

ИНОВАЦИИ И ИНТЕРАКТИВНИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО



ИНОВАЦИИ И ИНТЕРАКТИВНИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

**София
2012**



В този сборник са включени доклади, представени на Международната научно-практическа конференция на тема: Иновации и интерактивни технологии в образованието, проведена на 20-21.04. 2012 година в град София.

Конференцията е организирана от Сдружение „Етнотолеранс”, с подкрепата на Сдружение „Професионален форум за образованието” и е проведена в рамките на Фестивала на българското образование.

Публикуваните материали са обект на Закона за авторското право и сродните му права. Авторите им носят отговорност за тяхното съдържание и отразените данни за използваните и цитираните източници.

Рецензенти:

проф. д-р Пламен Макариев

проф. д-р Иван Иванов

доц. д-р Янка Тоцева

Научна редакция:

доц. д-р Керанка Велчева

доц. д-р Ванче Бойков

гл. ас. Калина Йочева

Корица и дизайн: РАСТЕР ЕООД

©Авторски колектив, 2012

©СНЦ „Етнотолеранс”, 2012

Издателство: РБ „Стилиян Чилингиров” – Шумен

Печат: РАСТЕР ЕООД

ISBN 978-954-2936-04-6

СЪДЪРЖАНИЕ

Секция: Иновации в образованието

<i>Янка Тоцева</i> - Образователните иновации и съвременното българско образование.....	5
<i>Ванче Бойков, Йелена Пенев</i> - Информационните иновации – новите понятия в педагогическия тезаурус.....	10
<i>Емил Бузов</i> - Педагогически иновативни модели и учещата се общност.....	15
<i>Силвия Николаева</i> - Проектът в образованието като иновация.....	20
<i>Славка Ненова</i> - Иновации: бизнес – образование.....	27
<i>Калина Йочева</i> - Педагогическият дизайнер извън полето на e-learning.....	34
<i>Марина Јањић</i> - Иновације у настави културе говора – метода случаја (кејс метод).....	37
<i>Ivan Cvetanovic, Vladeta Radovic</i> - The conversational style of advising students or the search for the appropriate teaching faculty.....	41
<i>Engracia Alda de la Fuente, Sara de Miguel Badesa, Asuncion Camina Durántez</i> - Elderly people at University and Universities for elderly people.....	45
<i>Веска Вардарева</i> - Едно иновативно предложение на проблемно-сюжетна организация по Програма „Стъпка по стъпка” за музикалното възпитание на децата от предучилищна възраст.....	52
<i>Стамена Христова</i> - Театралният проект по английски език – иновативен метод в чуждоезиковото обучение на деца в предучилищна възраст.....	59
<i>Danijela Mišić</i> - Importance of the choice of teaching contents for the subject English language at teacher - training faculties.....	63
<i>Свилен Марков</i> - Новопарадигмалното образование – теологически и методологически аспекти.....	68
<i>Даниела Миткова</i> - Социоестественонаучен подход – ново предизвикателство пред екологичното образование.....	76
<i>Маргарита Генчева</i> - Участието на основни дидактически принципи в обучението по четене и свирене на хорови партитури.....	82
<i>Маргарита Генчева</i> - За някои методически проблеми при четене и свирене на хорови партитури.....	87

Секция: Интерактивни образователни технологии

<i>Иван П. Иванов</i> - Педагогическата интерактивност.....	91
<i>Димитър Г. Иванов</i> - сократическият диалог: образованието като изследване.....	99
<i>Захарий Дечев</i> - Теоретична обосноваост на педагогическите игрови технологии в началното училище.....	103
<i>Natalija Jovanović</i> - The usage of innovative technology in teaching of social sciences and humanities.....	110
<i>Димитрина Каменова</i> - Моделът: „идея-въдъхновение-импулс” в обучението по лидерство и ръководство.....	116
<i>Dragana Stanojević</i> - From school what it is now, to school what it should be.....	124
<i>Стана Смилкович</i> - Интерактивна настава ученика.....	130
<i>Buba Stojanović</i> - Innovative approach to fairy-tale by the use of modern media.....	135
<i>Mirjana Milenković</i> - Persuazivna funkcija medija.....	140

<i>Zvezdan Savić, Nenad Stojiljković, Darjan Bojkov</i> - Historical aspects of sports marketing – marketing in the sokol’s movement.....	143
<i>Nebojsa Randjelovic, Nenad Zivanovic, Danica Pirsl, Predrag Zivanovic</i> - Information Technologies in Physical Education.....	151
<i>Гергана Дянкова</i> - Педагогическа ефективност на словесно-изпълнителските дейности като интерактивна билингвална технология в детската градина.....	155
<i>Надежда Минчева, Маринка Чанева</i> - Мултимедийните презентации в обучението по български език и литература в детската градина.....	159
<i>Miloš Najdanović</i> - Usage of „cloud” service in education.....	162
<i>Владимир Петров</i> - Софтуерни модули за създаване на мултимедийни Flash тестове.....	166
<i>Дочка Кючукова</i> - Грешката и мултипойнт технологиите за мотивацията в ученето.....	174
<i>Биляна Гюлчева</i> - Електронен урок по теми от модул „Бази от данни” по Информационни технологии	179
<i>Наталия Тончева, Драгомир Марчев</i> - Европейските образователни проекти – една достъпна възможност за повишаване на квалификацията на българския учител.....	182
<i>Величко Гърнев</i> - SCHOOL.BG - единна информационна система за интернет обучение.....	188
<i>Керанка Велчева, Пламен Велчев</i> - Интерактивната дъска – съвременна образователна среда в технологичното обучение.....	190
<i>Елена Иванова, Мария Серкеджијева</i> - Интерактивен електронен учебен курс по „Технология на облекло от текстил”.....	194
<i>Иванка Бурова</i> - Интерактивно обучение по темата „Занаяти и съвременност”.....	197
<i>Нели Димитрова</i> - Характеристика на проблемно-ориентираното обучение като интерактивна образователна технология.....	199
<i>Владимира Ангелова</i> - Активизиране на учебната математическа дейност на учениците от началния етап на образование чрез проблемност в обучението.....	204
<i>Юлия Мичева</i> - „Еднакви триъгълници” – знания, приложение, творчество...210	
<i>Цветанка Василева</i> - Формиране на групи и оценка на работата на конкретния ученик в групата.....	215
<i>Мария Николова</i> - Извънкласните дейности – форма за развитие на ключови компетентности и личностно усъвършенстване.....	223
<i>Sara de Miguel Badesa, Engracia Alda de la Fuente Asuncion Camina Durántez</i> - La educación intercultural en España: una estrategia para el entendimiento intercultural.....	231
<i>Ирена Левкова, Пламен Тенев</i> - Етническото многообразие – факти и нагласи на учителите.....	239
<i>Соня Георгиева</i> - Формиране на интеркултурна компетентност в средното детство.....	245
<i>Asuncion Camina Durántez, Sara de Miguel Badesa, Engracia Alda de la Fuente</i> - Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Descripción y evaluación de un programa de formación para la inserción laboral... ..	252
<i>Донка Налбантова</i> - Усъвършенстване педагогическата наблюдателност на учителя за оптимизиране взаимоотношенията на децата в групата.....	262

ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНОВАЦИИ И СЪВРЕМЕНОТО БЪЛГАРСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Доц. д-р Янка Тоцева
СНЦ „Етнотолеранс“

Общоприето е схващането, че образователната система е консервативна социална структура, която трудно се променя и всячески се стреми да запази статуквото. Дали това в действителност е вярно или е един от митовете разпространявани, за да се удържат опитите за модернизирани и усъвършенствани? Нека се обърнем назад и видим какво се е променило в българското училище през последните 25 години?

До 1989 г. в България образователната система е силно централизирана и йерархизирана, както и към настоящето. Научното обосноваване на реформите се осъществява от Националния институт за образование „Тодор Самодумов“ към Министерството на народната просвета. От началото на демократичните промени управлението на образованието започва да се реализира като продукт на политически, а не на научнообосновани подходи. Това на практика довежда до закриването на института. По този начин правенето на образователни политики става територия на министерството на образованието и на работещите в него експерти и служители. Смяната на политическите партии, които са на власт на всеки четири години води до липсата на приемственост в образователните политики. Две години след началото на прехода – през 1991 година се приема нов Закон за народната просвета, който претърпява 28 изменения и допълнения към 01.01.2012 г. За двадесет години са правят по повече от една промяна годишно. От 1999 г. е в сила и Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план, който също е претърпял за десет години девет изменения и допълнения.

Наред с това политиките се опитват да обогатяват нормативните документи със стратегии, концепции и национални програми. Последната Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка¹ е приета от Народното събрание през 2006 година и има срок за изпълнение до 2015 г. Тази програма имаше амбицията да реализира реформа в образователната система, свързана както с промяна на философията, а така също и със структурни изменения. Тя е следствие на няколко стратегии и концепции от минали години, които не стигнаха до оформянето им в законова форма и оттам до нереализирането им. Практика стана всеки нов министър да подготвя нов закон, който да се предлага за широко обсъждане, но за съжаление до края на мандата му да не стигне времето за приемане от Народното събрание. В момента тежат обсъждания на поредния нов закон този път наречен Закон за предучилищното и училищното образование². Очаква се приемането му да се осъществи през следващите няколко месеца, но дали това ще се случи само времето ще покаже.

Този бегъл преглед на образователното законодателство е важен, защото

¹[http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/pr
ogramma_obrazovanie.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/pr
ogramma_obrazovanie.pdf)

²[http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/document
sproject/2012/proekt_zakon_obrazovanie_14-02-2012.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/document
sproject/2012/proekt_zakon_obrazovanie_14-02-2012.pdf)

от рамката ми до голяма степен се предпоставят възможностите или липсата на такива в училището да се реализират творчески промени и иновации.

Наред с вътрешните условия във връзка с влизането на България в Европейския съюз образователното законодателство трябваше да бъде синхронизирано с общоевропейските норми и страната ни да се подчинява на европейските директиви и да се включва в международните инициативи, голяма част от които са насочени към подобряване качеството на образованието. С Решение № 1350/2008/ЕО на Европейския парламент и на Съвета на Европа 2009 година се определя за Европейска година на творчеството и иновациите. Интересни са дефинициите, които Европейската комисия дава за творчество и иновации:

- творчество - дейност на въображението, насочена към постигане на резултати, които са едновременно оригинални и стойностни;
- иновация - нов или доказано значим продукт (предмет или услуга) или процес, нов маркетингов метод или нов организационен метод, бизнес-практика, организация на работното място или външни отношения.

От съобщението на същата комисия озаглавено „Широкообхватна иновационна стратегия за Европейския съюз“ става ясно, че „... без образованието като ключова политика иновацията ще остане без опора. Талантът и творчеството трябва да се насърчават от ранна възраст.“

Резонно възникват няколко въпроса: Какво се разбира под иновация, промяна и реформа в образованието? Синоними ли са или не промяна и реформа? Иновация ли е всяка промяна?

Според Съвременният тълковен речник под „реформа“ се разбира преустройство, изменение, преобразуване, за да се въведе нещо ново или по-добро.

Според Речникът на чуждите думи в българския език – „реформа“ идва от латинската дума „reformo“ (преобразявам се) и се превежда като преобразуване, преустройство, нововъведение, изменение, промяна.

Според Българския тълковен речник „промяна“ е друг вид, друга същност, качество или състояние, различно от предишното.

Що се касае до дефиницията на „иновация“ тя е обобщено понятие за всички значими (рационални и полезни) нововъведения в деловата дейност на хората, които имат за цел да приведат даден предмет на дейност от едно състояние към друго желано състояние. Иновацията не е просто промяна. Тя е промяна – нововъведение. Това означава, че не е достатъчно да премахнеш нещо, за да има иновация. Необходимо е да приложиш нов способ, нов метод, нови правила, или ново техническо средство, за да може да се каже, че е налице иновация. Иновацията може да бъде продукт, процес, позиция или парадигма. Иновацията е целенасочена, планирана и контролирана промяна, чрез която се решават организационни и съдържателни проблеми в различни области на човешката практика, а чрез педагогическата иновация се решават организационни и съдържателни проблеми на образованието в една определена образователна област (отделна занималня, детска градина, класна стая, училище, образователен регион, образователна система). Иновацията е синоним на нововъведение или новост.

Към определяне на същността на иновацията може да се подходи по два пътя:

1. нововъведението се представя като резултат от творчески процес във вид на нова продукция (техника), технология, метод и т. н.;

2. като процес на внедряване на нови изделия, елементи, подходи, принципи вместо използваните.

Иновацията е крайния резултат от иновационната дейност, получила реализация във вид на нов или усъвършенстван продукт, нов или усъвършенстван технологичен процес, използван в практическата дейност.

Иновациите могат да се разделят на основни, подобрени и псевдоиновации. Основните иновации от своя страна се разделят на такива с най-голяма, средна и малка важност. Тези с най-голяма важност заемат висок дял от дейностите по фундаментални и приложни изследвания, предизвикват промени в системата от образователни потребности като цяло, както и в самата образователна система. Основните иновации със средна важност имат умерен дял от фундаменталните и висок дял от приложните изследвания, основните иновации с малка важност заемат малък дял от фундаменталните изследвания.

Втората група иновации са подобрените, които също се разделят на такива с голяма важност, важни подобрени иновации, нормални (инкрементни) подобрени иновации и еволюционни промени.

Третата група се оформя от псевдоиновациите:

а) неголеми иновации на продукта, които не повишават ефективността при използването му от потребителя;

б) иновации, които повишават ефективността на един процес, но намаляват ефективността на системата като цяло;

в) иновации, които подобряват ефективността на системата в краткосрочен период, но в дългосрочна перспектива водят до големи загуби или неравновесия.

В образователната сфера като че ли най-голям е относителният дял на псевдоиновациите. Като примери можем да посочим – въвеждането на делегираните бюджети, диференцираното заплащане, кариерното развитие, целодневната организация на обучението в средишните училища.

От друга страна следва да отчетем, че иновационните промени в образованието имат свои параметри според:

- темпа на промяната;
- целта, която се преследва;
- чувствата, които предизвикват;
- източника на промени;
- обема и полето на действие;
- степента на обмисляне и планиране на идеята.

Както вече споменахме за реформа и промяна се говори на всеки четири години, а целта е относително константна – подобряване на достъпа до образование и повишване на неговото качество. За съжаление чувствата, които предизвикват тези опити за реформа са доста противоречиви и в по-голямата си част негативни, защото учителите и директорите се страхуват от всяка промяна и нововъведение, водени от презумпцията, че те няма да доведат до положителни резултати, а по-скоро ще ги затруднят или поставят в неизгодно положение. Източникът за промени е ръководството на образователното министерство, което определя и обема, и полето на действие. Степента на обмисляне и планиране на идеята отново е в периметъра на действие на същия орган за управление. Тези характеристики ясно очертават трудностите за реализиране на иновационни промени в българската образователна система

предвид силната централизация в управлението и и сковаността на нормативната уредба.

Не можем да не отчетем факта, че всяка съвременна образователна система в това число и българската може да се развива само чрез създаване и разпространение на иновации в няколко посоки:

- технологични;
- икономически;
- педагогически;
- организационни.

Технологичните иновации навлизат в образователната сфера с бързи темпове, защото в противен случай училището няма да бъде в състояние на реализира своята мисия да подготвя младите хора за активно включване на пазара на труда и в социалните процеси и комуникации. Тези иновации в образователната дейност водят до разработване и прилагане на нови методи и техники в процеса на обучението и ученето през целия живот и променят стиловете на преподаване и учене. Те предпоставят създаването на нова образователна среда, в която учещият се променя своята позиция, подпомаган от учителят, който има нови роли – на инструктор, консултант, фасилитатор, модератор, дизайнер на образователни ресурси. Технологичните иновации също така могат да повлияят съществено при осъществяването на структурни промени в образователната система. Българското училище през последните 5-6 години се промени сериозно от гледна точка оборудването с модерна компютърна техника и съвременни информационни и комуникационни технологии. Определено може да се каже, че то вече е в епохата на глобалната дигитализация. На практика всяко българско училище независимо от населеното място и големината си разполага с възможности за достъп до електронните информационни и комуникационни технологии.

Опит за икономическа иновация е въвеждането на делегираните бюджети, което от своя страна направи възможно и диференцираното заплащане.

Педагогическите иновации за разлика от първите две групи са инициирани отдолу. Те са плод на творческите търсения на иновативно мислещите и дигитално компетентни учители. Като техни продукти можем да разглеждаме различните образователни портали и бази-данни с образователни ресурси, които могат да се намерят в мрежата.

Що се касае до организационните иновации тук можем само да се надяваме, че тяхното реализиране предстои.

Прилагането на различни иновационни модели в образователното пространство се осъществява в три основни направления:

- В съдържанието на програмите;
- В методите, формите, ресурсите и начина на организиране на учебно-възпитателния процес;
- В управлението на педагогическите институции.

Приемането на нов закон неминуемо ще доведе до промени и в трите направления. От особена важност е да се направи промяна в съдържанието на програмите, защото основната критика към тях е свързана с големия им обем и малкото учебно време предвидено за неговото овладяване. Промяната в технологиите би била много по-успешна, ако има свобода по отношение на организацията на учебната дейност, позволяваща разгръщане на творческата активност на учителите и учениците. По отношение на промяната в

управлението, иновацията с въвеждането на делегираните бюджети би могла да се развие по посока училищната автономия за формиране на училищни политики и педагогическа работа, стимулираща творчеството и иновациите.

За постигането на тези цели е необходим нов мениджмънт на педагогическите иновации, който предполага:

- разделение на труда между преподавателите;
- обединяване на преподавателите с други специалисти в екипи за разработване и представяне на учебни курсове;
- мониторинг на ефективността на преподавателската дейност и корегирание на организацията на педагогическия процес

Иновациите в образованието се появяват и разпространяват в две противоположни посоки – „отгоре-надолу” и „отдолу-нагоре”.

Иновациите „отгоре-надолу” са подходящи за радикална и бърза промяна. Те позволяват по-добро планиране и направляване на промяната. Могат да бъдат в съзвучие с интересите на повече социални групи и институции, които са заинтересовани от развитието на училището и образователната система. Недостатъците им се свързват с това, че успехът им до голяма степен зависи от способностите на управляващия апарат, от субективното мнение и нагласи на вземащите решения и от това колко често се прави замяна на инициращите промяната лица при различните избори. Този тип иновации може да не получат необходимото разбиране по места. Възможно е вместо желание и добра мотивация за работа да се получи отпор или прикритата съпротива.

Иновациите „отдолу-нагоре” са израз на самоинициатива. Те по-лесно поражда чувство за съпричастност във всички членове на екипа, който ги разработва и внедрява. При тях може да се използват широк кръг от знания и умения, защото най-често са наистина плод на екипни взаимодействия. Те са по-подходящи за постепенна промяна и трудно могат да доведат до радикални промени. Процесът на тяхното внедряване може да бъде нестабилен и непредвидим, без подчертани приоритети. Субективизмът на взетите решения също не им е чужд. Разработването и внедряването на такива иновационни модели на дейност може да отнеме много време, а ползата от тях също зависи от структурата и културата на училищната организация.

Всяка иновация поражда съпротива. Това важи с особена сила за образователните иновации в българското училище. Сред основните причини за тази съпротива можем да посочим следните:

- Иновативните модели са външно наложени промени от по-висшестоящ орган - Министерство, Регионален инспекторат, Общински съвет или друг управляващ орган.
- Неправилно разбиране на ситуацията или различна оценка на ситуацията от страна на учители, родители, ученици и директори.
- Прекалено лични интереси, които могат да бъдат ошетени при иновационната промяна.
- Умора от промените, когато те са прекалено чести.
- Недоверие към източника на промяната.
- Ниска търпимост към измененията, която е характерна за народопсихологията на българина. Силното избягване на несигурността е характеристика на нашата национална култура и тя влияе негативно върху образователните иновации.

Съпротивата може да бъде намалена, ако се предостави на всички заинтересовани лица достатъчно информация за очакваната промяна. На практика това се прави с кампаниите за обсъждане на нормативните актове, но реалната ефективност на тези мероприятия не е много висока. Друга възможност е въвлечането на учители, директори и образователни експерти в проектирането и осъществяването на иновациите. Третата възможност е свързана с обсъждане на възможните негативни последици с потенциалните засегнати лица и институции.

В заключение бихме искали да бъдем оптимисти за реализирането на образователни иновации в българското училище. Основания за това ни дават както многобройните добри педагогически практики на учителите-новатори, а така също и включеността ни в европейското образователно пространство, което разкрива широки възможности за обогатяване и споделяне на международния опит в областта на училищното обучение и образование.

ИНФОРМАЦИОННИТЕ ИНОВАЦИИ - НОВИТЕ ПОНЯТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ТЕЗАУРУС

Доц. д-р Ванче С. Бойков
Университет в Ниш, Електронен факултет,
Йелена Пенев, студент
Университет в Ниш, Философски факултет

Abstract: The informational innovations from the end of the 20 century and from the beginning of the 21 century are presented differently in the pedagogical publications and some time the accent is on the using of these innovations. People create and produce technical equipments, apparatus and they use them in different spheres. Million people have access to the Internet, they want to find the information, to improve their knowledge, to fine curiously information. The students have computer literacy and they work by the PC, they use keyboard at the same time they have an idea about the Internet and about the intelligent robots tools. The systems of the scientific notions have new role during the educational process and new innovations contribute to the enlarging and enriching the pedagogical thesaurus. The aim of the present paper is to present the newest pedagogical terms and notions in the contemporary multimedia technologies.

Keywords: ICT, pedagogical thesaurus, innovations.

Системата на научните понятия

Новото поколение подрастващи от края на миналия и началото на новия век имат компютърна грамотност. Те я придобиват работейки с клавиатура и мишка, познавайки технически уреди и устройства като телевизор и DVD плейър. В тяхното съзнание има изградени представи за това какво е интернет и как се използват интелигентни роботизирани играчки. На подрастващите и учениците са познати новата медийна комуникация, модулният начин на конструиране, роботиката, виртуалната реалност. Според Л. С. Виготски възлова роля в процеса на тяхното образование имат научните концепции, т.е. системите на научните понятия. Термините, които децата придобиват спонтанно чрез всекидневния опит, Виготски назовава спонтанни понятия, докато научните понятия се формират в процеса на обучение, в добре

организираната образователна система чрез придобиване на знания от различни дисциплини.

Създаването на концептуална система, основана главно върху връзката между общия характер и разбиране на отношенията между общите и специални понятия, обусловя, според Виготски, тяхното ниво на информираност и желание. Само тогава термините по своето логично-психологично естество стават реални понятия, а не просто общо интуитивно познание. Системата от понятия прави възможно обучението, защото дефинира „целия комплексен живот на детските мисли“, а именно научните понятия представляват, както живописно Виготски казва: „врата, чрез която нивото на информираността и готовността влизат в царството на понятията на децата“ (Виготски, 1983:226).

Сходни идеи развива и Клаусмаер, според когото истинските понятия („термини, които са овладени на официално ниво“) включват разграничаване на важни от неважни свойства, отделяне, абстрахиране и наименоване на най-съществените характеристики като дефинирани атрибути на понятието и дефиниране на термините според тях; различаване на примери, на понятие от непонятие (с изрични критерии за класификация), както и способността да категоризират нови примери. Научните понятия следва да бъдат *дефинирани* чрез достоверни и пълни определения, в които ще бъдат назовани и обяснени базисните характеристики на термините. Определенията изискват и добре подбрани за възрастта *обяснения, примери и илюстрации*. Постоянно трябва да се подчертава връзката между понятията (изключителни, подчинени и паралелни), което „увеличава разбирането на понятието, елиминира грешките и намалява механичното запомняне“ (Клаусмаер, 1975:306). Необходимо е да се насърчи използването на различни термини по отношение на разбирането на принципите на йерархичната организация и решаването на проблеми, които ги ангажират.

Информационните иновации от края на второто и началото на третото хилядолетие са тема, върху която по различен начин се поставят акценти в педагогическата литература.

Човекът произвежда технически устройства и машини, уреди и съоръжения, той работи с тях и ги прилага в различни сфери. Интернет е достъпен за милиони хора: те „сърфират“ в търсене на информация, с цел да задълбочат знанията, както и за да задоволяват своите интереси или са в глобалната мрежа просто от любопитство.

В ерата на интернет и компютъра комуникацията става един от най-важните фактори за успешно управление на сложни проекти. За да бъде разбираем за всички участници в комуникационния процес, обменът на данни трябва да бъде добре структуриран и стандартизиран, а това се постига с включването на нови педагогически термини и фрази. Във фокуса на педагогическия тезаурус¹ влизат различни теоретични подходи, които разработват и/или отразяват ключови процеси и с помощта на компетентни във взаимодействието участници помагат в овладяването и използването на различни инструменти.

¹ Тезаурус (гръцки $\theta\eta\sigma\alpha\upsilon\rho\acute{o}\varsigma$) е особен вид речник с обща или специална лексика, в който се посочват семантични отношения между лексикалните единици. Британският лексикограф Питър Роже е автор на първия тезаурус, съставен през 1805

Европейският педагогически тезаурус¹ освен стандартните термини, вече съдържа и нови педагогически понятия. Той обхваща 42 „микротезауруса“, т.е. 42 области в образованието и възпитанието. Това са: образование и упражнения, обучение, принципи на възпитанието, система на образованието, управление на образованието, еволюция, сгради, съоръжения, програми, съдържание на образованието, наука и технология, обществени науки, езици, философия и религия, изкуство, изследване, информационни и комуникационни технологии, източници на информация, развитие на личността, когнитивни процеси, личност, чувства, насърчаване на поведението, защита и здраве, затруднени и хора с увреждания, взаимоотношения, групи и организации, социокултурна среда, демографска среда, семейна среда, икономическа среда, работна среда, професии и кадри, администрация, публичност, международни организации, Африка, Америка, Азия, Европа и региони.

Информационните иновации наложиха в микротезауруса нови понятия, които се отнасят до информационните и комуникационните технологии. Това са термините, с които се срещаме в компютърната мултимедиална технология и социалните мрежи – Facebook, Twitter и YouTube.

Термините в компютърните мултимедийни технологии.

Понятията в компютърните мултимедийни технологии условно може да разделим в три категории, но това не означава, че те принадлежат само към обозначената група. Това са софтуер, хардуер и интернет.

Софтуер (software). Това са командни инструкции – програми, които „казват“ на компютъра как да се изпълняват определени задачи. Този термин се употребява главно в сферата на информационните технологии². За родоначалник на софтуера се счита инженерът по информатика Джон В. Туркей (John W. Tukey), като този термин за пръв път се използва през 1957 г.

Бекъп (back-up). Това е резервното копие на архивираните данни. С помощта на бекъпа потребителят може да възстанови важни данни, когато компютърът е атакуван от вирус или има вероятност данните да са унищожени поради наличие на известни щети.

Бъг (bug) Грешка или неизправност. Бъгът означава всеки механичен, електронен или софтуерен проблем, който пречи на нормалната работа на компютъра.

Пач (patch) Известен е също като сервис пач (service patch), той представлява актуализация на програмните повреди на софтуера. Това е програмен код, който се добавя към първоначалната програма и тези корекции често могат да бъдат изтеглени от интернет.

БИОС (Basic Input/Output System) Това е системата или набор от програми, които са предназначени за управление на основния хардуер. Той

¹ European Educational Thesaurus, English version, Office for official publications of the European Communities, Luxemburg, 1991. Съдържа стандартизирани педагогически термини, които са паралелно преведени на девет езика (английски, немски, френски, гръцки, италиански, испански, датски, холандски и португалски). Сърбия от 1997 г. разполага с педагогически тезаурус, подготвен от Никола М. Потконяк

² Според Института на инженерите по електротехника и електроника (The Institute of Electrical and Electronics Engineers - IEEE) софтуерът е „общият сбор от информационни програми, процеси, правила; документация и свързаните с нея файлове, които са част от операцията на една компютърна система“. Виж по подр.: IEEE Std 729-1993, IEEE Software Engineering Standard 729-1993: Glossary of Software Engineering Terminology. IEEE Computer Society Press, 1993

прави възможно инсталирането на основните работни параметри, намира и зарежда операционната система в работната памет. В основната си версия БИОС съдържа програми, които позволяват работа на монитора и клавиатурата, а за да работи неговата електроника, трябва да има непрекъснато електрозахранване.

Хардуер (hardware) Това са устройства за компютри и друго телекомуникационно оборудване. С други думи, хардуер е всичко, което е осезаемо или материално. Употребява се главно, но невинаги в сферата на информационните технологии, а негови съставни части са базов панел, вторична памет, комуникации и мрежи, както и входно-изходни устройства.

Чип (chip) Това е една малка част, направена от полупроводникови материали. Класическият чип (процесор) е по-малък от един квадратен сантиметър и може да съдържа милиони електронни компоненти и транзистори.

Базов панел (Mother-board) Това е обикновено дънната платка, на която са инсталирани процесора, БИОС-а, интерфейс за съхранение на данни, серийните и паралелни портове и слотове за надстройките.

Пиксел (Pixel) Пиксел е най-малката част от снимката, която компютърът може да печата или покажете чрез екрана. Той може да бъде припознат като едноцветен квадрат, доколкото се увеличи снимката. Резолюцията представлява броя на пикселите на екрана, и така 1280 x 800 пиксела показва 1280 пиксела хоризонтално и 800 пиксела вертикално.

Чипсет (Chipset) Този термин представлява набор от интегрални схеми, които контролират възможностите на компютъра и монитора. Всички компоненти си комуникират с процесора чрез чипсета и тя е ядрото за предаване на всички данни. Чипсетът се намира на дънната платка и не може да бъде допълнително подобрена.

Интернет (internet) Интернет или мрежа от мрежи представлява глобална система от взаимосвързани компютърни мрежи.¹ Интернет няма централизирано управление нито от гледна точка на техническата реализация, нито в областта на достъпа и употребата, а всяка съставна мрежа използва собствени стандарти.

Бисквитка (Cookie) Това са малки файлове, чието основно предназначение е да идентифицират потребителите, които посещават дадена уебстраница. Този текст файл, който пристига от посетените интернет сайтове, трябва да напомни за това място при новото посещение. Този метод се използва за събиране на информация за лицата, които посещават дадения уеб сайт, при което посетителят не трябва да се регистрира всеки път, когато го посещава.

Фаеруол (Firewall) Представлява приложение или сървър, който защитава вътрешната мрежа от външни атаки. Тази система е предназначена за предотвратяване на неупълномощен достъп до частна мрежа или от частна мрежа. Цялата информация, която пристига към компютъра или заминава от компютъра, преминава през фаеруола и той разглежда информацията и блокира тези, които не отговарят на критериите.

IP адрес (IP addresss) е адресът на компютъра в мрежата. Обикновено се представя под формата на четири числа, разделени с точки и носи информация

¹ Началото на интернет е свързано със създаването на ARPANET през 1969 г., мрежа от компютри, контролирани от Министерството на отбраната на САЩ. Днес в интернет се свързват милиарди компютри в световен мащаб по нейерархичен начин. Интернет връзката е продукт на медии, компютри и телекомуникации. Броят на компютрите в Интернет в момента се оценява на около 2 млрд.

за това към коя мрежа или компютър интернет доставчикът на услугата принадлежи, както и данни за компютъра и мрежата на доставчика. Има два вида: динамична (която винаги се променя всеки път, когато е създадена нова връзка) и статична (винаги остава една и съща).

Пиър ту Пиър (Peer to Peer, P2P) - Един от начините да се обменят данни чрез компютърна мрежа където потребителите разменят файлове, вместо от един централен сървър. Тази технологията представлява най-добрия и най-евтиния начин огромен брой потребители да достигнат до даден файл. Цената на тези съобщения е относително малка и тя се разделя между потребителите. Проблемът е, че пиратството се осъществява точно в тези мрежи.

Понятията в социалните мрежи

В двете най-разпространени социални мрежи Facebook и Twitter също се срещат нови термини, доскоро неизвестни в педагогическия тезаурус.

Facebook е безплатна социална мрежа, открита през 2004 г., Тя е управлявана и притежавана от частната компания „Facebook Inc“ със седалище в Калифорния, САЩ. Комуникацията между потребителите се осъществява по много начини, а самите потребители се групират по географско положение, месторабота или други интереси.¹

Лайкуване – ако някой от списъка с приятели или страници в най-популярната социална мрежа в света сложи нещо, което много ви харесва, съществува опция „лайк“, която, когато се маркира, дава възможността всеки да знае, че ви харесва.

Зачитане (уважение) – когато сложите или напишете нещо на вашата стена или стената на вашите приятели или страници, които следите, тогава се казва, че сте имали уважение към нещо.

Уол (Wall) – Това е стената, а именно страницата, на която може да се пише, да се оставят коментари и т.н., а всеки профил или група в социалната мрежа има „уол“.

Нюз фид - може би най-интересните страници във Фейсбук, тъй като на нея непрестанно излизат съобщения за това кой от вашите приятели или група, чийто член сте, е сложил или написал нещо ново.

Френд риквест (friend rikvest) - покана за приятелство, която можете да изпращате на други и други на вас, доколкото се познавате или ако искате да се запознаете чрез социалната мрежа.

Статус (status) – нещо което може да се напише до името по всяко време. То може да отразява вашите чувства или това, което в момента правите.

Twitter е безплатна микроблог услуга, която позволява на потребителите да изпращат и четат статус съобщения, познати като *туитове*.² Това са текстово-базирани съобщения с размер до 140 символа, съхранявани в страницата с потребителския профил на автора им и изпращани към другите потребители - известни като последователи, които са се абонирали за тях.

Туитоване – всичко което е сложено на профила в тази социална мрежа, „статуси“ и коментари.

¹ Според статистиката в началото на 2012 г. броят на потребителите на Фейсбук е 800 млн. души. От страните в Балканския регион Сърбия заема първо място с 3 173 440 потребители. По отношение на населението 43,2% от населението в Сърбия използва най-популярната социална мрежа в света. Това е 74,2% от всички Интернет потребители.

² Оценките за броя на потребителите се различават и обикновено се говори за около 100 милиона потребители. Броят на потребителите в Сърбия също е трудно да се прецени, но се предполага, че има най-малко триста.

Спътници – приятели.

Ретуитване – когато ни харесва някой „туит“ , т.е. коментар той може да се сложи и на собствения адрес.

Феивоване – когато ни харесва чужд коментар, маркира се по този начин.

Ютюуб (YouTube) – е популярна онлайн услуга за споделяне на видео съдържание, където потребителите могат да качват, да преглеждат и разглеждат видеоклипове. За да се настрои съдържанието, се изисква регистрация, но не и за разглеждане, с изключение на съдържание, което не е подходящо за лица под 18 години.

Заклучение

Във времето на силното развитие на информационните технологии, бързото разпространение на придобитите иновационни понятия, особено в мултимедиите, е необходимо създаване на компютърни центрове (банки) за съхранение на човешкото познание. Имайки предвид, че термините, които децата придобиват спонтанно чрез всекидневния си живот, са спонтанни понятия, а научните понятия се формират в процеса на обучение е добре да се стандартизира педагогическата терминология в отделните езици. Освен общоприетата терминология, е необходимо и създаване на „склад“ от собствени понятия, който да бъде на разположение не само на родните, но и чуждестранните учени, още повече, като се има предвид, че Сърбия през май 2011 г. получи домейн освен на латиница и на кирилица (СРБ).

Литература:

Виготски, Л.(1983) *Мишлење и говор*, Нолит, Београд.

Klausmeier, H. J., and Allen, P.S. (1978): *Cognitive development of children and youth: A. Longitudinal study*, Academic Press, New York.

Поткоњак, Н. (1997) *Педагошки мезаурус*, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ И УЧЕЩАТА СЕ ОБЩНОСТ

Доц. д-р Емил Бузов

Фондация „Програма Стъпка по Стъпка“

Последиците от световната финансово-икономическата криза в България дават негативно отражение във всички системи в обществото, вкл. и в образователната. Там също се наблюдава криза в детската градина, в училището, в класната стая, в образователно-възпитателния процес, в преподаването, в университета. Въпреки стагнацията на пазарите, във взаимоотношенията, в държавните бюджети, в доходите на мнозинството от хората, времето изисква нови подходи и модели за взаимодействие. Формирането и развитието на образователни парадигми е необходимо да бъде обърнато в обратна посока и да се превърне в търсене на тяхната институционална противоположност, т.е. в изграждане на нови образователни мрежи и системи, които да засилват възможността всеки един ученик да трансформира всеки един отделен момент от своя живот в момент на учене, споделяне и реализация. Налице е необходимост да се потърсят критерии, които могат да ни помогнат да различим институциите които подкрепят

ученето в различна среда (т.е. не само в детската градина, училището и университета) и да изяснят онези цели и каузи, които биха насърчили съчетанието на свободното време с икономика на знанието в процеса на Учене с любов през целия живот или казано по един друг начин – изграждане на общество, основано на знанието.

Както Луис Смит отбелязва: „По време на криза в обществото ние имаме нужда от демократизиране на разума, а не от демократизиране на потребителското общество, в което живеем. Проблемът е, че демократизирането на разума изисква промяна на менталитета, която промяна би направила възможни реализацията на редица добри решения и идеи по глобални и конкретни образователни проблеми”[4, 206]. В тази връзка не бива да продължава смесването на преподаването с ученето, дипломата с компетентността и гладкото говорене със способността да се каже нещо ново. Днешното въображение е „обучено” да приема обслужването вместо качество и стойност на услугата, така както медицинското лечение се бърка със здравеопазване, социалната работа с подобряването на живота на хората, полицейската защита с безопасността и военната стабилност с национална сигурност. Уважението и индивидуалния подход към личността, правото и на избор, достойнството, независимостта, свободата, достъпа и творческите стремления се определят като нещо малко повече от работата на институциите, които претендират да преследват и тези цели и тяхното усъвършенстване така, че да зависи от насочване на повече ресурси към управлението на образованието. Свидетели сме на институционализиране на образователните ценности, което води неизбежно до социална поляризация, в която може да се види едно държавно контролирано образование. Тогава какво представлява едно демократично общество с държавно контролирано образование? В този контекст могат да се видят четири специфични страни свързани с този въпрос:

- Държавата е отговорна за благополучието на хората и в тази връзка тя претендира за професионален, политически и финансов монопол върху общественото въображение, определя стандарти за това какво е ценно и какво е възможно. Този монопол важи и за образованието и неговата модернизация. Всяка проста необходимост за която се намира институционален отговор разрешава създаването на нов стандарт и нова дефиниция за стандарт. В това няма нищо лошо, ако тези стандарти са изработени учениците да бъдат по-успешни, да имат по-добро образование, бъдеще, работа и по-големи възможности. А често се получава точно обратното и всичко става все по-централизирано.

- Не само образованието, но и самата социална реалност е станала предмет на обучение. Годишните разходи за един ученик са в полза на по-големите училища. И всички ние зависим от училището как то ще насочи нашия живот, как ще формира възгледите ни за света и каква ценностна система ще изгради. Налице е изоставане на творческото развитие на човека и повишаване зависимостта от средата в която се учи и живее. Много често, въпреки наличието на делегираните бюджети училищата нямат достатъчно опит и права да се справят сами, защото изпълняват указания отгоре, без да се ползват от принципа на субсидиарност.

- Нито ученето, нито преподаването се популяризират чрез обучението в училище тъй като педагозите свързват обучението с оценяването. Ученето и преподаването е необходимо да отразяват социалните роли, но те се претопяват

в обучението в училище. А и да не забравяме, че няма много директни връзки между преподаване и ученето, които са съставни части на процеса на обучение.

- Образователната система като цяло винаги е била използвана като социална категория. Образованието в училище има за цел да отдели определянето на ролята в живота от историята на личния живот, т.е. има за цел да гарантира на всички равен достъп до качествено образование. Дори и сега много хора погрешно вярват, че училището осигурява зависимостта на общественото доверие от съответните академични постижения и в тази връзка вместо да повишава шансовете, училищната система, а и университетската система е монополизирала тяхното разпределение. А всъщност трябва да е обратното, за да има наличие на социална справедливост.

Тази теза задава основния въпрос: Може ли да се извърши промяна в менталитета на тази промяна, като и личностна такава и ако да как? За да се открие правилният път към отговора на този въпрос е необходимо да се разбере ролята на образованието, което би трябвало да осигурява не само формиране и развитие на знанията, уменията и компетентностите, не само ефективното им прилагане в реалния живот, но и промяна в менталитета.

Това може да стане по много начини, но със сигурност един от тях е използването на педагогически иновативните практики и модели от хора, обединени в т.нар. Училища се общности. За да се продължи напред е важно да се изясни какво точно означават тези две хубаво звучащи думи.

Има много определения за педагогически иновации, но в този случай бих използвал дефиницията на Европейския Парламент, че иновацията е „целенасочена, планирана и контролирана промяна, чрез която могат да се решават практически, организационни и съдържателни образователни проблеми в една определена образователна област, а педагогическия иновационен процес може да се разглежда в три основни аспекта: социален, психолого-педагогически и организационно-управленски.” В тази връзка педагогическата иновацията може да се приложи в:

- „разработване и прилагане на нови методи и техники в процеса на обучението и ученето през целия живот и да се променят стиловете на преподаване и учене;

- организиране и управление на нова образователна подкрепяща и поддържаща учебна среда, в която е налице силна т.нар. субектно-личностна връзка;

- осъществяването на структурни промени в образователната система.”

[2]

Това дефиниране разпознава следните типове педагогическата иновация:

• по отношение на елементите на учебното съдържание – актуализация в съдържанието на учебните програми, образователните цели и задачи, използвани на интерактивни методи на преподаване, фокусиране върху технологичното обучение, прилагане на технология за оценяване на резултати, оптимизиране на урока като форма на педагогическо взаимодействие, създаване организация и управление на подходяща приемна и подкрепяща училищна и учебна среда;

• по отношение на субектно-личностното фокусиране: улесняване на взаимодействието и стимулиране на социалното развитие, изграждане на общи разбирания, взаимопомощ и чувство за общност, с оглед постигне целите на ученето и развитието. Популяризиране на демократичните ценности като стимулиране изразяването на собствено мнение по подходящ начин и участието

във вземането на решения, формиране и развитие на критическо мислене, уважение и подпомагане на личностното, емоционалното, интелектуалното, физическото и творческото развитие;

- по отношение устойчивостта и мултиплициране ефекта: различни формати за споделяне на добри практики, чрез използване на методически обединения, мини- конференции, публикации, работа с преподаватели и студенти.

Изграждането на Учеща се общност от професионалисти изисква далеч по-дълбок анализ на нейната структура, философия и процес на взаимодействие, защото става въпрос за човешки капитал, който подпомага създаването на „мисловни карти”от действителността. Учещата се общност предполага създаване на възможности за подобряване на образователно-възпитателния процес от една страна, а от друга – развитие на професионална образователна институция с много ясни правила, норми, философия, глобална цел, ценности, мисия и визия. В образователната институции двата основни елемента, изграждащи образователно-възпитателния процес са хората – екипът от учители, владеещи знанието и групата на децата/учениците/студентите, призвана да усвоят и впоследствие приложат на практика това знание. Идеята за изграждане на „Учеща се общност” се придружава от следните въпроси:

- „Как бихме могли да преодолеем табуто, което пречи на учителите да показват идеите и преподаването си на другите учители?

- По какъв начин хората извън училището, могат да работят заедно с хората от училището и да допринасят за развитието на общност от учещи се?

- Как може да се отключи и развие синергията, която притежават в себе си учители, директори и учениците?

- Как може идея като Учеща се общност да не се превърне в една система от предписания и указания, които да бъдат налагани „отгоре” на учителите, директорите и учениците?” [1]

За да отговорим на тези и други въпроси е необходимо да дефинираме седемте критерия, на които Учещата се общност е необходимо да отговаря:

- „споделяне на обща за мисия, визия, глобална цел и ценности, но постигнати по различни начини;

- високи, но реалистични очаквания;

- приемането на участниците като колегиална общност от професионалисти;

- необходимост от индивидуална и обща рефлексия от свършеното;

- споделяне на проблемни въпроси и добри практики;

- разработване и прилагане на краткосрочни, средносрочни и дългосрочни стратегии за планиране и реализиране на цели и задачи;

- отбелязване на постигнати резултати и успехи.”[3,303]

Тези седем критерия за Учеща се общност определят и три основни критерия за участие в нея:

- педагози, които могат и желаят да разгледат своята учителска практика и позволяват на други възрастни – учители, директори, родители – да разгледат какво и как преподават;

- педагози, които могат и с желание обсъждат и мислят върху онова, което правят и използват своите знания, умения и компетентности, за да правят промени. Те планират утрешната работа въз основа на това, което са постигнали днес;

- педагози, които могат и желаят да направят своята практика достъпна за другите възрастни. В тази група попадат учителите, които самостоятелно

търсят и намират интересни форми и теми за повишаване на квалификацията. Това са хората, които са мотивирани да се развиват и обогатяват професионално, които се стремят да бъдат успешни и ефективни.

Голяма част от професионалното развитие на учителите е усилието да се помогне на учителите да минат от група 1 в група 2 и после в група 3. Група 3 изглежда желана цел по много причини. Онези, които попадат в тази група често са по-малко напрегнати, докато група 1 и 2 обикновено изпитват значително безпокойство и предават тази тревога на своите ученици и на другите учители. Група 3 е състояние, при което повечето учители могат да осигурят или ръководят голяма част от собственото си професионално израстване на ниво на независимост от външен „мениджър на професионалното развитие на учителите.” И накрая, група 3 носи предимствата на вече осмислена колегиалност – спокойно приемане и предлагане и съвместна работа. Всеки учител е мениджър на професионалното развитие на всеки друг учител. Този вид взаимозависимост между възрастни допринася много за преодоляването на самотата на преподаването.

Как може да се помогне на учител да се придвижи от самонаблюдение към естествения размисъл самостоятелно и с другите? Много учители започват своята кариера направо от колежа или университета в група 1. Те не са били обучавани достатъчно на критическо мислене по отношение на своите уроци. Специален проблем за директора, който може да реши да помогне на учителите да преминат от група 1 в група 2 или 3 е, че самият той става част от причината, поради която учителите по-скоро минават от група 3 в група 1. Когато тези преходи се урегулират участниците в Учещата се общност започват да разпознават какво означава да преподаваш един предмет в институционално предписан, стандартизиран контекст (планове, програми, „очаквани нови понятия по теми”) и как иновативният учител може да конструира значими за учениците контексти в самия предмет. Ако единият учител дава инструкции, които учениците са длъжни да „абсорбират”, другия помага на учещите сами да конструират инструктивни модули, които да следват. Това предотвратява слепването между правилата и „правилното”, между споделянето и „правилно казаното”. Ако единият налага „правилното” знание безвъпросно, другият организира активността около концептуално обединени проблеми и противоречиви ситуации. По този начин може да бъде разпозната схемата на традиционната и иновативната система за развитие.

Традиционни системи	Иновативна система
Учителите се преценяват на база оценките/резултатите на техните ученици.	На учителите се помага да усъвършенстват уменията и знанията си за постигане на успех.
Класно-урочна система	Тематично обучение и кооперативно учене
Потребностите на отделните личности се пренебрегват.	Фокус върху отделните личности.
Фокус върху слабостите.	Фокус върху силните страни.
Учителите се квалифицират	Учителите са вътрешно мотивирани

<p>спорадично.</p> <p>Учителите са включени в универсална система за атестиране.</p> <p>Авторитарни и йерархически системи за оценяване.</p> <p>Учителите работят изолирани в класната стая.</p>	<p>да се усъвършенстват.</p> <p>Учителите са стимулирани за принос в нов процес за подобряване на качеството.</p> <p>ДОИ за учебно съдържание са широки и различните образователни стандарти могат да се вменстват в тях.</p> <p>Учителите работят в общност</p>
--	--

За Учещата се общност, педагогическата иновация на образователно-възпитателния процес предполага един безкраен път на нововъведения. Те са насочени към създаването на такава подкрепяща училищна и учебна среда, която да отразява промените в образователната парадигма и да цели една по-голяма ефективност и резултатност, както по отношение на образователната система, така и по отношение развитието на отделната личност. Учещата се общност от професионалисти използвайки тези постижения на времето могат да променят както менталитета на училището и то да се превърне наистина в център на познание, а така и на участниците в него и те да се превърнат в една знаеща, можеща и загрижена общност.

Литература:

1. Бузов, Е. Четирите стени на училището. С., Екип плюс, 2007
2. Тоцева, Я. Образователните иновации и съпротивата на учителите.
http://ytotseva.blogspot.com/2009/12/blog-post_15.html
3. Doolittle, G. Creating Professional Learning Communities, Theory into practice journal, Ohio State UNI, US, 2011
4. Smith, L. Anatomy of innovation, US, NY, 2004

ПРОЕКТЪТ В ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ИНОВАЦИЯ

Доц. д-р Силвия Николаева
Софийски университет „Св. Климент Охридски”

Abstract: The paper presents a holistic concept of the project in the area of education which emphasizes its innovative nature and two level structure – simultaneously as an innovation and as an innovation management model. The theoretical approach is based on the analysis of existing studies worldwide as well as on the results from a recently finished Bulgarian research. The main conclusions focus on the necessity to understand projects in education as broadly applicable tools for innovative development in accordance with the specifics of the context.

Историческата среща на проекта и образованието се е осъществила още в края на XVII-то столетие, когато в първите европейски архитектурни академии от студентите се е очаквало да разработват идеите си за иновативни архитектурни проекти като част от тяхната практическа подготовка.

Понастоящем проектът има много повече и по-разнообразни употреби. Освен модел за проектиране на производствени среди, техника и технологии, той е и инструмент за фирмено или институционално развитие, за творчество или социална подкрепа. Дори само в границите на образованието той се използва като един от подходите към ученето и обучението, социалното и организационно развитие (фигура 1).



Фигура 1

Проектните значения в образованието

Това доста широко смислово разнообразие от употреби на „проекта“ в образованието е обяснимо, тъй като в целия ни обществен, икономически, социален и културен живот е налице подобна тенденция. За своите нови „проекти“ днес мислят и ни информират периодично не само архитекти, управленци и изобретатели, но и певци, артисти, социални работници, телевизионери, конематографи, даже спортисти. При това времето и обществото ни приемат тази „проектна“ инвазия доста толерантно. Именно тази отвореност на настоящите социални сетива към проекта като опора на нашето мислене и действие е провокацията за настоящото концептуално търсене, фокусирано по-специално върху измеренията ѝ по отношение на образованието. Целта не е да се доказва, дали или доколко проектно-базираните подходи в него са ефективен или ефикасен път и инструмент за постигане на образователната смисленост и целесъобразност – на това вече посветих няколко предишни публикации [Николаева С., 2011; 2012]. Този път интересът ми е провокиран от обстоятелството, че в практиката на образованието пределно широката понятийна употреба на „проекта“ не рядко създава затруднения и обърквания, особено за самите учащи се не само в рамките на средното, но дори и в областта на висшето образование. По различни поводи те са въвличани в проектни дейности, които преследват различни цели, характер и предназначение (вж. фигура 1), но същевременно тази тяхна специфика рядко е изяснявана адекватно. Това много често води не до стабилизиране на усещането им за проектна компетентност, а по-скоро до объркване, какво всъщност разбираме под един или друг образователен „проект“? Наблюдавала съм го толкова често в практиката си на университетски преподавател, че естествено стигнах до решението да подскажа, как всеки в образованието, който използва проектите като свой професионален инструмент, може да подходи към тяхната употреба така, че да е в състояние да намери адекватното им място и смисъл в пределно широката смислова мрежа на „проекта“. За целта ще споделя моето мнение, отговаряйки на два ключови въпроси. Първо, кое е свързващото смислово звено между всички тези практически употреби и

значения на проектите в образованието? Второ, каква проектна особеност провокира смисловото объркване?

Ако има характеристика, която може да бъде определена като обединяваща за всички споменати варианти на проекта, то това безспорно е *иновативността*. Питър Дракър определя седем източника на иновационност: неочакваното, несъответствието, нуждата на процеса, промени в структурата, демографски проблеми, промени във възприемането на ценностите, новото знание. Според него новото познание има три форми – усъвършенстване, използване и иновация. При това за Дракър социалните иновации и промени са допринесли за обществения напредък не по-малко от тези в техниката и технологиите. Такава роля в различните исторически периоди са изиграли появата на армията, пощата, гражданската служба, търговската банка, гражданските организации и др. [Drucker P., 1993]. В сферата на образованието смисъл на социална иновация носят всички представени във фигура 1 варианти на проектни употреби, поради което във втората част на изложението накратко ще коментирам специално всяка една от тях именно като тип иновация.

Същевременно е изключително важно да се каже, че проектирането на иновацията е сложен процес, свързан най-напред със създаването на самата иновация под формата на *идеен проект*, чиито ключови фази или стъпки включват: (1) Разпознаване или идентифициране на потребността от иновация или промяна поради наличие на реален проблем, затруднение, дефицит или нова възможност; (2) Анализ на тази потребност (т.нар. проблемен анализ); (3) Разработване на целеви алтернативи (дърво на целите) и избор на работеща проектна стратегия, за която са налице достатъчно условия и предпоставки; (4) Оформяне на цялостната проектна концепция или обснвка.

За да се превърне една иновация в реалност, освен *идеен проект* е необходим и *проект за управление на иновацията*. Той се постига чрез детайлното планиране на проектното изпълнение, когато целите, дейностите, ресурсите, резултатите и подкрепите се интегрират в едно системно и функционално цяло (т.нар. логическа рамка). Именно тази двупластна структура и функциониране на проекта, според мен, често провокира наблюдаваното в практиката объркване на неговите смислови употреби – кога за какъв проект или проектиране става дума? (фигура 2)



Фигура 2 Равнища на проектиране

Изхождайки от идеята за двете равнища на проектиране на иновационните практики, става много по-лесно разграничаването не само на различните типове иновации в образованието (фигура 1), но и на техните

субекти или актьори. Т. напр. иновациите в сферата на организационното развитие логично ангажират най-активно управленските кадри и фактори, докато ученето или обучението като иновационен проект обичайно са сфера на интерес и участие на самите учители и ученици. По-долу накратко ще представя спецификата на всяка от откроените сфери на образователно проектиране.

Образованието като социална иновация

Един от подходите към иновативната природа на проекта в образованието е разглеждането му едновременно като функция и инструмент на социалното развитие. Последното често се дефинира и третира като непрекъснат *процес на социална промяна* [Jacobs, Garry and Asokan N., 1999], който с помощта на механизмите на груповата и общностна асимилация и акомодация се опитва да *поддържа и/или възстановява баланса в социума и неговите страти и формирания* – групи, организации, общности, общества или федерации. Върху развитието на общностите и обществата влияят много фактори, сред които най-динамичните и податливи на съзнателен избор и контрол са свързаните с дейността на самите хора и организации като активни социални субекти. В исторически план могат да бъдат проследени множество периоди, маркирани от хегемонията на един или друг подход или ресурс за социално развитие. Т. напр. в древността силни стимули за общественото развитие са опознаването на нови храни, суровини, материали, символи и развиваните трудови (дейности) технологии за тяхната употреба в бита, общуването, ритуалите и отбраната. През ранното средновековие в изключително влиятелни инструменти за социално влияние и развитие се превръщат социалните страти и техните институции – градовете/общините, държавите, църквите, монархиите. По-късно те разцъфтяват благодарение на натрупаните богатства и власт. Инвестирани в грандиозни художествени и архитектурни постижения, които открили път за великите географски открития и научни новости, те определят характерните за епохата пищност, разточителство и същевременно рязко контрастираща социално-икономическа разслоеност и духовно-културна отчужденост на субкултурите. Ако ранната индустриална епоха е белязана от експанзията на нови суровини, ресурси, инструменти, машини и машинни технологии (Тейлър), а разцветът на капитализма – от властта на капитала, то понастоящем идеолозите на постиндустриалното развитие се фокусират не толкова върху оптимизирането на физическия труд, колкото върху потенциала и управлението на умствения труд и информацията. За Питър Дракър напр. мениджмънтът на умствения труд е „мениджмънт на знанието” (knowledge management). Особено в случая е, че с него се управлява едновременно развитие и саморазвитие, че, за разлика от мениджмънта на физическия труд, тук на човека се гледа не като на „производствен разход”, а като на „капиталов актив”. Така погледнато иновациите са неразделна част от работата, задачите и отговорността на хората на умствения труд, и поради това те се нуждаят от автономност, а продуктивността им се измерва не толкова с количеството, колкото с качеството на свършената работа. Т.е. „в умствения труд задачата не програмира служителя”, а той активно участва в нейното определяне и детерминирано от самия него изпълнение. [Drucker P., 2007] Нещо повече, днес самото знание и неговото създаване чрез учене и творчество се възприема като синоним на развитието (*ученето/творчеството като развитие*), а социалното развитие, разбирано като придвижване към обществото на знанието чрез учене

през целия живот, е новата глобална парадигма на съвременното. Именно тя реабилитира отново ролята на образованието, на ръководеното (наставлявано) учене като значим фактор на социалното развитие. Въпреки огромната роля на технологическата революция, ускорила напредъка на фундаменталните и приложни науки, днес все по-често се срещат факти, данни и оценки, които ни убеждават в силата и значимостта на човешкия фактор в еволюцията на съвременните общества, култури и цивилизации. Не случайно именно неговото развитие заема централно място в актуалните национални, регионални и глобални политики и практики, за които прогресът е възможен чрез умножаване на познанието, а не чрез разрушителната стихия на революциите. Тъкмо посвикнахме да мислим за себе си като представители на едно модерно информационно общество, ангажирано с това да успява, като борави умело с информационни масиви, канали и носители, а вече се налага да пренасочим вниманието си към собствения си творчески и интелектуален потенциал, почти издигнат в култ от една нова парадигма наречена „общество на знанието”. Питър Дракър, формулирал първите си тези в такава посока още през далечната 1957 г. [Drucker P., 1959], по-късно ще потвърди своите оценки: *„В обществото на познанието, в което навлизаме, индивидите заемат централно място. За разлика от парите, знанието е персонифицирано. То не се е настанило в някоя книга, база данни или компютърна програма. В тях се съдържа само информацията, докато познанието винаги се въплъщава в конкретна личност, която го носи в себе си, създава го, увеличава го или го обогатява. Преподава това познание или го предава на другите, използва го или злоупотребява с него. Така благодарение на прехода към обществото на познанието личността излиза на преден план. Това поражда нови предизвикателства, с които никой до този момент не се е сблъсквал, свързани с новата обществена фигура, образованият човек.”* [Drucker P., 1993]

Днес, когато цяла една мощна наднационална общност като европейската се самоидентифицира като „икономика базирана на знанието”, думите на Дракър придобиват още по-голяма значимост. Затова аз лично не очаквам в близко бъдеще да отпадне или дори намали интересът към търсене на все нови и нови измерения на образованието като модел на социално развитие и иновация.

Образованието като организационна иновация

Едно специфично проявление на иновационната роля на проекта в образованието е свързано с устойчивостта на неговото управление като институционална система. В днешно време тя не може да бъде отъждествявана единствено и само със съвкупността от силно централизирано управлявани формални образователни организации (училища). Все по-активна роля в нея играят паралелни помощни и мониторингови звена – национални агенции, акредитационни комисии, обществени органи, и пр. През последните години към системата се приобщават все повече организации за неформално и аформално учене и обучение, като активно се създават работещи канали и механизми за официално признаване и сертифициране на умения и компетенции, придобити извън формалните образователни институции. Често тези организационни иновации стартират именно на равнището на официалните политики, като в следствие се инициират програми и проекти за тяхното прилагане. Такава насоченост имат и някои европейски политики и програми, стимулиращи приоритетно именно устойчивото управление и организационно развитие в образованието.

Самостоятелното (аформално) учене като иновация

Този аспект на иновативността в сферата на образованието е свързан с обстоятелството, че формалното образование като традиция не е в състояние да отговори задоволително на индивидуалните образователни нужди и възможности. Това обяснява съществуването на множество аформални образователни практики, при които индивидът е активната страна, която самостоятелно и проактивно търси, усвоява и преобразява опита и информацията, които ни заобикалят. Понякога те носят характера на субективно нова трансформация, иновация или промяна. В други случаи новостта има обективно естество, а не само чисто субективна значимост. При всички случаи обаче аформалното учене е уникално и иновативно именно, защото е субективно провокирано и конструирано съобразно неповторимия индивидуален свят и поглед на отделния човек или ценностно-хомогенна общност.

Обучението като проектна иновация

В образованието битува още едно значимо измерение на проекта като иновация, което е фокусирано върху особеностите на обучението. Като специфично организационно-функционално единство на преподаване и учене [М. Андреев, 2001] то протича като непрекъснат процес на адаптиране към динамичните условия и среди. Неговото осъвременяване се случва както под влияние на научните новости, така и в следствие на апробираните иновативни практики (добри практики) и активни политики – организационни, местни, национални или наднационални (съюзнически). Проектите в обучението са понастоящем този инструмент, благодарение на който иновациите навлизат в практиката, за да я трансформират. Данните от собствени изследвания сочат, че тяхната ефикасност е измерима колкото с високите учебни постижения, толкова и с напредъка в социалното съзряване и развитие на всички ангажирани в процеса на обучение субекти [Николаева С., 2011]. При работа по проект това са не само учениците и техните учители, но също така всички останали директно или индиректно участващи в проектната реализация – родители и прародители, близки на децата, класа или училището, експерти и заинтересовани от реализираните проекти.

Образованието като иновационен модел/подход

Най-сложното и комплексно проявление на иновативността в образованието е неговото цялостно моделиране като нетрадиционен модел или подход. В историята на педагогиката са познати редица иновативни педагогически модели, дали началото на уникални практики като модела на училищата Монтесори, Валдорфските училища, училищата Глен Милс, моделът Френе, проекта на Декроли, личностно-ориентираната педагогика на Ш. А. Амонашвили, домашните фермерски проекти на Т. Стимсън, и пр. В повечето случаи тяхното създаване е плод на активната работа и отдаденост на устойчиво развиващи се екипи от съмишленици на определено направление в педагогиката, което ги мотивира да се посветят на нейното прилагане и доразвитие. Днес иновации от такъв мащаб трудно се случват в рамките на формалното образование, което е доста силно структурирано и стандартизирано. Затова подобни радикални подходи по-скоро характеризират някои направления на неформалното или в най-добрия случай на частното формално образование.

Как ясното смислово и практическо разграничаване на двете равнища на проектиране на иновациите в образованието може да улесни тяхното

прилагане в различните образователни степени и среди? Ще дам няколко два типични примера.

В средното образование напр., където в момента водещ тип проекти са тези за учебни и училищни дейности, проектирането би следвало да е фокусирано върху проектирането на самата иновация като специфична форма на овладяване на нови знания, опит, умения. Същевременно неизбежно е и формирането и на първични умения за управление на проектните дейности, насочени основно върху стимулиране на ключовите социални умения. Това се налага поради факта, че учебния проект е модел за подкрепено учене в структурирана среда, който има комплексни (а не само чисто академични) цели.

Във висшето образование пък, където понастоящем тематично ориентираните дисциплини за формиране на умения вече заемат значимо време и пространство, проектът като модел на самостоятелно учене е често използван. Същевременно не рядко, независимо от характера и съдържанието на дисциплината, от студентите се изисква разработване не само на идейни варианти за иновации (проект на иновацията), но и на нейното управление, без последното да е специален обект на изучаване и подготовка. Ясното разграничаване между двата типа проекти би улеснило и студентите, и техните преподаватели да разбират и се разбират по-добре в хода на съвместната си работа и развитие.

В заключение искам да подчертая, че бинарната същност на иновационното проектиране налага да подхождаме внимателно при конструирането на адекватни квалификационни програми, като обосновано и осезаемо разграничаваме както двете равнища на проектиране, така и особеностите на компетенциите, необходими ни за успешното справяне с предизвикателствата в практиката.

Литература:

1. Андреев М. (2001), *Процесът на обучение - Дидактика*, УИ „Св. Климент Охридски”, С., 411 с.
2. Николаева, С. (2011), *Проектът в образованието: актуални измерения на целите, дейностите и резултатите*, Годишник на СУ, Книга Педагогика, том 104.
3. Николаева, С. (2012), *Образованието като социален проект: една рефлексия отвъд теорията, политиката и практиката*, Годишник на СУ, Книга Социални дейности, том 105 (под печат).
4. Drucker P. (1959), *Landmarks of Tomorrow* (New York: Harper & Brothers).
5. Drucker P. (1993), *Post-Capitalist Society* (New York: HarperCollins).
6. Drucker P. (2007), *Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge*, in: *Introduction to Organization and Management*, compiled by G. McHugh, Trinity College Dublin, Pearson Custom Publishing, p.303.
7. Jacobs, Garry and Asokan N. (1999), „Towards a Comprehensive Theory of Social Development". In: *Human Choice, World Academy of Art & Science*, USA, 1999, p. 152.)

ИНОВАЦИИ: БИЗНЕС – ОБРАЗОВАНИЕ

доц. д-р Славка Ненова
СУ „Св. Климент Охридски”

Членството на България в Европейския съюз предопределя уникалната ѝ възможност да бъде активен участник в социално-икономическия му живот, да участва в разработването на глобални политики, да определи своите приоритети, да разработи националните си програми, стратегии и да бъде равностоен партньор в европейското икономическо пространство. Посоките са към: съживяване на икономиката, повишаване жизнения статус на населението и създаване на „икономика базирана на знание”. А това е свързано с развитие на иновационни дейности във всички сфери на социално-икономическия живот, в т.ч. и в образованието. В този смисъл, съвременните технологии и методи на преподаване за постигане на изискуемите знания и умения за съвременните професии, изискват непрекъснато стимулиране развитието на човешкото познание. Според Е. Гиденс, „стремежът за разширяване на знанията за професионална дейност са стимули за икономическо развитие, а прилагането им се свързва с желанието на човек да изпробва и демонстрира тяхната ефективност”¹. Ето защо задачата на съвременното образование е не само да развива мотивация за формиране и усъвършенстване на знания и умения, но и да стимулира желание в обучаваните за приложението им в реална/симулативна практическа среда. В този смисъл, в “Съюз на иновации” [Стратегия „Европа 2020”] акцентът на промяната се свързва със създаването на нови идеи, с формиране на знания и умения за новите професии, както и с въвеждането на нови образователни технологии и методи за постигане на интелигентна и устойчива икономика. Очертават се нови стъпки за иновативно развитие, създават се възможности за проявление на скритите познавателни способности на пазарните субекти и за повишаване на адаптационните им възможности в динамичната реална среда. За съжаление в България не се разбира ролята на иновациите за постигане на устойчив социално - икономически растеж. Могат да се посочат следните аргументи за това: Иновациите са с висок риск² на ефективност. Не винаги рискът може да се предвиди, да се елиминира или намали; Недостатъчен е финансовият ресурс в Националния иновационен фонд³ като инструмент за подкрепа на иновациите или пък възможностите му се използват непълноценно; На практика трудно се постига обединяване интересите на наука, образование и бизнес за съвместно реализиране на нови дейности, като ясно се дефинират ползите за участниците в цялостния национален иновационен процес; Националната иновационна система⁴ в България действа неефективно. Този факт се дължи на липсата на

¹Танкова, Е. Икономика и общество, базирани на знание. Предизвикателства за човешките ресурси, Варна 2012, с. 16

² Фондация Приложни изследвания и комуникации (фондация ПИК). Доклад Иновации.бг 2011

³ Националния иновационен фонд. Създаден е в процеса на присъединяване на България към ЕС. Финансовата схема за финансиране на иновативни предприятия се реализира в периода 2009-2013 година с общ бюджет до 263 млн. лв.

⁴ Терминът Национална иновационна система се въвежда от Фрийман „мрежа от институции в държавния и частния сектор, чиито дейности и взаимодействие създават,

ясно поставяне на целите и приоритетите за нейното постигане, на недостатъчната взаимна обвързаност между отделните елементи в системата, на неефективната връзка в самите тях, както и на начина на организация на системата.

Следвайки установената методология на фондация „Приложни изследвания и комуникации“ (фондация „ПИК“) и техните анализи в „Иновации.бг 2011“, в настоящия доклад ще се направи опит да се анализира Националната иновационна система съобразно пет групи показатели: „съвкупен иновационен продукт, предприемачество, инвестиции и финансиране на инвестициите, човешки капитал за иновации, информационни и комуникационни технологии”¹ и във връзка с това да се подчертае връзката бизнес – образование.

В Националната иновационна система² (Схема № 1), могат да се посочат следните взаимни връзки между нейните елементи като акцентът в настоящия доклад се поставя на образованието. Целта на Системата е средните и висши училища да формират, развиват и усъвършенстват съобразно потребностите на обществото необходимите знания, умения и компетенции за упражняване на конкретна професия, да се активира креативността, пораждаща непрекъсната нужда от нови и нови знания. А фирмите да трансферират към образователните институции практически опит, нововъведенията в своята област, а защо не и финансов ресурс.

Посредниците (консултантски фирми, браншови организации, агенции за регионално развитие, иновационни центрове и др.) участват в процеса на търсенето и предлагането на стоки и услуги и стимулират по своеобразен начин създаването на иновационния продукт.

Инфраструктурата обслужва двата основни субекта (образование, бизнес) в създаването на иновационния продукт. Тя може да забави неговото създаване, въвеждане и реализиране, когато функционира неефективно спрямо техните потребностите или пък – да стимулира създаването на иновации като отговаря на изискванията на пазара.

В този смисъл, Националната иновационна система (НИС) е във функцията си да подпомага: създаването и развитието на: продукти с „високо съдържание на знание, на благоприятна икономическа среда, на предприемачество; на инфраструктура, на обучен човешки капитал за изграждане на четирите стълба на „икономиката на знанието”³. В настоящия доклад анализиранието на показателите на НИС ще се извърши спрямо образователния процес.

налагат, изменят и разпространяват нови технологии”. Виж. Иновационна стратегия на Република България и мерки за нейната реализация

¹ Доклад Иновации.бг 2011

² Иновационна стратегия на Република България и мерки за нейната реализация

³ Забележка . Четирите стълба на ”икономиката на знанието” са посочени от Световната банка



Схема № 1¹ Национална иновационна система

Показателите за измерване на националната иновационна система са съвкупен иновационен продукт в образованието, предприемачество, инвестиции и финансиране на общото и професионалното образование, човешки капитал за иновации, информационни и комуникационни технологии.

Съвкупен иновационен продукт в образованието²

Съгласно доклад Иновации.бг 2011³, „съвкупният иновационен продукт са новосъздадените продукти и услуги, разработените нови технологии и постигнатите нови научни резултати“. Всъщност това е един от основните показатели, измерващ равнището на националната иновационна система за постигане общество базирано на знание, свързано с обучение през целия живот. В този смисъл инициативата „Съюз на иновации“ в Стратегия „Европа 2020“ съдейства за създаване на иновации във всички области на социално-икономическия живот в т. ч. и в образованието. За съжаление, се наблюдават проблеми от методически и организационен характер в образователната сфера, които затрудняват реализирането на съвкупния иновационен образователен продукт.

Методически проблеми

Качеството на учебните планове и програми. Необходимо е на национално ниво да се фокусират училищните планове и програми върху

¹ Забележка . Представен е обобщен модел на Фрийман

² Забележка. Съвкупният иновационен продукт в образованието е част от съвкупния иновационен продукт в националното стопанство. Разглеждаме го като обобщено понятие, обхващащо всички елементи (в организационен и функционален аспект) на образователната система. В доклада неговото значение се разглежда ограничено спрямо рамката на цялата образователна система.

³ Фондация Приложни изследвания и комуникации (фондация ПИК)

творчеството, иновациите и предприемачеството, върху приложимостта на знанията и уменията („учене чрез правене“, „учене чрез преживяване“). За съжаление учениците в средните училища в България не формират в максимална степен необходимите за „икономиката на знанието“ компетенции. Създадените преди повече от 15 години иновационни форми на обучение – учебно-тренировъчни фирми (УТФ) доказаха своята ефективност, полезност и приложимост, но само те не са достатъчни за цялостното реформиране на образователния процес. По много учебни предмети, формиращи и развиващи теоретични знания и умения, интерактивните, съвременните методи на обучение в повечето случаи се прилагат откъслечно, единично, без да се осъзнава интегративната хоризонтална и вертикална методическа връзка. Липсва цялостна технология за методическа обвързаност.

Организационни проблеми

Съкращаването на образователния процес с една година (преминаване от обучение - 13 клас към обучение до 12 клас) и съобразно това реструктурирането на учебните планове създаде хаос, понижи качеството на образователния процес и ограничи възможностите за реализиране на творчески образователен процес. Много от Националните изпитни програми (НИП) съдържателно не са актуализирани, утежнени са с учебно съдържание, надхвърлящо изискуемите от практиката знания и умения за средния специалист. Необходимо е НИП да се изготвят от авторски колективи, в които да се включат освен учители и представители от практиката.

Инспектирането на училищата в повечето случаи се обвързва със задължителната училищна документация. Външното оценяване на качеството на професионалната подготовка на завършващите е формално. В този смисъл, като сериозен национален проблем се очертава липсата на национална система за външно измерване и оценка на качеството на образователния процес в професионалните гимназии. В тази посока считаме, че всяко училище/детска градина е необходимо да изработи своя Система за управление на качеството (СУК), която непрекъснато да се обогатява и усъвършенства наред с изградената Система за финансово управление и контрол (СФУК).

Предприемачество. (Бизнес/ предприемачество, образование)

Показателят обхваща всички елементи на НИС. Предприемачеството е една от основните компетенции съгласно Стратегия „Европа 2020“. Ето защо, необходимо е в учебните планове и програми да се постави акцент и върху формирането на предприемачески компетенции, да се засили прагматизмът в обучението, както и връзката с бизнеса. В тази посока са и усилията при разработването на новия закон за предучилищното и училищното образование

Квалификационните изпити в професионалните гимназии са от малкото нормативно регламентирани случаи, в които бизнесът и образованието работят заедно и в които могат да се представят становища и от двете страни относно организацията, методиката и качеството на образователния процес. Липсата на взаимен интерес и осъзната потребност за сътрудничество между бизнеса и професионалните училища, доказва необходимостта от създаването на национална политика в областта на практическото обучение. За съжаление, към настоящия момент, знанията и уменията, които учениците формират в края на образователния процес не удовлетворяват потребностите на бизнеса. Основният недостатък на професионалното образование е липсата на мобилност, за да отговори на динамичните изисквания на бизнеса във всеки един момент. Предполага се, че няма да бъде далеч денят, в който много често

големите компании сами ще организират обучението на специалисти по професии, които са им необходими.

Проблем е и практическата подготовка на учениците в професионалното образование. Към настоящия момент учебните и производствените практики в голяма степен се провеждат формално и са неефективни. Налице е несъответствие между интересите на училищата, на бизнеса и реалната възможност на обучаваните да приложат теоретичните знания в практиката.

В настоящи доклад се предлагат следните организационни мерки за стимулиране на практическото обучение в професионалните гимназии.

На национално равнище

Първо. Сключване на „Национално съглашение за стимулиране развитието на практическото обучение в професионалните гимназии”, в което партньори да са Министерството на образованието, младежта и науката, Министерството на труда и социалната политика, Националната агенция за професионално образование и обучение, представителните организации на работодателите и на работниците и служителите на национално равнище. Партньорите в Съглашението да се задължат да предприемат конкретни мерки, чрез които да се повиши качеството на практическото обучение (производствената практика) в професионалните гимназии и да се увеличи броя на работните места за провеждане на това обучение. Всеки от партньорите по Съглашението да изготвя през определен период от време отчет за мерките, предприети за изпълнение на Съглашението.

Второ. Създаване на функциониращ Фонд „Национална стажантска програма” към Министерството на образованието, младежта и науката., който да се финансира от Държавния бюджет и средствата да се използват за:

- оборудване на поне едно работно място в предприятието – юридическо или физическо лице за провеждане на производствена практика;
- допълнително възнаграждение на служителя/работника, ръководещ практическото обучение на всеки отделен ученик.

Размерът на финансовите средства, необходими за оборудване на едно работно място на ученик – стажант както и за допълнително възнаграждение на служителя/работника, ръководещ практическото обучение на всеки отделен ученик, се утвърждават от министъра на образованието, младежта и науката след съгласуване с министъра на труда и социалната политика, със съответните министри на отрасловите министерства и с представителните организации на работодателите, на работниците и служителите на национално равнище.

Решението за финансиране на предприятието – юридическо или физическо лице за провеждане на производствена практика се взема от министъра на образованието, младежта и науката по предложение на Националната агенция за професионално образование и обучение съгласувано с министъра на труда и социалната политика. Решението се взема на базата на изготвена от предприятието Стратегия за провеждане на производствена практика.

Трето. Изготвяне на ефективна „Наредба за организацията и финансирането на практическото обучение”, която се издава от министърът на образованието, младежта и науката след съгласуване с министъра на финансите. Тя регламентира условията и реда на организацията и финансирането на практическото обучение в професионалните гимназии.

Четвърто. Примерни мерки за провеждането на практическото обучение в професионалните гимназии. Договорът за провеждане на практическото

обучение (производствената практика) в професионалните гимназии, сключен между училището и базовата структура се предоставя от съответната професионална гимназия на началника на Регионалния инспекторат по образование, който провежда контрол за законосъобразност. Практическото обучение в професионалните гимназии се ръководи от учители, които са с поне пет годишен педагогически стаж. Времето за провеждане на производствената практика за всички класове, за които тя е включена в учебния им план е по време на учебната година – по дни и часове, определени по график. Производствената практика завършва с практически изпит. Оценката от изпита е срочна/годишна. Министерството на образованието, младежта и науката утвърждава критериите за оценка и оценъчните формуляри. Учителят-ръководител на производствената практика, е председател на комисията по провеждане на изпита за оформяне на срочна/годишна оценка по производствена практика. Като член на изпитната комисията за оформяне на срочна/годишна оценка по производствена практика се включва и представител на базовото предприятие. С приключването на производствената практика ученикът получава „Удостоверение за проведена производствена практика”, подписано от ръководителя на базовата структура и от директора на съответното училище. Изготвя се по образец, утвърден от Министерството на образованието, младежта и науката след съгласуване с Министерството на труда и социалната политика.

На общинско равнище

Първо. Създаване на данъчни облекчения. Преференции при облагането с местни данъци на предприятия, провеждащи производствена практика на учениците в професионалните гимназии.

Второ. Инициране на координационни срещи на общинско равнище. В изпълнение на Националното съглашение за стимулиране развитието на практическото обучение в професионалните гимназии, началникът на отдел с ресор „Образование” към общинската администрация иницира срещи с директорите на професионалните училища на територията на общината, с представители на организациите на работодателите, с организациите на работниците и служителите на общинско равнище за координиране на дейностите им по практическото обучение. На по-важните срещи (определяне на план-приема и на ангажиментите на бизнеса към практическото обучение в т.ч. към производствената практика) присъства и началникът на регионалният инспекторат по образование.

На национално и общинско равнище

Изготвяне на прогнози за дългосрочно развитие като мярка с косвено влияние върху развитието на практическото обучение в професионалните гимназии

Първо. Изготвяне на прогнози за дългосрочно развитие (от пет до седем години) за практическото обучение в професионалните гимназии с цел съобразяване с потребностите на трудовия пазар. Прогнозите се извършват на местно и национално ниво. Необходимо е да се извърши анализ на работните места (заети, свободни и дефицитни), изискващи средно професионално образование към 31 декември на предходната година по браншове, професии и специалности.

Второ. Анализирание на професионално-квалификационната структура на икономическо активното население (заети и безработни лица) със средно

професионално образование по браншове към 31 декември на предходната година.

Трето. Прогнозиране развитието на посочените по-горе две съвкупности в избрания времеви интервал.

Четвърто. Отчитане влиянието на възрастовата структура на населението, на демографските фактори, както и тенденциите в отрасловото развитие на икономиката.

Пето. Сравняване посочените по-горе две съвкупности в настоящото им и прогнозно равнище. Изводи и обобщения за развитието на професионалното образование и практическото обучение в професионалните гимназии.

Инвестиции и финансиране на общото и професионалното образование

Разглежданият показател обхваща всички елементи на НИС. Все още е нисък относителния дял от БВП, който се отделя за образование, независимо от факта, че през последните години се забелязва тенденция за неговото увеличаване. Недостатъчният финансов ресурс се отразява неефективно върху всички елементи на организационната образователна среда. Модернизирането на българската образователна система изисква не само да се увеличи делът на разходите за образование в БВП, но и да се стимулират частните инвестиции в образованието, да се засили публично-частното партньорство.

Човешки капитал за иновации

В настоящия доклад човешният капитал се разглежда от гледна точка на субектите, които подготвят специалистите по съответната професия. Професионализмът на учителите предизвиква загриженост. Като един от проблемите на педагогическата дейност в професионалните гимназии е неумението/нежеланието на учителите да прилагат в максимална степен интерактивни методи и средства, които да активизират познавателната дейност на учениците и да ги поставят в среда близка до практическата. Използването предимно на устно и писмено изпитване и невъвеждането на други съвременни методи за оценяване на практическите умения на учениците, може да се счита като важен недостатък в педагогическата практика. По този начин се намалява възможността обучаваните да изявят своите скрити практически заложби. Ето защо, за повишаване ефективността на образователния процес са предвидени 75 млн. лв. европейски средства за квалификацията на учителите по Оперативна програма „Развитие на човешки ресурси“, съфинансирани от Европейския социален фонд. Сериозно внимание в проектозакона е отделено и на атестиране на учителите, посочен е и изискуемия брой часове за квалификация.

Информационните и комуникационни технологии в училищата в България и тяхното въвеждане са елемент от инфраструктурата на НИС и са един от важните фактори за провеждането на качествена реформа в образованието, за модерно и иновационно обучение. В тази посока може да се твърди, че усилията са в положителна посока. Реализира се национална програма „Информационни и комуникационни технологии“ за обогатяване на материално техническата база на училищата с компютърна техника и друг специализиран информационен хардуер.

Необходимо е да се отбележи, че приобщаването на образованието, което като цяло е консервативна система, към съвременното динамично развиващо се общество изисква коренна промяна в образователния процес в т.ч на учебното съдържание, на технологиите и методите на преподаване, на организацията на образователния процес, на целите на образователните

институции т.е. на цялата образователната система. Този процес изисква не само функционираща модерна, съвременна образователна система, но преди всичко и промяна в мисленето на хората. Анализът на Национална иновационна система в България, в частност връзката образование – бизнес, представените проблеми и предложените мерки са частични. Те са само един незначителен сегмент в усилията за изграждането на ефективно функционираща иновационна система за постигане на „икономика на знанието” като част от глобалното социално-икономическо развитие, в което знанията са важен икономически ресурс.

Литература:

1. Иновационна стратегия на Република България и мерки за нейната реализация;
2. Стратегия „Европа 2020”
3. Танкова, Е. Икономика и общество, базирани на знание Предизвикателства за човешките ресурси, 2012
4. Фондация „Приложни изследвания и комуникации” (фондация „ПИК”). Доклад „Иновации.бг 2011”

ПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ ДИЗАЙНЕР ИЗВЪН ПОЛЕТО НА E-LEARNING

Гл.ас. Калина Йочева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

В научната литература съществуват множество определения на относително новото понятие *педагогически дизайн*. В англоезичната литература се използват като синонимни термините: *Educational design, Instructional Systems Design, Learning design, Pedagogical design*. В българската научна литература са актуални названията *образователен дизайн, педагогически дизайн, дизайн на обучението и др.* По тази причина използваме тези понятия като синоними.

М. Михова поставя дизайна на обучението в основата на образователната технология като процес на планиране, провеждане и оценка на обучението.¹

Според Ю. А. Уваров педагогическият дизайн е „систематично използване на знания (принципи) за ефективна учебна работа (учене и обучение) в процеса на проектиране, разработване, оценка и използване на учебните материали”². В рамките на съвременната руска педагогика понятието педагогически дизайн се свързва преди всичко с дистанционното обучение и се разглежда както в максимално широк план, отнасящ се към структурирането на цялостен курс за изучаване на определена научна област, така и в по-тесните рамки на конкретен урок. Някои автори, свързани главно с техническата страна на електронното обучение, отричат понятието „педагогически дизайн” и предпочитат да използват термина „педагогическо проектиране”³.

¹ Михова, М. Дизайн на обучението. С., 2003.

² Уваров, А.Ю. Педагогический дизайн. М., 2003.

³ Дюсмикеев, А. Педагогический дизайн или педагогическое проектирование? <http://hrm.ru/> (13.09.2011)

Педагогическият дизайн като процес на проектиране на учебни материали съдържа ясно описани процедури, групирани в редица последователни етапи. Според Уваров „производственият цикъл“ при създаване на учебни материали преминава през пет основни етапа:

- *Анализ.* Доколко е необходимо провеждането на конкретното обучение (анализ на потребностите); какви са целите на обучението (анализ на целите); какви са средствата и условията на бъдещата учебна дейност (анализ на условията).

- *Проектиране.* Подготовка на планове, разработване на прототипи, избор на основни решения, съставяне на сценарии.

- *Разработване.* Превръщане на плановете, сценариите и прототипите в набор от учебни материали.

- *Приложение.* Използване на учебните материали в учебния процес.

- *Оценка.* Резултатите от използването на учебните материали се оценяват; оценката се използва за внасяне на корекции и доработване на учебните материали.

На базата на посочените етапи пред педагогическия дизайнер стоят редица задачи:

- анализ на целевата аудитория (обучаемите);
- анализ на компетентностите и на очакваните резултати от обучението;
- анализ и структуриране на учебните материали;
- подбор на технологиите и средствата за учене и обучение;
- определяне на използваните в учебната дейност методи;
- разработване на методите за оценка;
- разработване на стила на оформление на учебния материал;
- оказване на методическа помощ на авторите на текстове (на учебния материал);
- четене и методическо редактиране на подготвените материали;
- оценка на учебната ефективност на разработката.¹

Според С. Наиду, който разглежда образователния дизайн преди всичко от позициите на електронното обучение, това е дизайн, свързан с планирането на образователни дейности, които са обвързани с постигането на определени, предварително планирани резултати от обучението.

От гледна точка на целите образователният дизайн се разглежда като:

- подход, който води до увеличаване на опита на всеки обучаем в процеса на ученето;
- консултативен и помощен процес при съставянето на учебния план;
- процес на разширяване на педагогическия опит на преподавателите и на развитие на квалификацията им;
- процес на преразглеждане на съществуващите курсове и подобряването им.²

За образователния дизайн са характерни дейности, които Наиду класифицира в три основни групи:

На първо място той посочва дейностите, свързани с подбора на качествени учебни задачи – есета, лабораторни упражнения, структурирани

¹ Лаборатория педагогическото проектирования. <http://kspu.karelia.ru/>

² Naidu, S. E-Learning: a guidebook of principles, procedures and practices. 2003.

дискусии и дебати, диагностични упражнения, изготвяне на продукти, предмети и други дидактически материали.

Към втората група той отнася дизайна и управлението на средата, в която се провежда обучението, като включва тук всичко, което помага на ученика в процеса на ученето – химикалката, хартията, учебника, компютъра, интернет и източниците на информация, които той предлага.

Третият вид дейности се свързва със социалната среда. Въпреки че задачите на образователния дизайн не са насочени към установяване на социални отношения, той логично създава условия, подпомагащи развитието на различни взаимоотношения в процеса на учене. По този начин образователният дизайн включва и такива елементи като организационните форми на обучението – класове, групи за учене, работа в екип и др., в рамките на които се създават отношения между обучаемите.

Приемаме определението на Наиду за възможно най-изчерпателно и коректно, като считаме, че дейностите, които той посочва, могат да бъдат допълнени и разширени. Към първата група дейности намираме за уместно да се добавят и тези компоненти на обучението, които по някакъв начин предпоставят конструирането и типа на учебните задачи. Това са нормативните документи, регламентиращи образователния процес, и преди всичко учебните планове и учебните програми, тъй като именно те определят водещите характеристики на задачите за учениците и имат задължителен характер. Втората група дейности, посочени от автора, са достатъчно изчерпателни, но към третата отново могат да бъдат направени някои допълнения. Свързването на дейностите от тази група със социалната сфера и с процеса на създаване на отношения между учениците позволява да се разшири кръгът от партньори във взаимодействието, като се прибавят към него редица фактори, формиращи социалната среда на образователния процес. В тази група съвсем правомерно могат да бъдат включени родителите, които при сегашните условия остават извън обсега на образователните намерения и в много случаи, дори и да имат желание, не могат да окажат пълноценна подкрепа на учениците.

Както се вижда, педагогическият дизайн обхваща множество дейности, които са присъщи на образователния процес като цяло, а не само на негови отделни елементи, свързани с електронното обучение. Това ни дава основание да твърдим, че необходимостта от педагогически дизайнер е осезаема не само за областите на e-learning, но и за всяка друга сфера, в която се планират и реализират дейности, насочени към учене и/или обучение.

В практиката на съвременното българско образование има редица пропуски, причината за които се корени в липсата на съгласуваност между специалистите от различни направления в образованието от една страна и създателите на нормативната база – от друга страна. Също така в много случаи пряко ангажираните с непосредствения учебен процес педагози разчитат на собствения си усет и професионален опит при решаване на въпроси, свързани с дизайна на учебната среда и др. Тези и много други причини водят то редица проблеми в обучението:

- Несъответствие между броя на часовете по учебна програма за определен учебен предмет и методическите изисквания за изучаване на определен обем учебно съдържание. Като пример може да послужи Учебната програма по български език и литература за първи клас, в която е заложен седмичен хорариум от 7 часа, а методическите изисквания са за 8 часа седмично. Ако учителите спазят задължителния брой часове по учебна

програма, ще се стигне до необходимостта първокласниците да започват обучението си по начално оgramотвяване през едната седмица с урок по четене, а през следващата – с урок по писане и цялостният процес на обучението по начална грамотност ще бъде сериозно нарушен. За да се избегне това, се стига до друго нарушение – липсващият час се взема от предвидените часове за ЗИП. Подобна несъгласуваност, създаваща от десетилетие насам проблеми на директори и учители, би могла да бъде преодоляна, ако още на ниво разработване на Учебна програма се анализират професионално всички страни на образователния процес от специалист, който има поглед към работата и на двете страни – и на създателите на нормативната база, и на специалистите по методика.

- Структурирането на учебните задачи, езикът на учебните текстове в много случаи не съответства на рецептивните възможности на учениците.

- В учебниците се включва като учебна информация, която противоречи на научните факти и създава негативни последици за обучението на учениците в следващите класове и образователни степени.

- Дизайнът и управлението на средата, в която се извършва обучението, са оставени изцяло в ръцете на педагозите, затова не са редки случаите, в които в рамките на урок по определен учебен предмет пред погледа на учениците се намират нагледни средства, свързани с още няколко предмета: таблица с българската азбука виси до таблица с английската азбука, математически формули са редом с химическите и т.н. Отделен проблем са остарелите нагледни средства, които в доста ситуации будят насмешка у учениците.

- Въвеждането на компютърните и интернет технологии в училищното образование в повечето случаи се свързва с придобиването на набор от технически умения, а не с формиране на умения за използване на инструменталните им възможности за търсене на нова информация.

При решаването на тези и на множество други проблеми в образователния процес виждаме ролята на педагогическия дизайнер, но не като „пренасочен” от някоя предметна област тесен специалист, а като специално подготвен за планиране, реализация и контрол на учебния процес професионалист.

ИНОВАЦИЈЕ У НАСТАВИ КУЛТУРЕ ГОВОРА – МЕТОДА СЛУЧАЈА (КЕЈС МЕТОД)

Доц. др Марина Јањић

Универзитет у Нишу, Учительски факултет у Врању (Србија)

Abstract: One of the modern ways of innovating in the field of education of language culture is the case method. This method is based on linking among teaching and living reality. It is a modern form of contextual teaching that their holistic approach finds and establishes in a real speaking situations. Therefore, this method is a combination of empirical and rational, experiential and reflective, practical and cognitive. The everyday communication become the foundation on which students master the different forms of expressions by interweaving of teaching and situational context. This method is well known in the world and it is applied in a great number of educational institutions from primary schools to universities.

Keјс метод (метода случаја) је почео да се примењује у првој половини прошлога века и то најпре на правном, а потом и медицинском факултету као сложена и изузетно ефикасна наставна методологија. Водећу улогу у ширењу и популаризацији ове методе имала је америчка харвардска школа. Метода у својој основи претпоставља дочаравање конкретне, реалне ситуације, тј. инсценирање случаја из судског спора или медицинског случаја излечења оболелих органа. Студенти су у некој врсти радионица били организовани у експертске тимове који су одрђени случај анализирали, истраживали а на основу тога и проналазили решење за успешно добијање парнице или правилно дијагностификовања болести. Тако је изузетна апликативност ове наставне методе базирана на оспособљавању студената а *posteriori*, тј. искуственим чином, те успешном стицању адвокатских, тј. медицинских компетенција.

Велики успех ове сложене наставне методологије се прочуо и ван Америке, па су проширене географске границе њене употребе на Западну Европу у другој половини прошлога века. Популарност методе случаја подвргнута је провери и у другим научно-наставним дисциплинама, којој је одолела па се кејс метод утемељио и у различитим друштвено-хуманистичким областима, и то не само на факултету, већ и основним и средњим школама. Пошто је медог случаја заснован на апликацији ситуационог контекста који постаје основа проблемске наставе, он се другачије назива и метод ситуације. Практично, то значи да ученици по дефинисаном наставном задатку, методом имагинације креирају аутентичност реалног оквира проблема који им помаже да активацијом комплекса знања, активним тимским радом, на врло практичан начин долазе до сазнања, тј. остварења очекиваних наставних исхода. Употреба ове методе дозвољава наставницима да усавршавају методе наставног рада у цикличном прожимању ситуационог и наставног контекста, тј. теоријског и практичног деловања. „Метод случаја проучава појаве као целовите, у друштвеном контексту, у развојној димензији, уз употребу различитих извора и врста података“ (Богдановић 1993). „Ако се људи искључиво обучавају уз помоћ правила и знања независно од контекста, оставиће их на нивоу почетника у процесу учења. ... У том смислу, настава у школама, која је у великом степену моделована у складу са разумевањем знања о појединим случајевима, од централног је значаја за постизање компетенција ученика. Највиши нивои у процесу учења постижу се уз помоћ личног искуства и практиковања релевантних вештина“ (Шевкушић 2008 :244). Осим тога, овај метод указује на различите могућности решавања проблема и у реланом животу.

С обзиром на претходно, запитали смо се да ли би и на који начин било могуће применити овај метод у настави језика. Запитали смо се што је то заправо „случај“ и како би ову методу било могуће реализовати на часовима усавршавања језичких компетенција. Занимљиво је да нема јединствене дефиниције методе случаја, о чему Carl Christensen каже: „... a partial, historical, clinical study of situation which has confronted a practicing administrator or managerial group. Presented in a narrative form to encourage student involvement, it provides data – substantive and process – essential to an analysis of a specific situation, for the framing of alternative action programmes and for their implementation, recogniying the complexity and ambiguity of the practical world.“(<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching.html>).

Наша промишљања су следећа: ако је „случај“ нацрт описивања реалне ситуације, онда је „случај“ у настави граматике лингвометодички текст за анализу. Но, на плану језичке културе „случај“ јесте нацрт стилско-композицијске говорне вежбе у складу са изабраном темом коју треба савладати на часу. Кораци у креирању сценарија за час примене методе случаја су следећи:

- презентовање реалне говорне ситуације,
- стварање проблемске ситуације,
- тимски рад и јединствени циљ проналажења решења,
- интелектуално-емоционално прегнуће ученика,
- дискусија (примена тзв. сократовске методе убеђивања),
- решење проблема и оцена осталих ученика у одељењу,
- трајна меморија наученог у оквиру ситуационог контекста.

Овако постаљена шема методе случаја преломљена кроз призму културе изражавања претпоставља најпре избор теме о којој ће се говорити, затим и избор облика изражавања (нарација, дескрипција, инструкција, екскламација, расправа). Зависно од ових главних детерминатора, следи презентовање или реконструкција аутентичне говорне ситуације. Дакле, ако је реч о говорним облицима инструкције у нижим разредима основне школе, реконструише се говорна ситуација неке свечаности када се упућује честитка, захвалност, признање, молба, захтев. На пример, дочарава се ситуација колективне новогодишње прославе: декор, мотив, понашање учесника, расположење, обичаји или неке ритуалне радње. Ученици „постају“ учесници тог догађаја и креирају говорне догађаје упућивања новогодишњих здравица, жеља и честитања.

Ако је реч о говорним вежбама описивања ентеријера или екстеријера неког објекта од културног значаја (музеј-кућа Боре Станковића у Врању), ученици оживљавају дух минуле епохе, начин живота и мишљења, обрасце понашања, одевања и исхране људи из одређеног периода (Врање у доба Турака на почетку 20. века). Тај хронотопски реални оквир послужиће ученицима за вербалну интерпретацију описивања објекта, предмета у њему и архитектонског стила грађевине.

Ако је реч о препричавању реконструише се потенцијални „реални“ оквир ситуационог контекста у коме се одвија епска радња. Детаљно се замишља изглед, понашање и размишљање ликова из књижевно-уметничког текста који се препричава.

Друга етапа, стварање проблемске ситуације, односи се на компоновање говорног догађаја, јер “проблем“ представља: а) структура, тј. композиција излагања, б) језичка грађа, в) књижевнојезичка норма, г) темат: селективни избор тематских мотива у логичном узрочно-последичном јединству, д) стилистика и естетика језика, њ) прагматика говорног чина.

Трећа етапа односи се на креирање говорног догађаја емоционално-интелектуалним прегнућем ученика. Тако настаје говорна база – локуција.

Следећа етапа јесте илокутивни говорни чин, тј. интерпретација говорног догађаја могуће..

На крају, следи чин перлокуције, када се ревидира укупни утисак, ефекат који је настао након саопштења. Дискусијом се утврђује присуство/одсуство битних елемената говорних облика.

Круна оваквог часа би могао бити мимиезис, тј. имитирање реалне ситуације драмском игром, кроз драмски говор и покрет.

Но, када је реч о говорним вежбама расправе (дискусије, дебате) овај метод је апсолутно подударан карактеристикама ове говорне интерпретације.

Суштина кејс метода јесте да ученици стичу говорне компетенције анализом потенцијалне реалне говорне ситуације, да у тој анализи тимски, по групама, учествују сви и износе своја образложена мишљења и да верификација говорних догађаја (стилско-композицијски обликованог монолога) буде обављена од стране целог одељења. Кејс метода је изванредан пример повезивања ситуационог (животног) и наставног контекста. Он је свеж, инспиративан и имагинативан начин конекције чулног и мисаоног, практичног и теоријског утемељења говорног чина. Успех овог модела неоспорно лежи у активирању менталних модела у сложену структуру наставног процеса када се путем субјективних слика језичке стварности рађају објективни когнитивни модели. И што је још важније, једном запамћене наставно-наставне ситуационе секвенце врло лако бивају евоциране у предстојећем периоду као главни ослонац трансферу стеченог знања на нове животне ситуације.

Метода случаја, као комплексна наставна методологија, наслања се и укључује у себе многобројне методе наставе и то поред класичних категорија: монолог, дијалог, текст и методу демонстрирања, метод случаја у настави конципира си и имагинативним и драмским активностима. Посебно бисмо издвојили метод симулације и мотивације образовно-васпитне делатности.

И да закључимо: „Добра страна метода случаја је што се њоме захваћа цјелина предмета или јединичног сустава, што се до резултата долази у краћем времену и што даје применљива знања“ (Биличић 2005:226).

Литература:

Богдановић 1993: Марија Богдановић, Методолошке студије, Београд: ИПИ.

Biličić 2005: Mijo Biličić, Metoda slučaja u znanosti u nastavi, Pomorstvo, god 19. Str. 217-228, Rijeka: Pomorski fakultet.

Christensen, C., Hansen. A. (1987); Teaching and a case method. Boston: Harvard Business School Press

Prince, Felder 2006: Michael J. Prince, Richard M. Felder, Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons and Research Bases.

Шевкушић 2008: Славица Шевкушић, Квалитативна студија случаја у педагошким истраживањима: сазнајне могућности и ограничења, Зборник Института за педагошка истраживања, год. 40. Бр. 2. Децембар 2008, 239-256, Београд: ИПИ.

THE CONVERSATIONAL STYLE OF ADVISING STUDENTS OR THE SEARCH FOR THE APPROPRIATE TEACHING FACULTY

Dr. Ivan Cvetanovic, Dr. Vladeta Radovic
Faculty of Philosophy, University of Nis

Abstract: In the real world of Academic institutions, the concept of advising students in the meters other than curriculum has been treated differently and with great deviations from institution to the institution. How to deal with sensitive issues that are part of student's life? Are the professors adequately equipped with the knowledge, life experience, good will and sharp conversational style to help the students with good and structured advices? The professor at Harvard, Harry H. Lewis wisely recognizes the problem writing that „getting to know an undergraduate well enough to give the useful advice is a lengthy process, requiring more than a file of test scores.” And, finally, are we hiring morally balanced teachers at our Universities? Those are several questions that we will try to analyze analytically, give some examples and then try to answer to some of these, in our opinion, essential and urgent questions.

The new paradigms in the field of the High education are based on new principles, starting in sixties of 20th Century, and the need for better understanding of changes in many aeries: from Art, Literature, Politics, Economics to Education. Giroux H. was one among the first one pointing toward a new era of Postmodernism where the traditional concepts and theories of knowledge and education were replaced by postmodern discourse and media technologies as crucial sources of education. Giroux H. named it” The consumer Pedagogy.” But he tries to understand the objective changes in educational and pedagogical system. For him Postmodernism can be pedagogically effective and helpful, because the elements of opposite discourse can help in understanding the changing culture and educational turn that affect young people not only in the USA, but also globally. It is, according to him, call for educators to urgently answer the changeable conditions of production of knowledge in the context of development of electronic mass-media and the role of new technologies in redefining the place and influence of education in the present time. The crucial Giroux's point is that the postmodern discourse can be the starting point for educators to critically evaluate the changeable conditions of electronic culture which establish new students identities existing between the modernistic world of security and order and post modernistic world of hybrid identities, electronic technologies of local cultural practice and pluralistic public environment's (1)

In the context of postmodern discourse it could be concluded that the relationship between the teacher and a student should change also. Democratic and dialogical pattern should be the dominant in their relations. Also, there is the suggestion that they should build their relationship on the base that they learn together without the authority from the top down. Also, students should have the main word in structuring their knowledge.

Opposing the neoliberalistic concept of education as any personal product that can be sold on the free market, neohumanists and structuralisms focus on education as the public product .And that the content of education has to be in balance with the principle of bringing the freedom of expression. (As Aristotle stressed it out).For Humboldt “The elementary goal of education is the development of man's inner powers, intellectual potentials and aesthetic judgments.”(2)That kind

of education can be established only through the interaction of a student with outside world .The Lisbon's strategy from the year 2000. Is the main document for establishing new concepts of Education in Europe? The focus is the free market where the Institutions in education should train their staff to feed the economic prosperity. The education should be related toward practical and functional goals.

New research in neurobiology, cognitive psychology and critical tradition of Kant, Schopenhauer and others support the arguments of Constructivistic epistemology , and the theory of knowledge. Its definition of learning process as active self organized and biographical determined process of construction of knowledge. The process of learning can be motivated, but not organized outside .The most important is that this process should be self responsible process. Methodically, this kind of paradigm stimulates self absorbing learning in motivated environment, self discovering, learning in small groups. A student is seen as a thinking individual who creates new theories in the world , not only a passive receiver of information's teacher stimulates a student, organizes interactive method of cooperation with students and takes in to consideration student's opinion without insisting on the right answer that results in any kind of grades. A teacher induces the creation of ideas, attitudes, opinion and values. The process of studying, according to the theory of constructivism, can be understood, in the best sense of it, as the state of mind, critical and different way of perception, exceptional style, and opposite from a strong determined body of ideas, clear position on something or the series of strongly established critical methods and techniques.

Based on previous discussion, and the articles of two professors from Harward, Harry R. Lewis and Richard J. Light, who in separate articles discuss the advising system where the divide between students and faculty shows most clearly. They both agree that advising students is very complex and difficult tusk." Good advising may be the single most underestimated characteristic of a successful college experience. Graduating seniors report that certain kinds of advising often described as asking unexpected questions, were critical for their success."(3)

The crucial question is: What is the advising problem and how to divide it. Lewis splited it into academic advising, moral education and self understanding. However, the division is not the very strict one and the problems are mixed with each other. On the other side Light during more than ten years of research for his book" Making the Most of College", visiting more than ninety colleges, large and small, State University and junior colleges, concluded that of all the challenges that both , faculty and students choose to mention , good academic advising runs number one.(4). Further, he identified students who were successful at college and established what impact a certain type of academic advising has on that success.

Specific type of mentoring organized outside the classroom structure and not done for academic credit has very strong impact on students. Those projects are done from students starting ideas not from professor's instructions. Supporting groups are of the enormous help to students. Usually many students who left support groups in secondary school were not successful finding the new ones. These findings established the policy that the advisors should encourage students to find a certain supporting group and join it. The reason for that kind of advice was that an advisee should find an outside-of-class activity and meet other students. The wise advisors, who understand the importance of a support group and the insight can fundamentally change the quality of student's experience, including the academic engagement as well as personal happiness.

Students can be advised in different stages of their life: the academic opportunities when their ambitions are not so clear even to themselves, as young people dealing with personal dilemmas not easily separable from academic search, parents with their ambitions for their children and other issues. The next question is: are the professors ready and are willing to participate in something that is not in their description of work. Professors who have given their entire time to the pursuit of ideas may be uninterested in the insecurities of their students. At the top of other questions is: are those who are willing to do it have the right training and knowledge how to do it the right way? Professors tend to be narrowly educated experts who have spent most of their times studying and researching books, not life. Without broad life experience it is difficult to help students with their everyday problems. It is, actually something that students don't see or don't want to see. They want to keep the image of their professors as wise and skillful. But; the truth is that if the relationship between the advisor and the student doesn't have a mandatory bottom line, students won't show up for advice, or very seldom. (Every single professor has experienced that during the mandatory hours of consultation when students very rarely show up for asking for advices). How then, to establish the trusting relationship between the two of them? First of all, advising at Universities has not become the every day habit despite the rising problems students have. Secondly, even if the students decide to address some questions: "they tend to ask their advisors narrow questions that mask deeper ones. If a question is as simple as it sounds, the student may know the answer already and may merely be filling time, since the advising conversation is mandatory. Often the question behind the question is deeply troubling, indeed so hard to face that the student may not realize what the question really is." (5) Thirdly, it is difficult to press the younger generation out of their framework of unquestioned truths about acceptable behavior. Also, they are so reluctant to acknowledge imperfections.

THE NOBILITY OF THE LIFE OF THE MIND

The main purpose of advising is to help students with sensitive issues to become responsible, productive and fulfilled adults. Responsible adulthood in democratic society includes being a good citizen and able to participate in national and democratic debates. Academic education and diplomas are not the only reliable tickets into good careers. For example in American system of education there have been for several decades call to combine academic and vocational courses and to make mainstream academic courses more practical and relevant to students after their graduation. (One dictionary definition of "academic" is worded like this" having no direct practical application". (5)

Do the students with the degree have, beside the academic knowledge, the social and other skills to compete in a global economy? That question will be answered in the manor of how much teachers are willing to devote their time and energy to students outside of the classroom. Today, when the workplace is based on know-how and is defined by a set of competencies that go together with academic skills: being trustworthy, able to work well with others, understanding social and organizational systems, making decisions, solving problems, individual responsibilities, self-esteem, sociability, integrity and other, the good and permanent advise by professors is more in demand than ever before.

The major issue is how to determine professors to help and advice students understand themselves and take the responsibility for their decisions in the age when they are nominally adult but not fully mature. At the same time, the teacher should be sharp enough to recognize the moment when the advising conversation on purely academic matters slip into personal, but crucial advising.

What are the crucial characteristics of a good advisor? Ethical and moral values are the essential characteristics for successful communication. Human ethical mind has been born at the moment we become ware to accept our activities outside of our own motivations, in the nonperson context. From the point of view of communicational expression between student and a teacher the ethical principle is the dominant one. On ethical behavior of some teachers can influence the entire system. It is not only their negative effect on students , who may forever learn to detest not only the trust, but to detest the motive for studying, and even to put the shadow on entire system of advising. Only through the ethical approach the faculty should persuade students of the nobility of the life of the mind.” Professor can be expected to be good advisors only if the university pays some attention to the personal character, moral probity, and wisdom of those we appoint as professors. If we really expect faculty to guide student’s lives and not just their studies, then we owe it to students and their families to appoint professors with whom we would want our children to have close personal contact. Professors probably have human weakness and evils in the same proportions as the general population. Drinking problems, inappropriate sexual advances toward adolescents, irrational bursts of anger, incapacitating depression, the same exist among professors as they do among other people. (6)

The personal style of conversation and especially the way of listening empathetically is good recopy for successful advising. Professors have no excuse not to get involved in advising students saying that it could interfere with student’s privacy. Many members of university faculty referee students to professionals trained and educated to deal with the sensitive issues. In some instances professors should urge the students toward professional help, of course. There are some issues why professors are careful in giving advices. For example “a Massachusetts court held that advisors, including faculty who head residences, could be held personally responsible for the death of a student by suicide.”(7)

But the only way to develop curiosity, sympathy, principle and independence of mind of students and virtues, is the correct advising and involvement of teachers because “professors are the books students read most closely”. (8)

The reforms of hiring procedures are the key for changing the attitudes toward the institution of advising. The majority of universities today have largely abandoned the attempt to select professors on the base of their moral character. Only the faculty of professors who are good models and guides for young people can properly influence students for life. Hiring and promotion decisions should punish any kind of behavior that show false part of the candidate’s character. The moral character doesn’t have to exclude the academic excellence.

To conclude the story about the institution of advising at our colleges and universities and establish the competent style of conversation is to set the base for further research and persuasion and the positive attitude among professors and students. Also, organize discussion tables that include the basic principles in legal documents and papers at universities. Also, the regular part of the ritual of hiring professor is to have professionals like psychologists or social workers interviewing the potential candidate. The whole process should be more humane and less burocratic and formal. There is a long list of changes in fighting for better future of all coming generations in pursuing better place for learning and growing in knowledge.

SUMMARY

In the world of new approaches toward the knowledge and education, the advising-advisee communication is of a great interest for more balanced university faculty, the faculty who make a difference. Only certain professors exert a profound

impact on student's development as young scholars, as good citizens and finally, good people. To establish stronger faculty participation in advising students, there are several steps to be made: establish different hiring principles, write down the rules of advising and officially adopt them as legal documents, and, finally, strengthen the new methods in the learning process.

NOTES

1. [http://www.gseis.ucla.edu/courses/ edu 253a/Giroux 5.html](http://www.gseis.ucla.edu/courses/edu%20253a/Giroux%205.html)
2. Humboldt, W. Von (2001), *Theory of building, Teaching as a Reflective Practice*. N. Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
3. Richard J. Light: *Making the Most of College*, Harvard University Press, 2001, p.81.
4. *Ibid.*,85.
5. A. Packer and M. Pines: *School to Work, Eye on Education*, Princeton, 1996, p.13.
6. Harry R. Lewis: *Excellence without a Soul*, Public Affairs, New York, 2006, p.101.
7. *Ibid.*,102.
8. *Ibid.*,102

ELDERY PEOPLE AT UNIVERSITY AND UNIVERSITIES FOR ELDERY PEOPLE

Engracia Alda de la Fuente

Departamento de Didácticas Específicas; Universidad Autónoma de Madrid
Sara de Miguel Badesa y Asunción Camina Durantez

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación; Universidad Autónoma de Madrid

El aumento de la esperanza de vida en las sociedades desarrolladas está cambiando los patrones demográficos tradicionales y, con ello, la distribución de las funciones de los diferentes segmentos poblacionales de edad. Gran parte del sector de mayores, lejos de constituirse como un grupo pasivo, está formado por personas que aunque próximas o ya inmersas en la edad de jubilación, preservan intactas sus capacidades físicas e intelectuales, lo que les habilita para permanecer perfectamente activas socialmente y su incorporación a tareas sociales muy diversas. Una de las actividades más demandadas por este grupo, y que se ha mostrado de gran utilidad para el mantenimiento de una vida saludable, es la continuación de su formación académica. Por ello, en la base de las políticas que vienen poniendo en práctica las diferentes administraciones públicas con el objetivo de promover, auspiciar y financiar programas Universitarios para mayores, a través de los cuales las personas mayores puedan no sólo alcanzar una formación que mejore sus capacidades intelectuales, sino también encontrar un marco para el fomento de las relaciones unipersonales.

La propuesta de creación de la Universidad para los Mayores, por parte de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, responde a las recomendaciones de las Organizaciones Internacionales relativas a la integración de los mayores en la vida social, en consonancia con el *Plan de Acción Internacional* que surgió de las conclusiones de la "II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento" celebrada en 2002. Una de estas conclusiones es "la plena realización de todos los derechos humanos y libertades" y entre ellas la habilitación de las personas mayores

para que participen plena y eficazmente en la vida económica, política y social de sus sociedades.

El Programa de la Universidad para los Mayores incluye entre sus finalidades la de “impulsar iniciativas y proyectos de nuevas actividades” para los mayores y “fomentar y facilitar su incorporación a todos los niveles de las enseñanzas oficiales”, que en el pasado pudieron estar vedadas por distintas circunstancias.

I.- Comunidad De Madrid, Plan Del Mayor, Origen Del Puma

La Comunidad de Madrid, consciente de que el colectivo de mayores, paradójicamente cada vez más jóvenes, más activos, más preparados, con mucho tiempo libre y por supuesto generadores de nuevas demandas, elaboró el “Plan de Mayores”, que fue aprobado por la Asamblea, el 4 de junio de 1998. En este Plan, se marcan distintas líneas estratégicas de actuación y se ponen a disposición de este colectivo, nuevos programas y actividades encaminadas a potenciar su desarrollo personal, social y cultural. Uno de los programas que mayor acogida ha tenido es el denominado Programa de Universidad para los Mayores (PUMA), lo que ha supuesto una sustancial mejora en el acceso democrático a la formación y cultura a sectores de población que no desean obtener una titulación profesional y contribuir con ello a conseguir una sociedad más culta, crítica y participativa.

La Comunidad de Madrid, consciente de la importancia de su papel en la consecución de estos objetivos, impulsó la puesta en marcha del Programa Universidad para los Mayores, favoreciendo el acceso del colectivo de personas mayores a los diferentes recursos educativos y culturales existentes y en concreto al ámbito universitario sin que la edad suponga ninguna barrera generacional. Estas líneas de trabajo contempladas en el Plan de Mayores, ven los primeros frutos en la Comunidad de Madrid en el año 1999, mediante la firma de un Convenio de colaboración con la Universidad Complutense. En el año 2000 se amplía este Programa a la Universidad Carlos III. La fructífera colaboración entre la Consejería de Familia y Asuntos Sociales y estas Universidades y, sobretudo, la demanda creciente entre el colectivo de personas mayores, hizo necesario aumentar la oferta mediante la firma de nuevos convenios de colaboración. La Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Alcalá amplían el convenio cubriendo así todo el ámbito geográfico de nuestra comunidad y aumentando considerablemente el número de plazas ofertadas. La firma de un Convenio Marco de colaboración entre la Consejería de Familia y Asuntos Sociales y las cinco universidades Públicas con fecha 1 de septiembre de 2003, supuso un gran avance en el desarrollo y evolución del Programa Universidad para los Mayores. Posibilitó la existencia de un programa homogéneo, respetando sin embargo las peculiaridades de cada universidad. Ahora bien, los programas se han diseñado de manera flexible, pero con el adecuado rigor académico necesario para una formación de calidad.

El seguimiento y evaluación del Programa se realiza mediante un sistema de evaluación único para las cinco universidades. Para ello se ha constituido una Comisión de Seguimiento, presidida por el Director General del Mayor, los Vicerrectores y los responsables del Programa de cada una de las universidades firmantes del convenio y desarrolla las funciones de Secretario el Coordinador del Programa de la Dirección General del Mayor. Este sistema permite realizar un seguimiento continuo del programa y a su vez poner en práctica nuevas medidas de mejora y adecuación del programa a los objetivos previstos. Tres veces al año, al menos, se reúne una Comisión de Trabajo Interuniversitaria, formada por los Directores de los programas de las distintas universidades, además de Técnicos de la

Dirección General del Mayor. Conjuntamente se analizan propuestas de mejora, así como análisis de los distintos problemas que se hubieran detectado a lo largo del curso o propuestas de modificación al Convenio para elevarlas a la consideración de la Comisión de Seguimiento.

II.- Programa De Universidad Para Los Mayores

Mediante el programa Universidad para los Mayores no solo se quiere conseguir la mera adquisición de conocimientos, sino obtener y desarrollar capacidades y habilidades que favorezcan el desarrollo de las relaciones interpersonales e intergeneracionales a través de la actividad universitaria, el fomento del desarrollo del asociacionismo, del voluntariado, junto a actividades de proyección social de las personas mayores que cursen este tipo de programas en el ámbito familiar, local, regional, universitario, ... para que los saberes y experiencias de las personas mayores puedan ser compartidas por otros sectores de la población.

Las universidades, siempre en colaboración con la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, podrán ofrecer a las personas interesadas, programas específicos dentro de lo formativo para que no sólo reciban una formación que cubra esa finalidad, sino para posibilitar la implicación de las personas mayores en actividades de carácter social en las instituciones que las desarrollan, sin olvidar la dimensión personal que las personas mayores han de seguir desarrollando a través de la formación universitaria tales como profundizar en el conocimiento y la cultura, aplicarlos al entorno en el que viven con objeto de sacarle un mayor partido y facilitarles, en su caso, el acceso a otros tipos de formación universitaria siempre que la legislación lo permita.

Desde el 1 de septiembre del 2003 en el que se suscribió el Convenio Marco entre la Comunidad de Madrid, a través de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, y las cinco Universidades, hasta la fecha iniciación de este curso 2008-09, la valoración tanto por parte de la Consejería como de las Universidades no puede ser más positiva. Esto se debe fundamentalmente al auge con que has sido acogido este programa entre las personas mayores y el creciente aumento en la demanda que año tras año viene sucediéndose. Este y otros motivos han llevado a la ampliación de la oferta formativa del Programa y su proyección de futuro con la incorporación al mismo de las nuevas promociones.

La experiencia en la evaluación que se hace del programa en cada curso y Universidad, nos lleva a que en cada curso académico se introduzcan pequeñas modificaciones, a fin de cohesionar la estructura académica del mismo y perfeccionar su organización.

Es por ello por lo que la Comisión Técnica una vez evaluadas las tres primeras promociones, decidió proponer algunos cambios que redundarán en una mejor cohesión del Programa y que serán de obligado cumplimiento para los próximos cursos. Esta propuesta de organización quedaría estructurada en el programa de la siguiente manera:

- Tener un mínimo de cuatrocientas cincuenta horas
- Estructurado en tres cursos académicos de octubre a junio
- Cada Universidad concretará su propio programa de estudios, articulado en torno a los siguientes campos de conocimiento:
 - Humanidades y Ciencias Sociales
 - Ciencias Sociales y Jurídicas
 - Ciencias de la Tierra y el Medio Ambiente
 - Ciencias Biosanitarias
 - Ciencias Tecnológicas

- Otro de similares características
 - Organizado en:
 - Seis materias obligatorias por curso como máximo, con una duración mínima de veinte horas
 - Se ofertarán distintas materias optativas para los tres cursos, de las que los alumnos cursarán necesariamente una por curso
 - Los alumnos realizarán un mínimo de tres actividades complementarias por curso, debiendo estar necesariamente vinculadas a las materias obligatorias u optativas, como refuerzo del aprendizaje de las mismas, al margen de aquellas actividades que puedan ofertarse a través de los programas propios de cada Universidad, de carácter académico y cultural.
 - Las clases se impartirán, dos/tres/cuatro días a la semana en turno de mañana o tarde
 - Los cursos constarán de un mínimo de ochenta alumnos para las materias obligatorias y de quince alumnos para las materias optativas
- La Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid financia el Programa “Universidad para Mayores” y se complementa con la aportación que hacen los alumnos en concepto de matrícula que en ningún caso podrá exceder de 200 €. El proyecto, para su adecuado desarrollo, contará con
- un tutor por cada uno de los cursos en que se estructura la actividad del Programa.
 - una persona de apoyo a la Dirección del Programa en la organización de todas las actividades complementarias y en la gestión de la Secretaría que actuará en coordinación con los tutores de los respectivos cursos en que se estén desarrollando dichas actividades.

II. A.- El PUMA en la Universidad Autónoma de Madrid

Voy a explicar someramente el Programa de Universidad para los Mayores con la oferta del mismo para el presente curso académico 2008-09. El Programa tiene su *sede* en el *Centro de Posgrado* de la Universidad Autónoma. En ella se hace las gestiones de coordinación, preinscripción y matriculación. También hay una pequeña biblioteca con los libros recomendados por los profesores. No obstante, los alumnos del PUMA pueden utilizar el resto de las bibliotecas del campus. El *acto de recepción* de estudiantes del Programa fue el día 20 de octubre. El *inicio de curso* ha sido el día 4 de noviembre de 2008 y durará hasta el día 21 de mayo de 2009. Todavía no sé sabe la *fecha de clausura y entrega de diplomas* a los estudiantes que terminen el tercer curso. Las clases se agrupan en *dos días*: martes y jueves en horario de 16:00 a 19:00/20:00 horas. Se imparten, fundamentalmente en dependencias de la Facultad de Filosofía y Letras, pero dependiendo de distintas materias se utilizan otras dependencias de la Universidad y de otras entidades ajenas a nuestra universidad. El Programa está formado por *tres cursos* académicos y *480 horas* totales. En cada curso hay *cinco materias obligatorias*. Cada curso también consta de una *materia optativa* a elegir entre tres.

Las *Actividades Complementarias* del Programa en ocasiones son organizadas como trabajo práctico desde las distintas materias y otras serán organizadas por PUMA-UAM. Suelen ser: Conferencias, Visitas guiadas a museos, Excursiones a lugares de interés, Conciertos Cualquier otra, organizada por la UAM para la comunidad universitaria, Viaje Fin de curso.

Cursos monográficos para Mayores 2008/09. Tratando de cumplir el principio de la *formación continua, a lo largo de toda la vida*, aceptado por los principales organismos internacionales como la Unión Europea, Naciones Unidas o la UNESCO y

ante el creciente interés mostrado por los alumnos egresados en las distintas promociones del Programa de la Universidad de Mayores de la UAM, el Vicerrectorado oferta durante este curso académico 2008/09, cursos monográficos a estudiantes que hayan cursado el PUMA en la Universidad Autónoma. El alumno, dependiendo de a qué promoción pertenezca, podrá matricularse de una, dos, tres o cuatro asignaturas. Las tasas académicas por asignatura son de 80,00 euros.

Curso	Materias Obligatorias	Materias Optativas (a elegir 1)
Primer curso	Lengua española: norma y uso Historia de la Ciencia Psicología del ciclo vital Introducción al manejo básico del ordenador Salud y estilos de vida	Geografía política en nuestros días Lectura y escritura creativa Psicología de la personalidad
Segundo curso	Grandes acontecimientos históricos Historia del Arte Evolución biológica y diálogo con la naturaleza Actividad física y calidad de vida Demografía y economía en el mundo de hoy	Varias lenguas, varios mundos Mitologías Conoce tu comunidad: Geografía e Historia
Tercer curso	La literatura a través de sus textos Grandes corrientes de pensamiento La ciencia del futuro Psicología de la vida cotidiana Educación ambiental	Introducción a la Astronomía Historia de la música en su contexto social e histórico Cine para el estudio de la historia

III.- El Alumnado

El Programa Universidad para Mayores, va dirigido al colectivo de mayores a partir de los 55 años de edad. Indistintamente, hombres y mujeres, se matriculan en el programa; ahora bien la distribución es bastante diferente entre unas universidades y otras.

Genero	UAM	Media de las Universidades
Hombres	39,1	38,9
Mujeres	60,9	61,10

El número de plazas ofertadas para el primer curso del PUMA por cada universidad es diferente, en función de sus infraestructuras y posibilidades académicas: la Universidad Autónoma y la Universidad Carlos III, ofertan 80 plazas; la universidad de Alcalá, 110 plazas; la Universidad de Alcalá, 120 plazas y la Universidad Complutense, 140 plazas en dos grupos A y B. La gran demanda social del Programa, por el colectivo de mayores, ha llevado a tener que organizar en todas las universidades varias gestiones académicas previas para poder organizar la docencia del primer curso:

PREINSCRIPCIÓN: Todas las universidades abren un periodo de, aproximadamente 15 días, en el mes de septiembre, para la preinscripción al Programa (salvo la Universidad de Alcalá, que además tiene un periodo en junio).

PROCESO DE SELECCIÓN: En general, las universidades hacen una prueba escrita de cultura general y una entrevista personal. Bien es cierto que en alguna de ellas, este proceso sólo se lleva a cabo cuando el número de solicitudes al programa es superior al número de plazas ofertadas.

PROCESO DE MATRICULACIÓN: Una vez realizadas las pruebas de selección, se habilitan quince días del mes de octubre para la matrícula de los estudiantes de primer curso (en la Universidad de Alcalá también hay periodo en junio-julio). El alumno aporta en concepto de matrícula la cantidad de 200 € por cada curso completo (este Programa está financiado por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid).

III.A.- Perfil Sociodemográfico de los estudiantes del Programa El perfil sociodemográfico de los estudiantes del Programa es muy heterogéneo en cuanto a:

Edad de los estudiantes varía mucho. Los grupos de alumnos más numerosos se encuentran comprendidos en el tramo de 55 a 59 años, a excepción de la Universidad Complutense que aglutina la mayor parte de sus estudiantes en el tramo de 60 a 64 años. En la Universidad Autónoma la edad media es de 64,5 años. El rango de edad mayoritario es el comprendido entre los 55 y los 64 años; siendo la edad menor 55 años y la mayor 80 años. En el conjunto de las universidades se presenta en el siguiente gráfico.

Edad (años)	Porcentaje (%)
55-59 años	39,20
60-64 años	33,60
65-69 años	19,30
70-75 años	6,40
76 y más años	1,40

La mayoría de los alumnos de la Universidad Autónoma tiene un nivel igual a estudios medios del 73,8%, el grupo minoritario pertenece a aquellos que tienen un nivel primario de estudios (3,23%) y cabe destacar el 28,07% de universitarios entre los estudiantes del programa.

Situación laboral: Una gran mayoría de los alumnos están jubilados. Ahora bien, llama la atención el porcentaje de amas de casa; posiblemente, esto se debe a su juventud, estas mujeres debido a su situación familiar y social no pudieron tener e acceso a estudios y ahora, con todas sus labores sociales cumplidas, desean adquirir unos conocimientos que por aquellos motivos le fueron negados.

Ocupación actual	UAM	Media de las Universidades
Jubilado/Pensionista	45,27	41,70
Prejubilado	20,90	25,40
En activo	13,40	7,20
Parados	11,80	3,80
Amas de casa	4,67	16,70
Otros	3,96	2,80
NS/NC	0,00	2,40

III.B.- Asociación de estudiantes del PUMA

Los estudiantes del Programa de la Universidad para los Mayores de la Universidad Autónoma de Madrid, juntos con los estudiantes ya egresados del Programa, se han constituido como Asociación de Estudiantes, siendo su nombre: AEPUMA (Asociación de Estudiantes del Programa de la Universidad para los Mayores).

IV.- Objetivo a alcanzar

El objetivo a alcanzar por los responsables del PUMA de la Universidad Autónoma de Madrid, y por otras Universidades, es la posible incorporación de este grupo de mayores a las titulaciones propias de cada Universidad. Esto sólo sería posible, si este grupo de alumnos hicieran una prueba propia de acceso a la Universidad en los casos que fuese necesario

En la actualidad, se está trabajando en el estudio de este proyecto, el diseño de la prueba específica para la incorporación de alumnos egresados del Programa de la Universidad para Mayores en las titulaciones propias de la Universidad.

Bibliografía:

- 1. Montoya, J.M. y Fernández, M. (2002): Educación de las personas mayores. Madrid: UNED**
- 2. Pérez Serrano, G. (coord.) (2004): Calidad de vida en personas mayores. Madrid, Dykinson**
- 3. Pérez Serrano, G. (coord.) (2006): ¿Cómo intervenir en personas mayores?. Madrid, Dykinson**
- 4. Sarrate Capdevila, M^a L. (coord.) (2006): Atención a las personas mayores. Intervención práctica. Madrid, Ed. Universitas**
- 5. Velázquez Clavijo, M. et al. (1999): Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**

Además, para la presentación de la presente documentación, se han utilizado:

- a. *Plan de Acción Internacional: Informe de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*, Viena, 26 de julio a 6 de agosto de 1982 (publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.82.I.16), cap. VI, secc. A.**
- b. Memorias de los distintos cursos académicos de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.**
- c. Programa del PUMA de la Universidad de Madrid:
http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886367591/contenidoFinal/Programa_Universidad_para_los_Mayores.htm**

ЕДНО ИНОВАТИВНО ПРЕДЛОЖЕНИЕ НА ПРОБЛЕМНО-СЮЖЕТНА ОРГАНИЗАЦИЯ ПО ПРОГРАМА „СТЪПКА ПО СТЪПКА” ЗА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Доц. д-р Веска Вардарева
ЮЗУ „Неофит Рилски”

Необходимостта от естетическо възпитание и развитие на децата е безспорна. Непосредствено свързано с възпитанието като педагогически проблем, то има за цел да подпомогне естествения стремеж на човека към красота, да разкрие и разгърне неговите потенциални възможности и наклонности за творческо възприемане и пресъздаване на света. Децата са уникални и неповторими в своето индивидуално развитие, притежават различни дарби и способности, по свой индивидуален начин възприемат света и реагират на всичко, което срещат в него.

Изправени сме пред проблема, как да се съхрани уникалността и неповторимостта на отделното дете, без да го контролираме, подтискаме и ограничаваме? Как да насърчаваме децата да мислят и изследват, без да задушаваме тяхната индивидуалност и творчество?

В голяма степен, отговор на тези въпроси можем да намерим в организацията на педагогическото взаимодействие по програмата „Стъпка по стъпка”. В контекста на нейната философия, само ако се съсредоточим върху децата, върху начина им на възприемане и мислене ще успеем да изградим ефективна и смислена програма и за музикалното им развитие. Усвояването на музикалното изкуство от децата от предучилищна възраст естествено изисква и стимулиране на познавателната им активност: ориентирана спрямо педагогически ценности – познавателна дейност, която се подбужда и ръководи пряко от педагога и намира израз в степента на вложеното усилие, в интензивността на заниманията с дадена музикална задача и в относително самостоятелното овладяване на музикални умения. Висша мярка за познавателната активност в тази възраст е самостоятелната музикална дейност. Познавателната активност варира индивидуално; тя се поражда от взаимодействието на външни и вътрешни фактори. Между нея и мотивацията за дейност съществува тясна връзка, която някои автори изразяват чрез понятието активация (Шьонпflug, Байлке, Ленхард и др.)[2].

Организацията на средата на центрове за дейности, дава възможност на педагога най-лесно и ефективно да провокира децата за самостоятелна музикална дейност. Центровете са в състояние да предложат богати музикални впечатления, да провокират нови музикални интереси, както и желание да се проявят те в зависимост от спецификата и тематиката на съответния център. По този начин се преодолява и оня „дидактизиран вид” на музикалното възпитание, което сме свикнали да наблюдаваме в нашата детска градина и се заменя с предоставянето на възможност на децата да усвояват музикалното изкуство в зависимост от собствените си нагласи и интереси. Подобно на всички други умствени процеси и възприемането и разбирането на музиката възникват в активното взаимодействие между детето, което разполага с определени естествени дадености (заложби), и подходящо организираната звучаща среда в различните кътове.

Музикалното възпитание, насочено към овладяването на музикален опит е обществено детерминиран процес, който е обективно свързан както с условията на историческата и социалната среда, така и субективно с обществено детерминираната личност на музикалния рецепиент. Възрастта от 3 до 6 години е сензитивна за „интериоризиране” на звучащата музика, като децата включват нейните интонации в слуховия си опит, след което ги „обединяват и затвърдяват в здрава и генерализирана в мозъка система от рефлекторни връзки”[3]. По този начин слуховият опит и навик, мотив и регулатор на по-нататъшната музикална рецепция, се явяват конкретен продукт на обществено обусловеното развитие на музикалната култура.

Въпросът за усвояването на децата от ранна и предучилищна възраст трябва да се решава не само според специфичността на психичното им развитие, а преди всичко по пътя на спонтанното общуване с музиката. Известно е, че колкото детето е по-малко, толкова организираното, целенасочено обучение заема по-ограничено място. Според Виготски в първите години на своя живот детето се обучава по своя „собствена програма”, т.е. на основата на възникналия стремеж и интерес за удовлетворяване на тази потребност.

Подходите по отношение на организацията на музикално-педагогическото взаимодействие според Д. Димитров са три: 1. Субект-субектен; 2. Смесово формиращи и значими взаимоотношения; 3. Педагогически оптимизъм.[1]

По отношение на самата форма на организация на взаимодействието се очертават също три подхода: 1. Ситуативен; 2. Игрови; 3. Диференциран и индивидуализиран. Първият определя дейностния характер на усвояването и ученето. Реализира се чрез различни житейски (практически), лабораторни (като условия на провеждане) и нереални (фантазни) ситуации. Такава форма на организация създава условия за изграждане на по-динамични и гъвкави структури за усвояване и учене. Вторият е тясно свързан с ролята, мястото и значението на играта в живота на детето. Всяка детска игра е творчество и откривателство за детето, опит да разбере и навлезе в света на възрастния и нещата, които го заобикалят. Играта е форма и на музикално-познавателна дейност. Извън нея е неефективна организацията на музикално-познавателния процес. Тя е същината на детското съществуване, способност за гъвкав преход и приспособяване към непрекъснато променящия се свят. Третият подход определя не толкова формата на организация, колкото начина на самата организация – групов и индивидуална и предполага свеждане до минимум на фронталните форми, което е в пълно съответствие с организацията на средата по програмата „Стъпка по стъпка”.

По отношение структуриране на музикалната информация, която се усвоява подходите са да – интегрален и концептуален. Необходимостта от интегрален подход е обусловена от отпадането на предметния модел на обучение в детската градина. На негово място се създава интегрален образ (картина) на света в неговата динамика и разнообразие. Чрез този подход се откриват и извеждат на преден план връзките, които обединяват различните области на познанието, а не разликите, които ги разграничават. Той заменя урочната система в детската градина с комплексна (тематична). Концептуалният подход предполага насоченост не към знанията сами по себе си, а към смисъла на ситуациите, отношенията и връзките в света, които

заобикалят детето. Тогава и знанията се усвояват в тяхната динамичност и относителна истинност.

По отношение на музикалното съдържание, което се усвоява, могат да се разграничат три подхода, които до известна степен са условни. В дълбоката си същност те са по-скоро общи задачи на усвояването и поради това само условно ги дефинираме като подходи: обобщен и гъвкав характер на ориентировката; обобщени действия за ориентиране в музикалното изкуство; пренос в друга ситуация на усвоени вече механизми на музикално мислене.

Последните подходи са изведени по отношение организацията на самата музикална дейност. Те са: проблемност; самообучение и самовъзпитание в музикалната дейност; смислова и личностна значимост на музикалната дейност.

В основата на този модел за музикално възпитание на децата в системата от кътове е заложен принципа на музикално-познавателното развитие. Той разкрива възможността за овладяване и на музикално-познавателни действия, чрез индивидуална или групова дейност в различните центрове, особено в този по изкуствата.

Програмата „Стъпка по стъпка” дава възможност музикалното развитие да се осъществява в собствената музикална дейност на отделното дете. Протича като процес на решаване на задачи, имащи за предмет такова съдържание, което осигурява музикално-познавателни действия. В системата за изграждане на музикална компетентност това съдържание са реалните компоненти, а посочените музикално-познавателни действия съответстват на исторически изградените способности, необходими за тяхното откриване и оценка от познаващия субект.

Тези концептуални разсъждения детерминират основните принципи, които изведохме за организация на музикално-педагогическото взаимодействие на децата и педагога по Програмата „Стъпка по стъпка”:

1. Пълноценно, равноправно, диалогично взаимодействие между педагога и децата по повод на:

- усвояване на музикално-познавателни действия, възпроизвеждащи обективно предлаганата музикална информация;
- значима съвместна музикална дейност;
- разбираеми за децата ситуации, предизвикващи у тях емоционални музикални преживявания и непосредствено свързани с техния жизнен опит.
- съвместно решаване на проблеми и познавателни задачи, които да не са самоцелни, а свързани с основните човешки цели, преживявания, стремежи и личностно значими взаимоотношения.

2. В основата на организацията на съвместния живот да стоят:

- актуални детски интереси и потребности;
- равноправно диалогично общуване;
- детската самостоятелност, инициативност и активност;

3. При организацията да се дава приоритет на :

- смисъла спрямо самоцелното знание;
- на процеса на усвояване спрямо резултата;
- на детските въпроси спрямо тези на педагога;
- на възпитателната насоченост на процеса спрямо образователната;
- на индивидуалните и групови форми на косвено педагогическо ръководство спрямо фронталните.

4. Проблемно-сюжетно структуриране и организиране на взаимодействието, насочено към:

- доброжелателно внимание и уважение на другите;
- сътрудничество и взаимопомощ при решаване на практически и познавателни задачи;

- съпреживяване и взаимно съгласуване на действията;

Освен тези принципи би могло да се изведат и редица изисквания, свързани с конкретното ръководство на музикалното взаимодействие от страна на педагога:

- да изгради условия на личностно значими взаимоотношения;
- да отчита и разбира вътрешната позиция на децата при всяка конкретна проблемна ситуация и поощрява стремежа за самостоятелното ѝ решение;

- да усвои умения за обобщена и гъвкава ориентировка в детските мотиви, интереси и потребности и създаде условия за тяхната реализация;

- да насочва детето към света, който го заобикаля, да го учи да наблюдава, анализира, пита, действа и експериментира;

- да осигурява свобода на детето за: избор; импровизация; инициативност; самостоятелност; движение; изява; творчество; самовъзпитание;

- да обновява, разнообразява и обогатява непрекъснато съдържанието и формата на възпитателното взаимодействие;

- да наблюдава, изучава, отчита и стимулира индивидуалността на всяко дете и да търси конкретен адекватен подход към него;

- да изгражда, насърчава и създава: детската фантазия; духовността; устойчива мотивация за активна групова музикална дейност; навици за съвместна музикална дейност и чувство на радост от съвместните усилия, които завършват успешно; благоприятно отношение към ученето, изследването, откриването и опознаването на света на музиката;

- способност за разсъждения, отчитане и разбиране гледната точка на другите;

- да развива у децата чувство за: принадлежност; собствено достойнство; свобода- чрез собствен избор и самостоятелни решения; увереност спокойно да търси помощ от педагога; уважение към себе си и другите; адекватност и самоконтрол върху чувствата и емоциите си; симпатия и толерантност; съпреживяване; хумор;

- да вярва в децата и работи в съзвучие с техните интереси и богатството на техните заложби;

- да отчита възрастовите и индивидуалните им особености;

- да предлага и обсъжда с децата различни варианти за избор на дейност и същевременно да създава ополни, стабилни моменти в съвместния живот (цели, правила, модели, норми на поведение и отношение), тясно свързани с практическите механизми на съвместния живот;

- да гради своята възпитателна и образователна стратегия върху анализ и провокиране на естествено възникващи в ежедневието познавателни, конфликтни ситуации, като не обучава децата, а им помага да учат;

- да развива детската самостоятелност като образ на организирана ситуация от взаимодействия, при която децата имат увереност, че искат по собствен избор да участват в дейността.

Така организирано музикално-педагогическото взаимодействие в детските градини, работещи по Програмата „Стъпка по стъпка”, ни даде възможност да апробираме една цялостна система от взаимодействия „дете-музика”, а именно:

1. Действията ни бяха в контекста на универсалната методическа форма – проблемно-сюжетна организация на взаимодействието.

2. Целенасочено планирахме и създавахме музикално-познавателни проблемни ситуации, в които участвахме заедно с децата.

3. Изнесохме ръководните въздействия преди процеса:

-предоставяхме избора на децата или групата;

-дадохме простор на детската активност, инициативност и самостоятелност;

4. Включвахме децата в собствена, самостоятелна и групова музикална дейност, в която целта и мотива съвпадаха. Като такава, за основна организация приехме играта.

5. С децата проведохме и диференцирано-групови занимания, но като разновидности на педагогическите игрови форми, като използвахме специфичните възможности на всеки център за дейност. На групите се предлагаха по избор аналогични музикално-познавателни задачи по свободно избрано съдържание и организация на съвместната музикална дейност.

6. Използвахме планирани проблемни ситуации, в които се старяхме да отчитаме и оптимално да използваме конкретните детски интереси и потребности. Стремяхме се да ги насочваме и актуализираме. Така, например, при запознаването на децата с музикалното произведение „Есен” от „Годишните времена” на Вивалди първо се създаде подходяща емоционална среда за непосредствено възприемане на произведението като се използваха сюжетно-игрови подходи. След повторно прослушване, всяко дете, според своята собствена индивидуалност възприемаше музикално-художествената изразност, заложенa в произведението, определяше по различен начин най-яркото и особеното в съдържанието, както и различаваше структурните елементи – повторност, контрастност, вариативност. По този начин дадохме възможност на децата да изградят в съзнанието си свой музикално-художествен образ, без да им се предлага готов такъв. Тъй като не винаги децата могат да вербализират впечатленията си, да изразят в езикова форма цялата гама и дълбочина на естетическите си преживявания при възприемането, те предаваха тези чувства чрез танц или в рисунки.

7. Широко използвахме проблемността като метод, като включвахме конструирани проблемни ситуации и решаване на проблеми. Изградихме система от игрови ситуации, в които децата се включваха по избор и доброволно. Участваха активно, като влизаха в определени роли. Музикално-познавателните действия в случая се усвояваха в музикална дейност, която не може да се нарече в истинския смисъл игрова, а по-скоро е музикално-игрова форма. Използвахме като идеи и някои сюжети.

Разделянето на музикалните дейности по този начин е условно, защото принципа на разграничаване е общ. Всяка игрова дейност при определени условия е и познавателна и обратно. Тук, обаче, целта е тематично да се обединят и свържат различни дейности, като в тях комплексно да се решават задачите за деня.

Универсалната методическа форма за организация, която използвахме е проблемно - сюжетната. Тя се изграждаше с активното участие на децата и преминаваше през няколко стадия по класификацията на Д. Димитров[1]:

Първи стадий – на еднозначно-фабулна връзка между два режимни момента;

Втори стадий – на междинно-свързващи проблеми (отчита се логиката на предходното, търсят се възможни варианти за връзка);

Трети стадий – на две и триситуационни сюжетни епизода;

Четвърти стадий – цялостна проблемно-сюжетна организация. Преход от открито ръководство на двамата педагози (учителя на групата и музикалния ръководител). Възможност за проява на детска самостоятелност и самоорганизация.

Изработихме и апробирахме оригинални музикални сюжетно-дидактични игри, които подчинихме на методическата система за изграждане на музикална компетентност у децата. Ръководихме се от няколко изисквания:

- предложените музикални игри да отразяват познати области от музикалната действителност и действия от ежедневието, които децата многократно са повтаряли и към които проявяват интерес;

- игрите да не се предлагат пряко, а само в контекста на конкретни практически или фантазни ситуации;

- музикалното съдържание да не се натрапва и предлага дидактично, а да се кодира чрез подготовката на средствата, ролите и музикалния материал;

- практическо използване от децата на различните познавателни действия (възприемане, узнаване, различаване, сравняване и възпроизвеждане) да възниква обективно, като способ за изпълнение на самите игрови действия;

- съдържанието, ролите и действията в игрите да са интересни и да дават възможност за свобода, избор, самостоятелност и инициатива на децата;

- разгърнатия сюжет да включва различни роли и персонажи, чийто действия да предполагат извършване на действия с музикално съдържание.

Учителят и музикалният ръководител могат непосредствено да участват в игрите само когато изпълняват някаква роля и от позиция на нея да насочват децата към определени действия, чрез провокиращи или проблемни ситуации.

От съществено значение е предварителната подготовка както на музикалния репертоар, така и на игровия материал. Децата могат да участват при неговия подбор, изработване и подреждане. Тук е мястото и значението на различните символи и знаци (рисушки, модели, схеми), в които са закодирани определени практически действия по овладяване на музикалното съдържание. Използвания музикален материал, както и дидактичния в съответния център трябва да се обогатява периодично и да варира непрекъснато.

В организацията на проведените от нас занимания условно могат да се разграничат няколко етапа:

Първи етап – водеща е ролята на педагога. Той подготвя репертоара и дидактичния материал и насочва децата към сюжетната линия, направлява развитието на сюжета и контролира изпълняването на познавателните действия. Разбира се, това той прави от позицията на ролята, която изпълнява в момента;

Втори етап – децата сами са инициатори на сюжета, а педагогът участва косвено, чрез дидактичните материали, които предлага на децата. Неговите предложения са свързани преди всичко с обогатяване и разнообразяване на

материалите за игра, както и в подсигурияването на подходящ музикален материал, придружен с указания за използването им.

Трети етап – ролята на педагога е свързана преди всичко с предварителната подготовка за игра, когато децата съвместно с него подготвят материалите за играта.

Беше предвидена, планирана и апробирана система от проблемни, практически ситуации, както и предварително организирани проблемни музикално-познавателни ситуации, които мотивирахме със значими за децата проблеми, тясно свързани и адекватни на актуалните им музикални интереси и потребности. Търсехме ги в проблемите, които възникват в собствената музикална дейност на децата.

Стараехме се да отговорят на следните изисквания:

- да възникват непреднамерено в процеса на музикалната дейност;
- да са свързани с техния музикален опит и емоционално да се преживяват от тях;
- да са разбираеми и осмислени.

При създаването на проблемните музикално-познавателни ситуации, широко място намериха разказите:

- с игрови елемент – със загатки, с клопки и др;
- със стимулиращи музикалното мислене сюжети – богати на метафори, неочаквани хрумвания, небивалици, фантазни елементи;
- със символично значение;
- със закодиран сюжет.

Използвахме също музикални загадки, басни, карикатури, смешки и др. Като цяло се стараехме целта да не бъде външна спрямо ситуацията. Ръководихме се от идеята на П. Я. Галперин, че „Човекът е субект само в такива действия, които той самият управлява”.

Това е само един вариант за музикално развитие и възпитание на децата от предучилищна възраст в условията на програмата „Стъпка по стъпка”. Смятаме, че философията на Програмата дава възможности за разработване на още предложения, което естествено ще отговори на залегналия в основата ѝ принцип – „признава, насърчава и цени развитието на характеристики, ... сред които способността за създаването на творци с въображение и находчивост, критично мислещи, посрещачи безболезнено промените и оказващи влияние върху тях.” [4]

Литература:

1. Адорно Ф. Философия на музиката. С., 1962
2. Атанасова А., Музикално възпитание в детската градина. Бл, 1997
3. Атанасова А., Диагностика на музикалността и музикалните способности на децата от 3-10 години. Бл., 2001
4. Димитров Д., Предучилищна педагогика. Бл., 1998
5. Речник по психология, С., 1987
6. Теплов, Б, Структура способностей. М., 1947
7. Философия на програмата „Стъпка по стъпка”. С., 1996

ТЕАТРАЛНИЯТ ПРОЕКТ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК – ИНОВАТИВЕН МЕТОД В ЧУЖДООЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Стамена Христова
ЧДГ „Малкият принц” – гр. Варна

Abstract: The present article aims at familiarizing the audience with the drama techniques and the theatre projects in foreign language education as a model for interaction, which works towards a more effective means of learning a foreign language as well as forming a child’s character. The fore-mentioned conclusions and deductions are a result of both scientific research and personal positive experience in this field.

„Това, което чувам – забравям.
Това, което виждам, запомням.
Това, което правя, разбирам.”
Китайска поговорка

За детето от предучилищна възраст е необходима конкретна практическа насоченост за целенасочено възприемане и възпроизвеждане на художествено–творческа дейност. В контекста на ранното чуждоезиково обучение се търси такава среда за педагогическо взаимодействие, която най-добре отговаря на възрастовите особености на децата и осигурява активното им творческо преживяване в резултат на тяхната мотивирана изява, като същевременно разкрива онези съдържателни механизми, които биха съдействали за формирането на детската личност.

Представената практика – театър на английски език, е достатъчно съдържателна и привлекателна за децата и техните родители дейност, съчетаваща развитието на детските способности както в творческа, така и в познавателна и емоционално-личностна сфера. В неговата пълнота, непосредственост, богатство и емоционалност на въздействието може да се усети най-силно връзката между общуване и художествено преживяване.

Използването на драма в езиковото обучение намира отправна точка с насочването към комуникативния-прагматичен подход в чуждоезиковото обучение. Тази промяна поставя на сцената действено-ориентираните, интерактивни и контекстно-ориентирани форми на преподаване, както и признаването на други алтернативни методи за обучение в лицето на драма и театър (*drama and theater method*).

Драма методът (*Drama method*) не създава една изцяло нова теория за това, как се усвоява или преподава език, а се основава на някои идеи от добре установените теории за чуждоезиково обучение, както в традиционните, така и в съвременните методики на преподаване, като ги „вплита” заедно по нови начини, които вдъхновяват и задържат интереса на обучаемите. Използването на драма техники в обучението на деца от предучилищна възраст в никакъв случай обаче не е цел, а само копие на драма техниките – тяхното привеждане, изменение и адаптация, с оглед съответствие със съдържанието и целите на ранното чуждоезиково обучение.

Театърът на английски език съчетава функционалната страна на изкуството – неговият словесен, пластичен, изобразителен и музикален език с основните комуникативни задачи на ранното чуждоезиково обучение. Налице е непосредствено и емоционално възприемане на чуждия език, чрез вникване във взаимоотношенията и пряко общуване с героите, където художественото произведение, не се използва само за практическа цел – добиване на откъслечни знания, а се обогатяват формите на взаимодействие на децата с него.

Като сложно, синтетично изкуство, театърът служи за формиране на основни сфери на психичния живот на децата – емоционална сфера, образно мислене, художествени и творчески способности, като същевременно задоволява една социална потребност, на която е вътрешно присъща дискретна възпитателна функция. Този възпитателен ефект се проявява главно или резултативно в сферата на самовъзпитанието, в самооценката на детската личност и се основава на лично преживяване. Активното навлизане в нови сфери на дейност и практическата организираност в техните различни аспекти позволява да се разгърне детската инициативност, самостоятелност и самоорганизация. Тези нови възможности спомагат за адекватното отношение на детето към близката социална среда, към групата, което предполага развитието на способност за емоционална отзивчивост и поведение. Формирането на тази насоченост на детската личност се усвоява чрез предложените възможности за общуване в дейността.

Театърът на английски език, като иновативна технология в чуждоезиковото обучение, намира своето практическо приложение в два аспекта:

(1) използване на театрални техники и драма упражнения в ежедневно обучение като допълнение към други форми на обучение по чужд език;

(2) подготовка и изпълнение на театрални проекти в рамките на учебния план и/или като реализация в успешна форма на извънкласна дейност за децата от предучилищна възраст.

Можем да обобщим най-ясно разликата между двете понятия в сравнителна таблица:

ДРАМА	ТЕАТЪР
Стая, игрално поле, място	Сцена
Обстановка, обкръжение, условия	Декори
Учител, „лидер”, водещ, изпълнител	Актьори
История, сценарий, материал, идея	Сценарий
Упражнение, тренировка, въздействие, експеримент	Репетиция
Споделяне, показване, игра, драматизация, импровизация	Изпълнение
Наблюдатели, участници, учител в роля	Публика
Оценяване, обсъждане, отражение	Критика
ПРОЦЕС	ПРОДУКТ

За целите на тази реализация отнасяме „театъра” към фокуса на крайния продукт, а „драма” към изпълнението на всички елементи използвани в обучението (фиг. 1), като тези определения съвсем нямат силата на универсални. Понятието „драма” обхваща голям кръг от техники, включващи физическото

движение, словесно действие и концентрация, които често липсват в пълнотата на количеството и комбинацията си в традиционните методи на обучение.

Успехът на тази не толкова популярна технология се дължи на няколко основни фактора:

- Осигуряването на условия за развитие и творческа изява на всяко дете, съобразно неговите потребности, интереси и способности;
- Високата степен на активност в самия процес на работа и естественото, мотивирано включване на децата;
- Разширяването на детската култура и формирането на модели на поведение (произтичащо от социалната значимост на дейността);
- Удовлетворяването на специфични личностни потребности – самосъзнание, самосъвършенстване, самовъзпитание;
- Обогаляване на комуникативните способности на децата и удоволствието от общуването на чужд език; отключва говорната активност, активизира пасивния речник, развива диалогичната свързана реч и създава условия за свързване на теоретичните знания с прилагането им в практически задачи;
- Активиране на познавателната дейност; развитието на творческите умения у децата; изостряне на наблюдателността; задържане на вниманието; обогатяване на представите; събуждане на въображението;
- Подпомагане формирането на нагласи за групово сътрудничество и умения за работа в екип.

Описаната технология за чуждоезиково обучение чрез драма техники и театрални упражнения и тяхната методическа реализация, обобщават всички дейности и последователност при диференцираната работа по отделните компоненти на театъра на английски език. Тяхното изпълнение се осъществява на три нива: *Подготовка; Репетиции; Краен продукт*, които обхващат следните етапи:

- *Предварителна подготовка на учителя:*
 - *Изработване на план и график* за организация, подготовка и провеждане на различните етапи и дейности; ангажиране на педагози и специалисти за тяхната реализация (ръководител, музикален педагог, учител по английски език, хореограф, дизайнер и др.).
 - *Подбор на литературно произведение и адаптация на текста* (при необходимост). На преден план са факторите свързани с конкретната специфика на творбата: стегнат, лаконичен стил с подчертано присъствие на повтаряеми елементи (фрази и ситуации) в езиковите конструкции и изразните средства; наличие на остро, динамично развитие на конфликта; мотиви за поведение на героите, разкрити по действен път и ярка речева изява в диалогична и/или римувана реч.
 - *Композиционно решение на спектакъла*. „Разгръщане” на спектакъла в кратки сцени от песнички, танци, етюди върху музика, които сами по себе си представляват отделни етапи от развитието на конфликта.
 - *Осигуряване на допълнителни компоненти* (музикално оформление, песни, сценичен танц, художествено осветление, специални ефекти, декори, костюми, грим, реквизит и аксесоари), които обогатяват художественото пресъздаване и възприемане, предават специфичен колорит на детската игра и оформят цялостният, завършен облик на драматизацията.
 - *Осигуряване на място за провеждане на репетициите* – зала със сцена, техническа апаратура – звук и осветление.

- *Изработка на рекламни и информационни материали* (афиши, плакати и брошури), отговарящи на съдържателно, идейно и естетическо единство.

• *Предварителна подготовка на децата (въвеждане в чуждоезиковия текст)*. Обхваща всички дейности, които са непосредствено насочени към една интелектуално-познавателна и емоционално-речева готовност за пълноценно „общуване” с художественото произведение.

- *Първоначално запознаване на децата с произведението*. Съществен момент от многостранната работа с произведението и първи етап на художественото възприемане. Представянето на произведението от учителя играе роля на скрит образец, като имаме предвид, че активната речева дейност при децата е толкова резултатна, колкото по-силни и убедителни са *мотивите* за нейното проявление.

- *Възприемане и разбиране на текста* - задълбочено възприемане на творбата, съпроводено с осмисляне на идейното съдържание и неговия словесно-художествен израз. Важен е начинът на поднасяне – чрез книга, илюстрации, театър на маса, анимационен филм и др.

• *Продуктивна работа*

- *Интерпретация на текста*. Целесъобразно въвеждане на различни аспекти на връзката игра-език и създаване на творческа атмосфера в която ситуацията подтиква децата към действия и изказвания, обогатяващи речта им с характерни изрази и похвати. Включва *драма-ориентирани упражнения и театрални техники; сюжетно – ролеви игри; театрализиращи етюди и частични инсценировки; театър на маса; практически дейности, детско творчество и др.*

- *Преразказ на произведението от децата*. В самото начало няма самостоятелен характер, поради което говорим за сериозни наценки на преразказ с активната помощ на учителя. Тук се набляга на доминиращата роля на езика и нагледно-действените способности на работа (куклен етюд и илюстрации).

- *Пресъздаване и драматизация*. От действия по образец, по подражание, децата преминават към самостоятелно търсене на средства, творческа инициатива и опити да използват сами усвоеното в практическата им дейност. При работа с многоепизодна творба, най-добре е драматизацията да стане като самостоятелно ситуационно ядро – следващ етап от работата с произведението.

- *Представяне на завършения продукт пред аудитория*. При ползотворните опити на децата за „колективно” творчество, социалната отзивчивост в обкръжението на другите се превръща в особен вид мотивация. Творческите изяви на децата трябва да намират широка аудитория (не само пред родители, учители и връстници), като се включват в различни обществени мероприятия, концерти, конкурси, фестивали и др.

Положителният опит в областта, затвърждава убеждението, че популяризирането на драма техниките и театралните проекти по чужд език е технология на взаимодействие, която работи в посока засилване на личната мотивация и ангажираност на екипа и формира актуални компетенции у децата.

В заключение можем да обобщим, че съвременното възпитание изисква насоченост към творчество не само като мимолетен акт или частичен метод за отделно приложение във възпитателно-образователната практика. Използването на драма техники и театрални проекти може да бъде инструмент за разработване, практикуване и прилагане на чуждоезикови умения и насърчаване на цялостно обучение. Те позволяват на учителя да отговори на

нуждите на децата от предучилищна възраст, а чрез постоянната обратна информация, предоставена от дейностите, учителят може да планира по-добри стратегии за по-ефективно обучение и преподаване. Налице е голям потенциал за драма-ориентираните упражнения и театралните проекти по чужд език да бъдат интегрирани в обучението по английски език в предучилищна възраст по различни начини и форми в и извън условията на образователната институция. Работата в тази посока – извън педагогическите ситуации в детската градина, трябва да се оцени достойно като форма за ранно откриване, подкрепа, изява и стимулиране на творческите заложби и дарования на децата.

Обучението в спонтанност, креативност и импровизация; свързването на емоционалните и рационални аспекти на чуждия език с творчеството; постигането на вътрешна хармония чрез разнородните страни на театралното изкуство, несъмнено предполагат развитие и промяна в шаблоните на културата в дългосрочен план. Творчеството трябва да се приема като главен подход и основен маниер на педагога, благодарение на който се осъществява ползотворно взаимодействие с децата, взаимодействие помежду им и заздравяване на връзката между детската градина – семейството и обществото.

Литература

1. Holden S., *Drama in Language Teaching*. London: Longman, 1981
2. Ronke, A., *Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, Berlin, 2005
3. Христова, С. Театърът на английски език в ранното чуждоезиково обучение на децата от предучилищна възраст (5-7 години), Дипломна работа, Велико Търново, 2011

IMPORTANCE OF THE CHOICE OF TEACHING CONTENTS FOR THE SUBJECT ENGLISH LANGUAGE AT TEACHER - TRAINING FACULTIES

MSc Danijela Mišić

University of Niš, Teacher-training faculty in Vranje

Abstract: In this paper the author pays special attention to the the teaching contents that will be analyzed in English language classes at master degree level of studies at teacher-training faculties. A good choice of texts from children's world at preschool and school age enables teachers to approach children's speech development of their mother tongue and English language as well in a specific way, to approach the enrichment of their vocabulary and correct pronunciation of sounds, words and sentences. Chosen texts will expand their knowledge of the ways and possibilities of approaching the language different from their mother tongue. The example of exercises will show the students the way to find out the meaning of words in English linguistic system.

Key words: English language, text, teacher-master, exercise.

Mission of contemporary curricula which are being realized in all stages of schooling, master degree education as well, according to basic criteria, tends to educate teachers for independent work and lifelong learning. Knowledge noted down in the past, kept in books as cultural treasure of different nations, gives answers to many questions. The knowledge which represents cultural capital kept in libraries and museums, in various languages, in English as well, prepares generations for life and activities related to their professions. If this is to become successful, important position in educational system of Serbia belongs to school which pays special attention to learning foreign languages, first of all English, which has become the language of business communication, besides being used in belletristic. Taking these reasons in consideration, much more attention should be paid to creating methodical-didactical conditions for foreign language learning from the early days in order to be used in practice. Advantages of learning English as a foreign language contribute to expansion of intercultural exchange and mutual understanding. By listening to live language in classes one gets into the essence of linguistic system of English as a foreign language, and afterwards it is possible to broaden knowledge about culture, tradition, religions, people's interests for events regarding history and existence.

Master degree students with the knowledge of language provide themselves a direct insight into original scientific materials, belletristic and all other forms of information, first of all electronic. Having in mind goals and tasks of our curriculum, as well as expected learning results, we have prepared concrete material regarding elements of educational work in preschool and school period. Chosen texts are taken from a variety of competent scientific sources with the intention to point to specificities of development of psychophysical features of a preschool child, to key factors of organization of work in preschool institution, learning a language, native first, and then English.

Readings regarding school period may help school and preschool teachers as well to realize and deepen their knowledge about the importance of learning - a process where the child takes primary position.

It is our intension and wish that reception of provided professional and literary readings expand the knowledge of English language that will advance teaching.

Contents

Preface

I. Preschool period

• Ready for Preschool? Key Factors to Consider for Every Child. Quality Preschool Programs Offer Kindergarten Readiness Skills. (Taken from the website: <http://www.suite101.com/>)

• Fun learning Activities for Young Children. How Rhymes help Children Learn. Language Development and Music. Parent Talk and its Impact on Early Childhood. (Taken from the website: <http://www.suite101.com./>)

• “And Then a Huge, Huge Giant Grabbed Me!” – Aggression in Children’s Stories (Taken from the website: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/bacigalupa.html>)

• Basic Characteristics of Emotional Intelligence. Leadership Skills and the Core Competences of EI. Emotional Intelligence in Early Childhood. (Taken from the website: <http://www.suite101.com/>)

II. School period

• Sociolinguistic development. The egocentric child. Children’s child-directed speech. - Taken from: Hoff, Erika (2005) *Language Development*. Wadsworth: Thomson

• Oral language and literacy. Early experience and literacy. Oral language and schooling. – Taken from: Hoff, Erika (2005) *Language Development*. Wadsworth: Thomson

• What is a teacher for? Teaching and learning. Different kinds of teacher. – Taken from: Scrivener, Jim (2005) *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan

• Who are the learners? –Taken from: Scrivener, Jim (2005) *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan

• The social circumstances of childhood bilingualism. – Taken from: Hoff, Erika (2005) *Language Development*. Wadsworth: Thomson

III. Tasks

• Reading the text

• Translation of chosen material

• Make a mini vocabulary of unknown words and phrases

• Reading comprehension (make a list of at least 5 questions and give answers)

• Word formation

• Notice characteristic grammatical category in chosen material and make presentation

• Define your personal attitude to chosen issue in English language.

Below are examples of different exercises that will help students in the analysis of a given text content covered by this collection? To exercise the professional training of pronunciation of words and phrases, exercises which are extended and rich vocabulary, verify and determine the level of professional understanding of the text, there are exercises by which students at the master level, improve their knowledge at recognizing certain types of vocabulary words and building new, writing an essay on a given topic...

Example of analysing the chosen text: What is a teacher for?

1. Students read the text by themselves and in front of the class.
2. Write down unfamiliar words and phrases from the text and their pronunciation and make a mini vocabulary.

Acknowledge /æk'nalədʒ/- potvrditi, priznati

Inept /in'ept/ – nepodoban, nevešt

Exposure /ek'spouʒə(r)/ – izloženost, izlaganje

Jug /dʒəg/ – bokal, krčag

Mug /mæg/ – šolja, krigla

Occur /ə'kə(r)/ – pojaviti se

Conversely /kən'və(r)li/ – suprotno

3. Make questions about the text and answer them.

- How can students learn?
- What is immersion?
- What are the three ways of learning?
- What is the greatest influence on teaching of many teachers?
- What are the two types of teaching? Explain.
- What does 'chalk and talk' mean?
- What is the teacher's role in traditional teaching?
- What is student's role in traditional teaching?
- Why is traditional teaching characterized as 'the jug and mug'?
- Is learning happening whenever teaching is going on?
- Is it possible learning to happen if teacher apparently does not do anything?
 - What can the teacher do to help learners to really learn?
 - Finally: what's a teacher for?

4. Translation of the text

5. Word formation

Find various words in the text and make a table with three columns to form other words (adjectives, adverbs, nouns...) related to given words.

verb	noun	adjective
teach		
	success	
		entertaining
	decision	
		informational
educate		
		responsible
suggest		
		explained
		amusing
communicate		
	requirement	

6. Presentation: The Simple Present Tense

- Some examples from the text
- Present Simple Tense is used for:
 - Activities that we repeat regularly (routines, habits):
He works hard. They don't watch TV. She visits her grandmother every weekend.
 - States:
He doesn't like chocolate;

'Do you have a pet?' 'Yes, I do.'

'Does she want a drink?' 'No, she doesn't.'

- To talk about official events or fixed timetables:

The summer term begins on 15 February.

The train leaves for Paris at 10 a.m.

• Present Simple Tense is formed:

- VERB + s/es (3rd person singular):

I work very hard in my office.

He works very hard in his office.

They ride their bicycles every weekend.

- Interrogative form: do/does + subject + verb

Do you like your job? Does she want a new game of tennis?

- Negative form: do/does + not + verb

We do not (don't) walk to school.

He does not (doesn't) speak French.

- Adverbs of time with Present Simple Tense:

Often, always, rarely, sometimes, every day, every week, every Monday, every two years...

7. What is your opinion about teachers in your environment, schools, schoolchildren, organization of school work, school subjects, curriculum...? Explain in ten sentences.

The proposed text that can be used for various types of exercise, alone or in class exercises, can open pathways to a modern approach to the subject, thanks to technical and technological developments and the media has become the global language of the world. The texts that were used to demonstrate the possibilities of culture, science and education provide the information contained in them, not only to broaden the knowledge of master teachers, but also personal enrichment culture.

Literatura:

1. Cowie, A. P. (1989) "Stable and creative aspects of vocabulary use", in: *Vocabulary and Language Teaching*, eds. R. Carter and M. McCarthy, 126-139. New York: Longman
2. Dimitrijević, N. (2001) "Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka", u: *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*, priredila: J. Vučo, 13-53. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore
3. Hoff, Erika (2005) *Language Development*. Wadsworth: Thomson
4. <http://www.suite101.com/>
5. <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/bacigalupa.html>
6. Molnar, L. (2007) "The Changing Role of the Teacher in the EFL Classroom", *MELT – Magazine for English Language Teachers*, 6/2007, 3. Belgrade: British Council Belgrade
7. Scrivener, Jim (2005) *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan

НОВОПАРАДИГМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ТЕОЛОГИЧЕСКИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Свилен Марков

Педагогически колеж – Добрич,

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

Изминалият ХХ век и първото десетилетие на ХХІ век с основание се разглеждат като преход към свръхмодерно общество, в което глобализацията и технологизацията играят първостепенна роля. Тези изводи се базират на определените три „шока-източници на движение”, а именно: първо – нарастване на икономическия обмен до световни мащаби, второ – възход на информационното общество, трето – ускоряване на НТР.

С развитието и все по-машабното разгръщане на комуникациите и на информационните потоци, светът постепенно върви към тотална универсализация, засягаща не само материалната, а и духовната сфера. В съответствие на това, проблемите на образованието се свързват с тенденцията за глобализация на световната общност по посока на изграждането на „единен свят”.

Както се изтъква в Доклада на Международната комисия за образование за ХХІ век пред ЮНЕСКО, изнесен от нейния председател Жак Делор, изискванията на глобализацията и на културната идентичност трябва да бъдат възприемани като взаимно допълващи се, а не като противостоящи.

Тези постановки се потвърждават изцяло и в доклада на председателя на Световната комисия за култура и развитие Хавиер Перес де Куеляр В този доклад се лансира едно по-различно виждане за ролята и значението на културата, определящо новата парадигма, че развитието на обществото и на икономиката не са нищо друго, освен част от културата на един народ. Разбирането, че културната свобода е колективна, а не само индивидуална. Културата гарантира свободата като цяло, защитавайки не само групата, а и правата на всеки неин член. И от тук, извеждането на плурализма в културата като основен и винаги действащ в обществото принцип, изискващ промяна на нагласите за приемане и разбиране на другите и на света, за разширяване на контактите и взаимното разбиране между хората, за диалог между културите, за изграждане на демократично гражданско общество, да акумулира всичко ценно от прогреса на човешката цивилизация.

Става ясно, че духовното развитие на човечеството до голяма степен зависи от хуманизацията и демократизацията на обществото и на образованието в частност. От тук извеждането на основния извод – динамичните процеси в обществото изискват глобален преход към новопарадигмално образование, при което парадигмата е разглеждана като образец на конкретно решение на образователните проблеми, който се използва в качеството си на модел, заменящ експлицитно разгърнати правила и стандарт за правилното дефиниране на проблема и законосъобразността на неговото решаване [Кун Т. 1996] и предполага създаването и утвърждаването на радикално нови познания, ценности, принципи и идеи, които са подготвени и са резултат от цялостното материално и духовно развитие. [Стефанова М. 2005]

Предизвикателствата на бъдещето, поставят преди всичко въпроса за приоритетните ценности. В доклада на Международната комисия за

образованието за XXI век, се подчертава водещата роля на образованието за развитието на личността, и обществото, на неговата световна мисия. В „Образованието – скритото съкровище” [Делор Ж. 1998] са формулирани четири фундаментални личностни ценности, определени като цели на образованието през нашия век:

- да се научим да знаем, което означава да овладеем способността да разбираме,
- да се научим да правим, така че да успяваме да бъдем градивни,
- да се научим да живеем заедно, така че да участваме и да сътрудничим с останалите хора,
- да се научим да бъдем, което означава да се движим напред.

Като обобщение – първа стратегическа цел – Личностно развитие. Съвременното образование се определя преди всичко като образование за човешкото развитие. То има много по-важна цел от целта да осигурява обучена работна сила за икономиката: „то трябва да прави от човешките същества не средство, а мерило за развитието”. [Делор Ж. 1998] Хуманистичният, антропологичният подход в образованието се противопоставя на технократичния, „потребителския” подход към човека. Основната негова цел е развитието на индивида и на обществото. Всеки индивид трябва да бъде обучен да използва възможностите за обучение и учене през целия си живот, както за да обогатява собствените си знания, така и да се приспособява към променящия се сложен свят. Откроява се глобалната тенденция социално ориентираното и строго регламентирано обучение да се заменя с личностно-хуманистичната образователна ориентация, тоест, съвременното училище да бъде антропоцентрично – в центъра да е конкретния ученик и начините и формите на обучение в максимална степен да стимулират неговото личностно развитие. Парадигмата „натрупване на знания и механична унификация”, тоест образование с репродуктивен и консумативен характер, се заменя с парадигмата „гарантиране на личността като неповторима, но съизмерима ценност”, тоест, образованието е средство, а не цел в живота на човека, то е преди всичко личен и свободен избор и след това обществен въпрос. Основни характеристики, според М. Фъргюсън, са „първо – перманентност в развитието на личността чрез самообразование и утвърждаване на Аз-а; второ – знанията са средство, а не цел на развитието; трето – развитие на интелекта по посока на нестандартното, алтернативното и творческото мислене и поведение; четвърто – нагласа за промяна в ценностните ориентации и поведение; пето – създаване на технологии, насочени към интериоризация и персонификация на педагогическото въздействие и др.” [Белова М. и др. 1997г. с. 102-103.]

Втора стратегическа цел – Посочените фундаментални принципни положения очертават прехода от усвояването на знания и умения към формиране на социални умения и компетенции. Налице е неудовлетвореност от образователната парадигма „знания – умения - навици”, превърната в цел и самоцел на досегашната образователна практика и замяната с нова, при която ученикът е в центъра на образованието, чрез което наред със знанието и разбирането, се формира нова култура на учене, насочена към формиране на умения за пълноценно съжителство, разбирателство с другите, но и умения за трансформиране на знанията в умения и компетентност, за оцеляване и персонално развитие.

Анализът на посочените стратегически цели определя същността на новата парадигма в образованието основно като перманентна когнитивна и

социална революция, като постоянно осъзната възможност за движение в многомерното пространство на познанието, процес, в които светът (социалното) и познанието (личното) се допълват взаимно и изграждат целостта на миогледа. Тази революция налага промяна и реализация в две основни насоки:

1. Промяна в човека – главно в отношението между обществено и лично съзнание - като гарант на новото. Промяна най-общо в личностната парадигма, изразена в степени на промяна в отношението на вътрешното към външното, постигано и реализирано чрез поведение и дейност в:

- степента на удовлетворяване на потребностите;
- промяна в разбирането, че индивидуалното, егостичното не води към хармония най-малко в отношенията. Ръстът на благосъстоянието на всеки не винаги води към благосъстояние на всички. Но и обратното, колективното, общото не е условие за развитие на индивидуалното;

- промяната е не толкова етическа или религиозна, не толкова като психологическа потребност, „обусловена от патогенната същност на обществената система и отношения, а от радикалния геидонизъм - неограничените наслаждения в противоречие с идеала за дисциплинирания труд” [Никольский, А., Чумичев, С. 2004, 10с.]. Противоречие между идеала „етика на работа” и идеала „безделие, свобода и самоизява и самоценност”, засилвано от допълнителни условия като конвейер и бюрокрация, съчетан с телевизия, реклама, секс, противоречие между труд и наслаждения. Като резултат, всичко това води индивида до най-често срещаното преобразуване на социалната норма на поведение в синтетичен образ на игра, в която официалните структури са превърнати в театрализираны дейности и социални драматургии, формализъм и двуличиe;

- -Противоречие в дитохомията (ценно – неценно) от различните парадигми на личност и общество, преминаващи лесно във „Всичко има цена”, тоест, корупцията в днешно време;

- от памет историческа, за колективна идентификация на социума в историческото пространство към нова памет – идентификация на индивида във всички пространства на културата.

2. Но и промяна в социалните структури на обществото, имащи главно социалнополитически характер. Най-общо изводът, че в дезинтеграцията на социума, обществото се разпада не до нивото на индивида, а до нивото на различните групи и общности, негативистки идентифициращи се чрез противопоставянето на другите. Затова е нужно преодоляване на доминиращата методологическа рефлексия, като определена деконструкция на историческите теории и на тази основа разбиране на значението на степените на социална причинност към създадените социокултурни ситуации, като условие за нови теории и парадигми на социокултурно развитие.

Тези разбирания ни задължават да разглеждаме Ново парадигмално образование, като единство и обусловеност в аспекта на определянето на целите на образованието, но и от гледна точка на подхода на реализация – като процесуалност, модалност и алгоритмичност, определящи съответна технология и реализирани в следните проекции:

А - единството на водещите аспекти на педагогическия процес:

1. Социално–педагогически аспект – ситуацияте, конкретизиращи целите на педагогическата технология и съдържанието на отношенията в процеса на взаимодействие.

2. Психолого–педагогически аспект – основно видовете дейност, тяхното единство и йерархия, реализацията, чрез единството на педагогически ситуации и дейности, на взаимодействието между субект и обект и между субекти, структурирано и систематизирано чрез мисленето и съзнанието, конструирани на значения и изразени в единство на дейност, поведение и самопознание.

Б - същността и конструкта на педагогическото явление, главно чрез:

1. Осигуряване на преднамереността на педагогическия процес и взаимодействие. [Дюркейм]

2. Чрез единството на двете страни на педагогическия процес: личностната парадигма - вътрешния свят (психологическа страна) и компетентностната парадигма – външен свят, (социална страна), определящи неговата целева и съдържателна страна.

3. Осигуряване на същностната и целева определеност на педагогическото взаимодействие и определяне характера и дизайна на педагогическия процес, като баланс между обществено и лично, принуда и свобода, конфекция и мярка, преход от манипулация към комуникация.

4. Осигуряване на актуалното единство и цялостност на педагогическия процес чрез единство на съдържание (ситуация) и форма (дейност).

5. Не на последно място по значение, запазване и реализиране, а не елиминирание или обезличаване на педагогическото явление, процес и дейност, свеждане само до взаимодействието и ситуациите, а и против често допускания психологизъм и социологизъм, водещи до експониране на педагогическия процес като социални драматургии, архитектурни течения, медийни пространства и изяви, психологически техники и психиатрични методики.

Това според нас, е обобщено съвременното разбиране за реализацията на новата парадигма в образованието, като в основата за подхода и технологията (етапността и алгоритъма на постигане на това единство), на разгръщане и осъществяване, акцента се поставя на педагогическото взаимодействие. Основното тук е изразеното разбиране на единството на лично (дейностно) и компетентностно (съдържателно, социално) формиране и развитие, определени като основни стратегически цели на образованието, реализирани чрез единна педагогическа технология на взаимодействие, в която основни средства, условия и форми са социалните/педагогически ситуации и видовете съвместни и самостоятелни дейности, определящи чрез единство и кохерентност съвременния дизайн на образованието като цяло.

Това наше разбиране, съответства на съвременната тенденция в областта на подходите, за решаване на проблемите в социално-психологически, психологически, демографски, културологически, колективистически и интерактивен план, където старите теоретически ориентации – психоаналитично, бихевиористично, когнитивно, интеракционистко и хуманистично, постепенно се преобразуват в социален конструктивизъм, тоест, не акцент само на вътрешните процеси в личността и външно зададени фактори и състояния, определящи поведение и постъпки, а приемането, че те са резултат от рационална дейност в социума, че поведението се определя от взетите решения - свободни, автономни и компетентни. Така основна актуална задача на образованието е усвояването и формирането на системи от еталони (патерни) на социално поведение.

В рамките на различните философски доктрини са се формирали различни разбирания за образованието, тоест, различни модели за мислене при интерпретацията на педагогическата тематика. Главните съвременни подходи

са два: емпирико-аналитически - ориентирани на съответните науки за човека като типологическо същество, подчинено на закони /биологични и социални/ и хуманитарни направления, в които човек се интерпретира като личност, уникална индивидуалност. [Иванов И. 2004 с 142] Общите за социалните науки холистична и индивидуална парадигма имат своята проекция в педагогиката, и отнесени към образованието на човека са – индивидуална (егоцентрично-индивидуалистична) и социална (социоцентрично-колективистична) парадигма. [Цветков Д. 1994] В съвременното образование те се проявяват в две основни тенденции – формираща (традиционна) доктрина и хуманистична (личностно-ориентирана) доктрина. [Иванов И. 2004 с.39]

Съвременната тенденция за промяна в педагогическата доктрина се свързва на първо място с отказа от нормативизма и унитаризма на традиционната просветителска концепция (човек знаещ), с нова представа за образоваността, на основата на културно – антропологически концепции за личността, свързани със социализацията и теориите за двойната детерминация /биологично наследено и социална среда/, изразено и декларирано като смяна на антропологическите основания на педагогиката. Промените във философията на образованието са породени на второ място от промяната в разбирането за природата на човешкото учене и за условията, които могат да му влияят. В психологията представите за обучението се променят от обективистичните парадигми, бихевиоризъм /асоционистки представи/ и когнитивизъм /обучението като информационен процес/ към конструктивизъм. Това намира израз в следните, очертани от практиката, основни тенденции на еволюция към нова педагогическа доктрина:

- От дейностно-центрирана към личностно-центрирана педагогика, подход „съсредоточен върху детето”, върху неговите способности и възможности.

- От пасивно към активно мислене и запомняне.

- От обучение, свързано с външно стимулиране (бихевиоризъм) към развиващо обучение.

Съвременен отговор на тези тенденции ни дава конструктивизма, философска теория, която обяснява природата на човешкото знание и процеса на учене. Определяща знанието не като „за” света, а като „определящо” света. Знанието не е статичен предмет, а се получава чрез участие и контакт на индивида със съдържанието, а не чрез имитация или повторения, както е в традиционните дидактически памет-ориентирани модели, с което се постига по-висока степен на интернализация и разбиране. [Иванов И. 2004]

Ето защо конструктивизмът е едно от най-влиятелните течения от последните 20 години на XX век до днес. Тази нова концептуализация за мястото и ролята на детето като обект на социално-педагогическо въздействие и субект на взаимоотношения в процеса на обучението се свързва с имената на Дж. Дюи, Ж. Пиаже, Л.С. Виготски, Дж. Брунер и с практиката на обучението чрез откриване.

В теоретичен план съществуват три типа конструктивизъм

- екзогенен конструктивизъм - външна действителност, на която отражение е знанието. Умствените структури се развиват, за да отразят организацията на света.

- ендогенен /когнитивен, психологически/ конструктивизъм /Ж. Пиаже/ - концентриран е върху вътрешните, индивидуални процеси на конструиране

на знанието, стимулирано от вътрешните познавателни конфликти /липса на равновесие между опита и съществуващите познавателни схеми/

– диалектическия /социокултурен/ конструктивизъм - /Л.С.Виготски/ - разглежда произхода на конструиране на знанията от социалните взаимодействия на хората /учители и ученици/ [Виготски Л.С. т.1 с.190-195]. Това е пряко отражение на социокултурната теория на Виготски, подчертаваща ръководството на ментора, позволяващо на ученика да достига последователно по-сложни нива на знанието и разбирането и в крайна сметка независима индивидуална компетентност. [Пак там]

От тези позиции по отношение на връзката образование и развитие в обобщен вид могат да бъдат изведени две основни тези :

– Генетически /психологически/ конструктивизъм Образованието е само външно условие за създаване и развитие. Развитие създава възможности - образованието ги реализира, или образованието следва развитието. /Ж.Пиаже/ Развитие е естествено, спонтанно и неконтекстуално, биологически предопределено и еднакво за всички, независимо от социокултурните им особености и образованието трябва да се съобразява с развитието на детето. /пасивно образование/

– Социокултурен конструктивизъм – /Дюркем-1912, Штерн-1916, Виготски - 1932, Леонтиев-1932, Лурия-1928, Дюи-1938 и др./ – Отговаря най-добре на вижданията ни за същността и характера на образованието. Индивидуалното развитие е резултат от социалните взаимодействия, чрез които културните значения се интернализират от личността. [Виготски Л.С. 1984 Т.3 с. 80-87] Социокултурните подходи към образованието и развитието са основани на концепцията, че човешките действия се реализират в културни контексти, определени от езика и други символни системи и по – добре може да бъдат разбрани в техния исторически контекст. „Културата е важна променлива в образованието. Основният факт на нашата психика е фактът на посредничеството” [Виготски Л.С. 1984 т.4 с.260-265 и т.3 с.80] извод, формулиран в основния генетически закон за културното развитие, според който „интерперсоналните/интерментални процеси са предшественици и необходими условия за появата на индивидуални/интраментални /психически/ процеси.”[Виготски Л.С.1983 т.3] Развитие се осъществява под формата на непрекъснато стимулирано от възрастните /образование/ преминаване на уменията от зоната на близкото развитие в зоната на актуалното. [Виготски Л.С. 1984 Т.4 с.252-258] Според Л. С.Виготски това е потенциалът, който всеки човек има за обучение и пълноценното му проявление изисква ръководство или сътрудничество в условията на образователен процес, който трябва да ръководи развитието, което превръща концепцията за развитието и в теория за обучението, тоест динамична теория за преподаването и ученето, при което двете страни се обуславят взаимно. /преднамерено образование/

Най-общо, по същество, посочените тези са общо отричане на традиционализма /главно Платон и Ж. Ж. Русо а по-късно и Ж. Пиаже/, при които образованието е чисто психологически процес, развитието води знанието, тоест, знанието е възможно само ако методите на обучение съответстват на тяхната естествена природа /вътрешен фактор на развитие/ и заменена с алтернативата, представена в научните трудове на Л.С.Виготски, който разглежда образованието като процес на натрупване на културно определено значение чрез когнитивни инструменти /определящи разбирането/, унаследени от еволюцията и културната история. [Виготски Л.С. 1984 т.3 и 4]

В обобщение на казаното до тук, можем да определим, че в условията на глобализацията съвременното образование се характеризира с ясно изразената тенденция за Евроцентризъм и общност. Водещо теоретично значение в този процес, подчертахме, има конструктивизмът, който едновременно е теория за ученето и епистемология. Приемайки като определящи конструктивисткия дизайн на ученето, основаващ се на вижданията на Л.С. Виготски – за връзка между език и мислене, Ж. Пиаже – за активния характер на ученето, Дж. Дюи – рефлексивната активност, Вики – за степен на експликация на знанията, се утвърждава като основна тезата – учене чрез участие, основа - мисленето, водещ принцип – колкото повече знаем, толкова повече можем да научим. С това разбиране се поставя особен акцент на специфично новия подход към образованието, изразен чрез преход от процес на получаване на знания към конструиране на значения, и на обучение за вземане на решения, при което се задава нова организация и съдържание на знанията във вид на умения, съединени и изградени чрез нова техника на мислене, и обозначени като основополагащи ключови личностни компетентности. Според нас, определянето на личностната и компетентностната парадигма като водещи е форма на противопоставяне на „културния и образователен колониализъм”, като опит за различни образования, а не проста модификация на „господстващата тенденция”, с изразено противопоставяне на сциентизма /в двата му варианта/ и крайния технологизъм и с ясен акцент върху хуманизма, макар че все още се запазва силното влияние, въпреки доказаната практическа несъстоятелност на основни теоретически постановки, на Западната академична традиция и приемането и за централна, към която другите се добавят или формално прикачат. Целта в съвременното развитие на образованието е запазването и развитието на самобитността, културната идентичност, на реалност и рационалност, като съчетание на традиции и научни постижения, а не имена в цитиранията. Важното е реалното и значимото, като подход, теория, концепция, независимо от или въпреки противоположното на „наложената тенденция”, като основа и насока на новопарадигмалното в образованието.

В България се утвърди теоретичен модел /парадигма/ на системата от цели [Мавров Г. и екип 1997], в които като водещи положения на конструктивисткия модел на образованието са:

1. Основната цел е личността.
 2. Образованието е ориентирано към обучаващия се.
 3. Целите се определят от учителя в сътрудничество с ученика, основани на неговите потребности.
 4. Проблемите се решават релевантно на личността на ученика.
 5. Образованието води развитието.
 6. Знанието не е цел. Индивидуалното знание е резултат от конструирането на значения и интерпретация, родени от опита на ученика, от експериментиране, подлагане на съмнения и анализ на задачи, което има предимство пред предаването на знания и регистрация на информация, предадена от другите.
 7. Знанието е индивидуално и е социално конструирано, основано на персоналния опит.
 8. Основни характеристики - коопериране на учител и ученик , диалогично обучение, индивидуално познание, неструктурирани дейности.
- [Иванов, И. 2004 г.]

Приемайки културата като един от основните макрофактори на социализацията, като контекст, определящ битието на социалните общности, формираща обществен стил на живот, от който зависи ориентацията и развитието на всяка личност в социума и всяка социална група, тоест, определя социалното битие, социалните взаимодействия и социалните взаимоотношения ни насочва на първо място към познатите два стила /свята – парадигми на социално-психологическо развитие /колективизъм /групата, колектива/ и индивидуализма /лични интереси и цели/. В съвременното стремеж за елиминирането на патологичното и криминогенно на индивидуализма и конформизма, авторитаризма и тоталитаризма на колективизма и замяна с комунитаризъм - като съвременна тенденция и алтернатива - запазване на личностната уникалност, но заедно с нея и на лоялността към групата. Това е изключително важно обстоятелство, тъй като те определят общите социални нагласи в личностен и социален аспект. Основата на нагласите е социалното научаване, основните модератори – аспектите на ситуациите, аспектите на личността са общите характеристики на самите нагласи чрез дейностните аспекти – комуникативни, учебни, игрови и трудови. В България в това отношение, в областта на предучилищното образование, се извърши преход от чисто колективистичен към краен индивидуалистичен подход и парадигма, макар и да се посочват и препоръчват екипните и груповите форми на организация. Като гарант за това се посочват предимно личностния и хуманния подход, а дейностите са сведени до видове игрови ситуации.

В България, както вече посочихме, в унисон с посочените промени се въведоха като актуални, форми и системи на целеобразуване, основани на четирите фундаментални цели на образованието и ключовите компетентности като основа за образование през целия живот, определящи насоките на развитие в европейското образователно пространство. Но поради недостатъчното диференциране и определяне на спецификата им за предучилищния период, те са с функция на общи препоръки, а в теорията и практиката се говори повече за различните подходи /личностен, хуманен и др./ и технологии, но не и за конкретните цели. В програмните системи са посочени ценности, единични личностни характеристики и общи социални компетентности, заменящи предишните добродетели, но създаващи впечатление, че образователните задачи по направления са и цели на предучилищното възпитание и образование като цяло. Традиционните въздействия /преподаване и учене/, плановост и планиране, възрастови особености и характеристики и задачи се замениха с утвърдени модели на взаимодействие, варианти на програмирано обучение и видове таксономии, а педагогическият процес, „като единство на възпитание и обучение” се сведе до моделирана технология на педагогическо взаимодействие в различни ситуации. Старите видове дейности, активности и културни направления се замениха с образователни направления и съответни ДОО и ДОС, с основен акцент знания, умения и навици, и препоръчително отношение. Създаде се условия за преминаване от дейностен към предметно-центриран подход на организация на педагогическия процес, с основна форма игровата ситуация. Основни принципи – емпирико-ситуативен, интегрално-ситуативен и рефлексивен, а тезата, образователните задачи в контекста на възпитанието, в практиката често се заменя с образователните задачи изчерпват съдържанието на възпитанието.

Литература:

1. Белова, М. и др. Теоретични основи на възпитанието. С., 1997
2. Бяла книга за образованието. ЕК, Люксембург, 1995
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Том 1-6 М., Педагогика, 1983 -1984
4. Делор, Ж. Образованието – скритото съкровище. С., 1998.
5. Де Куеляр, Х. П. Нашето творческо многообразие. С., 1998
6. Иванов, И. Теории за образованието. Ш., 2000
7. Кун, Т. Структура на научните революции. С., 1996
8. Мавров, Г. и екип. Цели на средното образование. Иновации в образованието и науката, №7, 1997
9. Никольский, А., Чумичев С. К вопросу о новой цивилизационной парадигме. 2004. <http://www.newchrona.ru/prcv/paraadigma.htm> 10с 4
10. Стефанова, М. Педагогическата иновация. С., 2005
11. Цветков, Д. Обща педагогика. Философия на образованието. С., 1994

СОЦИОЕСТЕСТВЕНОНАУЧЕН ПОДХОД – НОВО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ПРЕД ЕКОЛОГИЧНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Доц. д-р Даниела Миткова

Департамент за информация и усъвършенстване на учители

Софийски университет „Климент Охридски”

Връзката между трите групи науки - природни, обществени и технически изпъква като основен интегративен принцип в съвременната методология на науката при търсенето на пътища за решаване на сложните, комплексните общонаучни проблеми, възникващи в хода на общественото развитие. Става дума за значително разширяване, задълбочаване и преосмисляне не само на вътрешнопредметните и междупредметните връзки, но и на цялата тяхна съвкупност с реалната житейска практика.

Схващанията за екологичното образование търпят еволюционно развитие. В исторически план могат да бъдат открити различни етапи, съответстващи на социокултурната ситуация и разбирането на взаимовръзката човек-общество-природа. Те се обозначават с множество известни понятия като: „природозащитно възпитание”, „обучение за опазване на околната среда”, „възпитание за защита на околната среда”, „екологично образование”, „образование за околна среда”, „възпитание за околна среда”, „съзнание за околна среда”, „екологична култура”, „съзнание за устойчива околна среда”, „образование за устойчива околна среда” и т.н. Различните словосъчетания насочват към различни аспекти на екологичното образование. Те са взаимнообвързани и взаимнодопълващи се. Обосновава се и необходимостта от развиването на нова област на педагогическата теория и практика – дидактика на екологията или еко-педагогика. (Костова, 2003)

През последното десетилетие изследователският интерес се концентрира върху концепцията „образование за устойчиво развитие”.

ОУР = базисни научни знания за природните и обществените процеси + обучение в мислене + гражданска позиция + реални действия
--

При опита да се осмисли проблемното поле, свързано с изясняване на понятието „образование за устойчиво развитие” неизбежно възниква въпросът:

Какви са характеристиките на новия еко-образователен модел и новите представи за екологична образованост?

Тенденцията е към едно по-всеобхватно разглеждане на екологичния подход в обучението и възпитанието. Общата насоченост е достатъчно ясно изразена – от усвояване на знания към формиране на ценности и съответстващо им поведение в реалната житейска практика; от запознаване с конкретни екологични проблеми към изграждане на цялостна екологична култура.

Тези процеси са стимулирани и от редица външни за образователната система източници. През последните десетилетия непрекъснато се разширява съдържанието на понятията „околна среда” и „екология”. Околната среда включва в неразривно единство както природния свят, така и техносферата, ноосферата, социалната среда. Значително се променят предметът, обхватът и задачите на екологията. Днес тя се разглежда не само като самостоятелна наука с интегрален характер, а като научен подход, насочен към изучаване на обектите и процесите в единната био-социална екосистема. Свидетели сме на ясно изразена тенденция към “екологизация” на всички научни области и сфери на човешка активност.

Еволюират представите ни за „природата”. Постепенно, но сигурно се отгласкваме от дехуманизираното, обективно дистанцираното, егоистичното човекоцентристко схващане, че природното обкръжение е просто празно място, което е останало незастроено и неусвоено. Научните знания ни направиха по-силни, но същевременно ни накараха да се замислим над зависимостта на човека от природни процеси и опасностите, които крие безконтролната намеса в техния естествен ход. Изправени сме императивно пред необходимостта да се разделим с опасната илюзия за всемогъщество и да се опитаме да възстановим сериозно нарушения баланс между природата и човешката дейност.

Засилват се общественият интерес и чувствителността към екологичните проблеми. Съществено се променят характерът и акцентите в дейността на природозащитните организации по посока на тяхното взаимодействие с правозащитните неправителствени структури. Срещите за Земята и международните екологични форуми въведоха нова ера в глобалната транснационална гражданска активност. Все повече се налага разбирането, че защитата на човешките права минава през защитата на природната среда. Глобализацията на екологичните проблеми изискват и нови форми на солидарност. Обществото е принудено да реагира на всички предизвикателства едновременно.

Днес концепцията за „устойчиво развитие” (sustainable development) е доминантна парадигма в областта на съвременното екологично образование и възпитание. Тя изисква цялостна екологична модернизация на общественото развитие. Това може да се осъществи чрез интегриране на екологичните знания в културата на гражданите, в начина, по който те мислят, действат и чувстват. Екологичните проблеми имат своите измерения на глобално, национално и регионално равнище и пряко засягат ежедневието на хората. Основен принцип на концепцията за постигане на стабилно бъдеще е „Мисли глобално, действай локално”. Реализирането на този принцип изисква целенасочено изграждане на „гражданска научна грамотност”, преход от декларации и дебати към конкретни действия за преобразяване на най-близкото обкръжение, координирани действия на всички социални партньори.

В съответствие с динамичната глобална социокултурна ситуация изискванията пред новия вид образование са очевидни. Приоритетите са достатъчно ясно определени – колективно и индивидуално осъзнаване на трудностите пред развитието и адекватна подготовка за многобройните сложни задачи, с които трябва да се справим. В този процес природонаучното образование несъмнено има своето специфично място и значение. Те са свързани с преобразуването на цялата съвкупност от социално-икономически, екологически и социокултурни реалности в образователни реалности. По този начин педагогическата практика обратно и усилено може да окаже интензифициращо въздействие върху породилите я обществени предпоставки.

Преди всичко става дума да се създаде нова цялостна представа за образованието като фактор на бъдещето и на глобалната промяна на цялото общество

През последните десетилетия интерпретацията на проблема за екологичното образование се насочва към неговия сложен и комплексен характер, към разширяване на дълбочината и обхвата на екологичните знания, обвързвайки ги тясно с релациите човек-общество-природа. Необходимо е дефинирането и осмислянето на основните характеристики на нов подход, който да разшири представите за екологично образование чрез интегриране на природонаучното и общественонаучното познание, да зададе категорично както връзките между тях, така и на тяхната система с индивидуалната и социалната практика, с цялостния житейски опит и дейност.

Такъв подход може да бъде наречен **социоестественонаучен**. Словосъчетанието определя неразривната връзка между гражданското, природонаучното и екологичното образование. Съставката „естественонаучен“ определя ключовата позиция на природонаучните знания във формирането на съвременна екологична култура. Съставката „социо“ означава едновременно източника на въздействието и социализиращите функции по отношение на личността.

Социоестествено научен подход = превръщане в класна стая на цялата социална и околна среда.

Ключови понятия са: интегративност на знанията, гражданска научна грамотност (*civic scientific literacy*), общодостъпност на научните знания, обществена комуникация на знанието, *public understanding of science and technology*, *awareness of science*, синергетичност на педагогическото въздействие и взаимодействие, насоченост към бъдещето, обучение в мислене, учене в контекст, обвързаност с житейски цялости, с единството на човешкия опит. (Шуел,1995)

Социоестественонаучният подход може да бъде разбран не толкова и не само дефинитивно, колкото изброяващо чрез осмисляне на основните му характеристики, които са обвързани с единството от съдържателните и процесуалните аспекти на концепцията за образование за устойчиво развитие. Доколкото всеки подход предполага постигане на текущи и по-дългосрочни стратегически цели, основните компоненти на тази стратегия са:

- Придобиване на екологични знания и осмислянето на техните измерения в глобален и локален план;
- Аксиологизиране на системата от екологични знания чрез поставянето им в реален обществен контекст;
- Обсъждане на екологичните проблеми по систематичен начин;
- Изграждане на ценностно отношение към научните знания;

- Целенасочено изграждане на медийна грамотност, която включва способност за обосноваване, научно базирана и рационална преценка на информацията по проблемите на околната среда, здравето на хората и политическите решения в тази област;

- Обвързване на знанията с формиране на мисловни умения и социални компетентности;

- Приоритет на практически значимите знания. Ясно открояване на знанията, които са необходими за „образования гражданин” при участието му във формиране на позиции и вземане на решения;

- Без да подменя необходимостта от конкретни предметни знания социоестественонаучния подход ги включва в по-общи смислови вериги, познавателни и аксиологични структури, насочва ги към реалната житейска практика и личностния смисъл на знанията и уменията;

- Той е насочен към пораждаване на идеи, израждане на връзки, формиране на отношения, които позволяват разбирането на конкретните проблеми по опазване на околната среда в по-общ социокултурен, по-широк глобален и обществен контекст;

- Създава условия за осъзнаване на сложния, комплексен и нееднозначен характер на взаимоотношенията между човека, изградената и природната среда, както и на възможностите за тяхното непротиворечиво съществуване и развитие;

- Формира способности за анализ на тясната обвързаност между социокултурни, обществени, политически, икономически реалности и екологичните проблеми на глобално и локално равнище;

- Съвместява конкретните научни знания с интер- и трансдисциплинарно изследване на проблемите, включващи всички основни фактори и области на човешката активност в индивидуален и социален план;

- Насочва вниманието не само към последствията, а и към пораждащите ги причини и алтернативни решения;

- Изгражда връзката между научните знания и нравствената и гражданската позиция на хората;

- Стимулира индивидуалната и колективната практическа активност в най-близкото обкръжение;

- Задава необходимостта и създава условия не само за изграждане на традиционното за екологичното мислене отношение Човек-Природа, но и важното за съвременната практика отношение Човек-Наука, техника и технологии;

- Изпълнява социализиращи функции не само чрез придобитите знания, а и чрез изградените мисловни и общи интелектуални и социални умения;

- Обвързва природонаучното образование с ценностите на гражданското общество;

- Насоченост на образователните практики към едновременно култивиране и на съзнанието, и на чувствата. Нужно е да се търси целенасочен синтез между емоционалното и естетическото преживяване при общуването с природата и рационалното осмисляне на същността на природните процеси чрез усвояване на научни понятия, закономерности, закони, теории и методи на познание;

- Прилагане на методи и форми на обучение, основаващи се на консултации и сътрудничество с държавните институции на национално и

регионално равнище, със структурите на гражданското общество, бизнес-средите, родителската общност...;

- Излъчване на отговорни и достоверни послания в полза на устойчивото развитие. Акцентиране върху реалистичните възможности за управление на процесите и решаване на проблемите, а не върху ирационалния страх или тревожни и объркващи предсказания за световни катаклизми и бъдещата гибел на човечеството;

- Изграждане на послания в полза на тезата за „екологична справедливост”. Тя обвързва мисленето и действията за защита на околната среда със защита на социално-икономическите и гражданските права на хората, които я обитават;

- Изграждане на учебна среда, която да подкрепя индивидуалната активност, ефективната интерактивност, популяризиране на постигнатите резултати сред общността.



Схемата насочва към факта, че днес връзката Човек-Природа е силно опосредствана от общите културни нагласи, в които доминиращ, лимитиращ фактор са научните знания и тяхното практическо приложение, както под формата на материални продукти, така и като общи обяснителни и мирогледни конструкции. Възстановяването на естествената връзка на човека с природата, емоционалното общуване с естествения свят не изключва, а предполага рационалното осмисляне на мястото на човека в него чрез усвояване на научни понятия, закони, теории, факти, методи на познание и осъзнаване на тяхната обяснителна сила и светогледна ценност. Разбирането и управлението на процесите в биосоциалната система изискват оценностяване не само на традиционното за екологичното мислене отношение Човек-Природа, а и много по-сложното и противоречиво, но важно за съвременната култура отношение Човек-Наука. Идеята за „устойчиво развитие”, конкретизирана чрез основните си принципи, насочва към интегриране в непротиворечиво единство на тези две важни културни ценностни ориентации. В социокултурната реалност те съществуват и действат съвместно като взаимно усилват въздействието си; влизат помежду си в сложно системни и причинно-следствени взаимоотношения.

На тази концептуална основа социоестественонаучния подход може да окаже влияние върху трите основни области на целеполагане и педагогическо въздействие – когнитивна, емоционално-оценъчна, практическо-действена.

Неговата практическа реализация има своите общи и специфични измерения в образователния процес, свързана с промяната в общата насоченост на всички компоненти на системата – цели, учебно съдържание, методи и средства, организационни форми, контрол и оценяване.

Техните основни характеристики по отношение на обвързаността им с идеята за социоонаучния подход и постигане на целите му могат да се обобщят по следния начин:

УС – учебното съдържание трябва да включва конкретно научните научни и екологични знания в по-широк практически, интердисциплинарен и социален контекст (икономически, морален, правен, социален, битов), да ги обвързва с глобалните проблеми на човечеството, породилите ги причини, пътищата за тяхното решаване и алтернативни решения.

МО и СО – спецификата на методите и средствата за обучение се отличава с подчертана интерактивност; активното участие на всеки ученик в усвояването на знания и придобиване на умения и ключови компетентности; значителен превес на методи и средства, подкрепящи груповото, изследователското, самостоятелното, социалното учене; методи и средства, формиращи общи интелектуални, мисловни способности и ценностната система на личността;

ОФ – реализиране на учебния процес чрез прилагане на разнообразни форми на нетрадиционна урочна организация; създаване на образователна среда, подпомагаща личностното развитие и насърчаваща общуването; обучение и самообучение чрез разнообразни форми, дейности, източници и места;

КОР – контролът и оценката на резултатите се обвързва с концепцията за „формиращо оценяване“; оценяването насърчава индивидуалната активност и колективната интерактивност; оценяването е стимулиращо; оценяват се не частични моментни резултати, а напредъка, прогреса; оценява се и цялостния процес на постигане на очакваните резултати; резултатите са винаги социално споделени и популяризирани сред другите учащи се; участието в колективните резултати са основа и на личния прогрес.

По този начин всички компоненти на единния процес на обучение се обвързват в цялостна, дългосрочна възпитателна стратегия, стават изоморфни помежду си и придобиват обща насоченост – от знания и умения към устойчиви ценностни отношения.

Социостественонаучният подход създава логическа и ценностна връзка между следването на определени цели, порадиците ги причини и пътя за постигането им. Това не означава директно и автоматично пренасяне на фундаментални основания от областта на науката и социалната практика, а подбор на най-значимите и устойчиви ценностни ориентации и техния избирателен превод на езика на образованието. Съзнателното фиксиране на определени културни ценности като образователни цели и съответстващите им методи и форми на обучение оказва обратно интензифициращо въздействие върху порадиците ги предпоставки. По този начин образованието като подсистема на културата би могло допълнително да донасочва, стимулира и доорганизира развитието ѝ в определена посока.

Литература:

1. Костова, З. (2003) Концептуализация на екологичното образование. София: Faber
2. Димова, Д. (2006) Образование за устойчиво развитие в обучението по химия (методически разработки). Издателство на Русенски университет „Ангел Кънчев“
3. Димова, Д. (2001) Образование за устойчиво развитие. Силистра: РИГТ
4. Шиел, Б.(1995) Предаване на научните знания чрез неформално обучение. Перспективи, том XXV, №1

УЧАСТИЕТО НА ОСНОВНИ ДИДАКТИЧЕСКИ ПРИНЦИПИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ И СВИРЕНЕ НА ХОРОВИ ПАРТИТУРИ

гл. ас. д-р Маргарита Генчева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

Процесът на обучение е структурнообразуващ, с фундаментален за дидактиката характер. Той непрекъснато се изменя по своите цели, задачи, съдържание и форма, в зависимост от обществено – историческите условия, при които се осъществява.

В. В. Краевски посочва, че обучението е сложно социално явление, което намира отражение в различни системи от научни понятия. Специфичните му черти могат да се разкрият на различни равнища. На най-високо (социално) равнище, обучението следва да се разглежда преди всичко като единна, цялостна сфера на човешката дейност, т. е. като социално явление. То е относително самостоятелно, неделимо цяло, специфичен вид обществена дейност, чието разчленяване, според В. В. Краевски, настъпва след обособяването на две нейни взаимосвързани съставки: преподаване и учене. Единството между преподаването и ученето изразява спецификата на обучението, организира системата на дидактическите отношения и осигурява нейната цялост.

Предвид обстоятелството, че обучението се разглежда като средство за развитие на личността, мнозина автори посочват основните му функции: образователна, възпитателна и развиваща. В тесен смисъл образователната функция предполага усвояване на определена система от научни знания, формиране на специални и общоучебни умения и навици. Научните знания включват факти, понятия, закономерности, теории. Специалните умения и навици отразяват специфичните особености на отделните музикални дисциплини и допринасят за успешното практическо приложение на получените от студентите знания – напр. по четене и свирене на хорови партитури – знанията за: различните хорови формации; прочитане и просвирване на музикално построение на различни ключове; транспониране на музикално построение в определени тоналности и пр. Общоучебните умения и навици се свеждат до ползването им и в други музикални дисциплини, напр. уменията за работа с учебните пособия, умения за четене и писане на нотен текст, които улесняват процеса на усвояването.

Смисълът на възпитателна функция се заключава във формиране на трудови, естетически потребности, емоционално-ценностно отношение и поведение на студентите.

Тази функция произтича от самото съдържание, методите и формите на обучение, чрез прякото и косвено взаимодействие на преподавателя и студентите. Същността на възпитаващата функция е, че тя придава на този обективно възможен процес определена насоченост и значимост.

Не по-малко важна функция на обучението е да развива познавателните способности на студентите, самостоятелното им мислене и въображение. Чрез развиващата си функция, то включва студентите в такива видове дейност, които развиват у тях сетивните възприятия, двигателната, интелектуалната, волевата, емоционалната, мотивационната сфера. Интелектуалното и психическото им развитие се осъществяват в неразривна връзка с

овладяването на знанията. Заедно с това развитието на творческите им способности предполага овладяването на адекватни познавателни технологии.

Особеността на развиващата функция се състои в това, че тя не съществува самостоятелно, а е следствие от образователната и възпитателната функция на обучението. Трите функции на обучението се намират в сложно преплитачи се връзки: едната предхожда другата и е нейна причина, другата е следствие, но същевременно и условие за активизиране на първопричината. Образователната и възпитателната в единство, са основа на третата, развиващата функция. Последната от своя страна интензифицира понататък образователната и възпитателната функции.

Като цялостно явление, процесът на обучение характеризира последователността на взаимодействията между преподавател и студенти. Активността на двата субекта на обучението – преподавател – студент е необходима предпоставка за ефективното му осъществяване. Обикновено дейността на преподавателя – преподаване и на студента – учене са двете диалектически свързани страни на единния процес на обучението, без които той не може да съществува

Ученето, може да се разглежда като условие, предпоставка, същност на всяко обучение, което органически е свързано с него. Като сложен, динамичен, многостранен и непрекъснато изменящ се процес, протича в най-разнообразни форми в зависимост от съдържанието, целите и задачите на обучението, както и от индивидуалните особености и способности на студентите. Основно значение в процеса на усвояване на знания е развитието на основните операции на мисленето, с помощта на които се извършва движението от незнание към знание. Анализът и синтезът са главните компоненти в процеса на учене и са в основата на мисловните операции. Относителната автономност и неравномерността в развитието на анализа и синтеза, които се наблюдават в ранните етапи на учебната дейност, се преодолява с повишаване на обема на знанията и по този начин между тях се установява съответствие и тясно взаимодействие. От особено голямо значение е стимулирането и пораждането на благоприятни мотиви у студентите за учене. Предвид обстоятелството, че дидактическата функция на мотивацията не се свежда само до осигуряване на благоприятни предпоставки за учене, но и до организация на цялостната технология, ще разгледаме принципите приложени през различни фази на обучението по четене и свирене на хорови партитури.

Принципът за научност е тясно свързан с останалите дидактически принципи. Някои автори (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Н. В. Савин и др.) специално подчертават връзката на принципа за научност с принципите за достъпност, системност и последователност (Г.И. Шчукина) и нагледност (Н.Г. Казански, Т.С. Назарова). Същността на този принцип според П. Петров се изразява в предлагането на строги научни знания на учащите, които представляват точно установени от науката положения (факти, идеи, изводи, закономерности), като за тяхното преподаване и усвояване се използват адекватни методи и форми на обучение. В характеристиката на този принцип се включват два основни елемента: отражението на действителността в съзнанието и възможностите за формиране на самото съзнание. Овладяването на научни знания до голяма степен зависи от осигуряването на точни, конкретни възприятия и представи, които служат за разбиране на връзките и зависимостите между предметите и явленията. В този смисъл резултатността на обучението се обуславя от неговата достъпност.

В практиката си се придържаме към обоснования от великия педагог Я. А. Коменски принцип с изходно значение „принцип за достъпност”, за усвояване на учебния материал от „лесното към трудното”, „от простото към сложното”, от „известното към неизвестното” в съчетание с „принципа за активност”, произтичащ от единството между мисленето и действията на студентите (сензорно-моторната им активност, включваща анализаторите и двигателната активност).

Системността, даваща познание за музикалното явление, за неговия строеж, за взаимовръзката между съставлящите го елементи и мястото на всеки един от тях в цялото, както и последователността при протичане и усвояване на музикалните процеси, ни провокира началното обучение по четене и свирене на хорови партитури да започне с народни мелодии в тесен (трихордов) звукоред. Натрупаните и интегрирани още в първите занимания по партитури теоретични знания, позволяват на студентите да анализират и разучат леки едногласни мелодии върху фолклорни интонации, в малки звукови редици с постепенно възходящо и низходящо движение, в съчетание на дълги и кратки нотни стойности (половини, четвъртини, осмини) в двуделен метрум. Обучението се основава на съзнателно и активно усвояване на знания и умения. Така се развиват мисленето, инициативността и възможностите за самостоятелен труд. Приложен в заниманията по четене и свирене на хорови партитури този принцип определя възпитанието на собствено отношение към музиката и музикалноизпълнителските проблеми. Съзнателното участие на студента в обучението включва активност и самостоятелност в работата му. Активното поведение съчетава умствена, емоционална, волева и физическа ангажираност. Това благоприятства усъвършенстването на различните психични процеси: наблюдателност, внимание, възприятие, мислене, което от своя страна увеличава възможностите за опознаване и по - дълбоко вникване в музиката.

Във връзка с активизирането и развитието на мелодичния слух и музикалните способности (принцип за активност) предлагаме народните песни да се свирят и пеят в унисон. Правилното звукообразуване, дишане, артикулация при пеене и подходяща апликатура при свирене осигуряват точното интонационно и метроритмично възпроизвеждане. От изключително важно значение е насочване на студентите към слухова активност, чрез която да контролират изпълнението си; да се учат да мислят т.е. музикалната мисъл да ръководи възпроизвеждането. Преподавателят винаги трябва да знае дали студентът разбира това, което учи – смисълът на указанията, как да ги изпълни, как да работи самостоятелно т.е. дали е възприел основното, същественото.

Изхождайки от натрупаните знания, умения и навици у студентите за свирене на пиано и пеене в унисон на едногласни народни песни проверяваме нивото на музикалните способности, на нотно-четивната техника, двигателната реакция и координацията на двете ръце. Съществен момент в началната фаза на обучението по четене и свирене на партитури е възпитаване на навика за целенасочена самостоятелна работа, което има голямо значение за развитие на самостоятелното мислене, за възпитаване на индивидуалната активност. Спазвайки дидактическите правила за усвояване на учебния материал от лесното към трудното, от известното към неизвестното, от простото към сложното, продължаваме обучението със свирене на едногласни партитури, образци от българската и световната музикална литература. Студентите

постепенно преминават към усвояване на по-сложни произведения, опирайки се на наличния запас от представи и понятия, обобщения и факти, явяващи се отпразнен момент в новото познание.

Изхождайки от системността, даваща познание за явлението като цяло и взаимовръзката между съставлящите го елементи и мястото на всеки един от тях в цялото, се опираме на методическата последователност при усвояване на учебния материал. Във връзка с това, всеки елемент от новия учебен материал се свързва с други – от усвоения вече, т.е. всяко предходно знание подготвя усвояването на новото. Знанията, които студентите получават в обучението по партитури, следват своята вътрешна логика, още повече че те се опират на междупредметните връзки т.е. на получените знания за: интерваловия строеж и метроритмичната организация на тоновете от мелодията (от теория на музиката); за функционалната организация на тоновете от мелодията (от хармонията); за композитора и стилового направление (от история на музиката); за подходящата пианистична апликатура (от часовете по пиано) и пр.

Чрез прилагане на системност и последователност при затвърдяване на учебния материал студентите анализират, обобщават, използват наученото при решаване на определена практическа задача. Следвайки алгоритмичната последователност от лесното към трудното те наблюдават и анализират мелодическите звукореди, началния мелодичен интервал, интерваловия строеж и апликатурните проблеми на мелодичната линия на песента. Придържайки се към основното дидактическо правило за усвояване на учебния материал от известното към неизвестното, студентите се опират на наличния запас от представи и понятия, обобщения и факти, явяващи се отпразнен момент в новото познание.

Системните и свързаните помежду си знания остават трайно в съзнанието на студентите. Важно значение за това имат натрупания опит и логическата памет, които осигуряват съзнателното и с разбиране усвояване на материала. Участието на зрителния и слуховия анализатор при възприемане осигуряват по-трайно запомняне и са предпоставка за по-точното изсвирване.

При спазване на педагогическия алгоритъм от лесното към трудното, от известното към неизвестното, от простото към сложното усложняваме методическите технологии и похвати в обучението по четене и свирене на партитури. Съобразно гъвкавостта и подвижността на мисленето, както и натрупаните знания и умения за четене и свирене на партитури прилагаме вариативни индивидуални подходи в обучението на студентите. Известно е, че усвояването на знанията, уменията и навиците е индивидуален процес, но това не изключва съществуването на общи закономерности при неговото протичане. Творчески подход към учебния материал проявяват студенти с гъвкаво мислене, търсещи зависимости, които произтичат от вече изучените.

Известно е, че овладяването на знания и умения до голяма степен зависи от точни, конкретни възприятия и представи, осигуряващи разбиране на връзките между отделните музикални явления. Нарастващите познавателни възможности на студентите повишават обема и равнището на усвояваните от тях знания и умения. В съответствие с принципа за системност и последователност при усвояване на учебния материал, с оглед на развитието на метроритмичния усет като основна музикална способност, въвеждаме усвояването на нови метроритмични елементи. Успоредно с това разширяваме границите на тоновия обем в малка, първа и втора октава, с което на основата

на изградените представи за мелодическата и метроритмична организация на тоновете на мелодическото построение развиваме и усъвършенстваме мелодичния слух, тъй необходим при интониране с глас и свирене на пиано.

От гледна точка на самостоятелното мислене и индивидуалната активност на студентите, възпитаваме у тях навици за целенасочена самостоятелна работа при четене и свирене на партитури. Съхраняването и възпроизвеждането на вече усвоени знания с оглед на затвърдяването им, студентите прилагат в упражнението. В условията на дейността свирене на партитури, те прилагат системност и последователност, съзнателност и активност, които определят ефективността на упражнението. За това съществено допринася текущото повторение, при което по-рано усвоените знания се свързват с новите. При съхраняване и възпроизвеждане на информацията активно участват паметовите процеси, които най-ярко се проявяват при обратната връзка, чрез която установяваме степента на затвърдяване на знанията и уменията. Колкото по-точни и по-пълни са възприятията и представите, толкова по-лесно и по-бързо се осъществява задържането в паметта.

В дидактиката, според която задълбоченото осмисляне на изводите и обобщенията, превръщането на знанията в обобщения и умения самостоятелно да се използват на практика, се дължи на действието на принципа за съзнателност. Съзнателното преодоляването на механичното заучаване на учебния материал от студентите до голяма степен зависи от целенасочеността и мотивацията им за формиране на трайни познавателни интереси, а от там и на трайни знания. Предвид познавателната необходимост на студентите по отношение на възприемане на нов учебен материал, действат усещанията, възприятията и представите като сетивно отражение на действителността, осигуряващи познание за отделните музикални елементи. Създадените сложни връзки и зависимости между зрителните, слуховите, двигателните и осезателните усещания и възприятия, и натрупания зрителен, слухов, двигателен и осезателен опит осигуряват по-пълно и по-цялостно възприемане на новия учебен материал. Студентите с гъвкаво, подвижно мислене проявяват творчески подход към него, като използват вариативни начини, търсят зависимости които произтичат от връзката му с вече изучения.

В съответствие с разширяване на познавателните възможности на студентите обемът и равнището на усвояваните от тях научни знания непрекъснато се повишават. До голяма степен това зависи от осигуряването на точни, конкретни възприятия и представи. Обогащането и разширяването на сетивния им опит, уточняването на сетивните им възприятия и представи и развитието на наблюдателността им е в пряка зависимост от действията на „принципа за нагледност“. Нагледността в процеса на обучение се характеризира с представянето на абстрактни теоретични знания във вид на доловими чрез сетивата модели. Нагледността се свежда до осъзнаване и разбиране на абстрактния нотен запис, т.е до зрително проследяване графиката на мелодическата линия на звучащо музикално построение и връзката и с конкретното тонововисочинно движение. Наблюдателността до голяма степен облекчава процеса на усвояване на знанията, подобрява мотивацията за учене, спомага за осъществяване на връзка между теорията и практиката. В този смисъл можем да се позовем на интегративното обучение – преноса на знания от теория на музиката („Линейно-нотна система“ – записване височината на

тоновете на различни нотни ключове) към четене и свирене на хорови партитури.

За ефективността на обучението е от значение дидактическите принципи да се намират в органическа взаимовръзка в процеса на обучение. Това е абсолютно валидно и за процеса на обучение по четене и свирене на хорови партитури.

Литература:

Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика, С., 1996.

Лернер, И .Я. Процесс обучения и его закономерности. М., Знание, Сер. Педагогика и психология, 1980

Минчева, П. Възпитаване на музикалния слух чрез българския музикален фолклор, С., 1985

ЗА НЯКОИ МЕТОДИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ЧЕТЕНЕ И СВИРЕНЕ НА ХОРОВИ ПАРТИТУРИ

гл. ас. д-р Маргарита Генчева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

В нашето съвремие, говорейки за партитура, разбираме нотен запис на многогласно музикално произведение (вокално, инструментално или смесено), чийто гласове са подредени един под друг, свързани с обща аколада и тактови черти. При такова подреждане на гласовете, съвременната партитурата осигурява прегледност на гласоводенето и ясна представа за общата звучност на произведението в най-големи подробности. Тя дава възможност за едновременно следене както на хоризонталното развитие на гласовете, така и на вертикалната им постройка (хармонични звукосъчетания и акорди). Въпреки прегледността си, партитурата може да бъде разчетена и изсвирена само при наличието на активна мисловна техника, пълна концентрация и едновременно с това раздвояване на вниманието с оглед на броя на гласовете, както и достатъчно технически сръчности за свирене на клавирен музикален инструмент. Свиренето на хорова партитура си поставя много повече и по-широки задачи и в никакъв случай не се състои само в техническо преодоляване на нотния текст, а още в самото начало студентите се стремят, чрез придобитите умения и сръчности, творческа воля и музикална фантазия да се доближат до реалната хорова звучност. За тази цел заедно с техническото превъзможване и изпълнение на всички изисквания за спазване на ясно и точно гласоводене, динамични предписания, темпо, агогични акценти, студентът трябва да се съобразява и с особеностите на вокално-хоровата фразировка.

Предложената от нас методика на работа по четене и свирене на партитури преминава през два етапа: възприемане, чрез слушане на творбата изпълнена от преподавателя и възпроизвеждане от студента на пианото.

При първото възприемане студентите наблюдават най-общо настроението и характера на творбата, породени от интонационното развитие на отделните хорови партии и метроритмичната организация на гласовете в партитурата. Студентът следва определен алгоритъм при „запознаване” с произведението. Още при първия зрителен контакт с партитурата уточнява:

- състава за който е предназначена – еднороден (мъжки, женски, детски) или смесен хор;
- фактурата на изграждане на композицията – хомофонна или полифонична;
- определяне на формата – от колко и от какви части е изградена творбата;
- определяне на тоналност, тонални изменения;
- определяне и изясняване на кулминациите на отделните части и на главната кулминация на цялата творба;
- откриване и изясняване на теситурните условия на отделните партии;
- откриване на динамичните и теситурни съотношения между отделните гласове;
- уточняване на контурите на фразите и цезурите между тях;
- уточняване на трудните места за интониране в партитурата;
- уточняване на темпото и отклоненията му, ако има такива;
- анализ на хармоничното развитие;
- анализ на инструменталния съпровод (ако има такъв) и неговото съчетание с хоровите партии.

Повечето от тези констатации на аналитичната работа се уточняват в процеса на разучаване на партитурата, но тяхното предварително опознаване в най-общи линии е наложително още при първия зрителен обхват, за да се осмисли и улесни процеса на свирене.

Следвайки методическия ход на разработване на хоровата партитура, акцентираме върху точното интонационно и метроритмично възпроизвеждане на отделните хорови партии. Препоръчителни за това са упражненията отнасящи се до линейното (мелодично) и вертикално възпроизвеждане на партитурата, в които активно се проявяват основните музикални способности – ладов усет, метроритмичен усет, музикалнослухови представи, както и усета за многогласие. В зависимост от вида на партитурата (за еднороден или смесен хор) и броя на гласовете (два, три или четири) линейното възпроизвеждане включва:

- пеене (солфежиране) и свирене в унисон на всяка партия;
- една партия се пее, друга се свири и обратно;
- една партия се пее, а две се свирят;
- една партия се пее, а три се свирят.

Усложняването на методическите задачи се свежда до вертикалното възпроизвеждане на партитурата и свързаните с това упражнения за вертикално четене на акордите (пеене на тоновете на акорда отдолу нагоре и обратно), с определяне на хармоничните зависимости помежду им – функционални връзки, разрешения, отклонения, модуляции. Такова четене на партитурата по вертикал е подходящо за произведенията от хомофонно-хармоничния стил, където хармоничното изложение е преобладаващо.

Съчетаването на мелодичното движение и хармоничното развитие на хоровата творба представлява здрава спойка, която при неизменното и свързване със словесния текст, дава най-добрата представа за изграждането, развитието, съдържанието и смисъла на творбата.

От съществено значение за силното емоционално-смысловое значение и въздействие на хоровото произведение е свирещият хорова партитура да вниква освен в интонационно техническите проблеми на партитурата и в нейните художествено-изразни елементи – ритъм, метрум, темпо, щрихи,

динамика, агогика. Ритъмът, изясняван от метрума представлява постоянния жив двигател, който съпътства работата над партитурата отначало до край. Особено строги са изискванията за ритмично свирене в установено темпо, за да не се руши метроритмичната пулсация и музикалната мисъл. Темпото на свирене зависи от техническите умения и сръчности на студента. Един от важните моменти при работата ни със студентите по свирене на партитури се оказва въпроса за внимателния подбор на апликатурата, която не само улеснява изпълнението, но влияе и на неговия характер.

Методическо изискване при разработване на хоровата партитура, с оглед на теситурните условия и особености на отделните хорови партии, е транспонирането и. Дейността транспониране осъществяваме по два начина:

- интервалово – функционално транспониране – чрез пресмятане на интервалите във връзка с функциите на тоновете и акордите;
- ключово транспониране – чрез замяна на нотния ключ с друг подходящ, който ще ни отведе в търсената тоналност.

В основата на интервалово-функционалното транспониране стои интервалът с неговите многобройни зависимости и съотношения, изразени главно в две посоки: хоризонтално (линейно, мелодично) и вертикално (акордово, хармонично). Този начин на транспониране съдейства за изграждане на активно музикално съзнание и активна музикална мисъл.

Ключовото транспониране изисква добро владение на „до“ ключовете, като се има предвид че овладяването им подпомага и улеснява дейността транспониране, тъй като разрушава закрепостените представи за значението на линиите на петолинието при „виолиновия сол“ ключ. При редица тоналности, тоновете и степените на транспонираното произведение съвпадат в новата тоналност с тоновете и степените, които биха имали те при някои от овладените „до“ ключове.

За усъвършенстване на уменията за транспониране при свирене на хорови партитури са препоръчителни упражненията отнасящи се както до интервалово – функционалния, така и до ключовия начин на транспониране. Те взаимно се допълват и укрепват тази сложна, многостранна и изискваща много бързина и съобразителност психо – физиологична музикална дейност. В разработените от нас „Методически насоки в обучението по четене и свирене на хорови партитури“ подробно е описана методиката на изучаването им, като е използван богат музикален материал от средновековната музика, Бахови хорали и теми от класическите музикални образци.

Крайна цел на методическия алгоритъм в обучението по четене и свирене на хорови партитури е студентите да придобият навици и сръчности за бързо разчитане и изсвирване на партитура „от пръв поглед“. Този род творчески процес, съпроводен с непрекъснато музикално изживяване, създава условия за долавяне на най-типичните особености на непознатата музикална творба и бегло проникване в нейния смисъл и вътрешно съдържание. Анализирайки процеса на изработване на навици за „свирене от пръв поглед“, трябва да се имат предвид природните предразположения и техническите възможности на студента за свирене на клавирен инструмент. От степента и развитието на тези качества до голяма степен зависи изработването на умение за „свирене от пръв поглед“. Ето защо те са неизменен елемент на системната ни и целенасочена работа по дисциплината „Четене и свирене на хорови партитури“.

Литература:

Генчева, М. Методически насоки в обучението по четене и свирене на хорови партитури. Ш., 2011
Казанджиев, В. Практически курс по свирене на хорови партитури. С., 1976
Куртева, М. Методика на обучението по пиано. С., 1987
Михел, П. Музикални способности и изпълнителски сръчности. С., 1980
Топузов Н. Ръководство по четене и свирене на хорови партитури. С., 1964

ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКТИВНОСТ

Проф. д-р Иван П. Иванов
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

Обучението не е като наблюдението на спортна среща. Учениците не се учат просто като седят в клас и слушат учителя, запаметяват предварително решените задачи и посочват „верните” отговори. Те трябва да говорят за това, което учат, да описват своите преживявания и да го прилагат по отношение на своето ежедневиe. Те трябва да направят това, което учат част от себе си.
Мартин Валск

УВОДНИ ДУМИ. Образователната практика често се извършва при обстоятелства, в които учителите работят с недостатъчно концептуално изяснени понятия или се използва само интуитивен подход към тях. Може би това е самата причина за настоящото издигане в култ на така наречените (интер)активни методи, като панацея за много (ако не всички!) недостатъци на съвременното образование и оценявани като изключителни педагогически иновации.

През последните години у нас бяха публикувани сериозни изследвания на интерактивността [1; 4]. Този текст има за цел да отговори на въпроса за връзката на интерактивност и иновации в педагогическата теория и практика и е своеобразно продължение на друга наша публикация [2]. И така: педагогически феномен ли е интерактивността и кога?

СЛАБОСТИ В ТЕРМИНОЛОГИЯТА. Много педагози и психолози развиват тезата, че ученето е конструктивен и интерактивен процес, като учениците по принцип са активни. Въпреки че трите понятия „активно”, „конструктивно” и „интерактивно” са широко използвани в литературата, само конструктивността е дефинирана по-ясно. Често конструктивността, активността и интерактивността са приемани за близки и дори съвпадащи си характеристики и се използват като синоними или успоредно с конструктивността. Ето характерни изрази: „учениците активно конструират своите начини на познание”, или “обучението се реализира в условията на социално взаимодействие”. Нещо повече, значенията на тези термини често се тълкуват интуитивно по принципа на контраста: активно, като обратното на пасивно; конструктивизмът в контраст с преподаването; интерактивно като нещо различно от самостоятелна дейност. Много често терминът учебна дейност означава взаимодействие.

КОНСТРУКТИВИЗЪМ. През ХХ век, общо взето, две теории са се борили за правото да се наричат „основна психолого-педагогическа парадигма” (и те все още го правят) - обективизъм (теория, свързана с традиционната гледна точка и центрирана върху учителя) и конструктивизъм (центриране върху ученика).

Обективизмът определя обучението като промяна в поведението на ученика или когнитивните му структури. Всъщност, има само една реалност и знанието е нейно точно отражение. Обучението е трансфер на обективното знание от учителя към учащия се. Обучението е ефективно, когато учениците са активно ангажирани. Конструктивизмът подчертава активната роля на учащия се в изграждането на собственото знание. Ученето е активен и отразяващ процес на акомодация и асимилация, преобразуване на стари

ментални модели в нови. Учащите се влизат в процеса, мобилизирайки най-важните си познания и опит. Тъй като инструменти, ресурси, опит и контекст са различни, то и знанията се конструират по различни начини. Основата на множествеността на знанията са социалните взаимодействия.

Конструктивните дейности имат две характеристики. Те изискват учащите да произведат някакви явни резултати - самостоятелни обяснения, бележки, хипотези, прогнози и пр. Тези резултати не са включени или представени в учебните материали.

Има две възражения или въпроси към конструктивните дейности:

Дали резултатите трябва да се екстернализират или могат да останат вътрешни такива. Например, човек може да е достигнал до важен резултат и да не може да го обясни вербално. Този резултат просто е по-трудно да се оцени.

Вторият въпрос се отнася до съдържанието на резултатите – доколко отиват отвъд това, което е представено.

Има много манипулации, които биха стимулирали и предизвикали конструктивни дейности. Един от начините е директен подтик от учителя или поместването на въпроси в един текст или други образователни ресурси. Има и косвени методи – схеми, шаблони, матрици...[6]

АКТИВНО УЧЕНЕ. Да бъдеш активен, означава да правиш нещо докато учиш. Терминът „активно” се отнася до резултатите от ученето и паметта. Има много начини да се предизвикат такива ангажиращи дейности. Разбира се, няма гаранция, че обучаваните се включват пълноценно. Въпреки това има вероятност учащите да са по-ангажирани с учене, отколкото, ако не ги правят.

Не всички активни дейности са конструктивни. Една дейност е конструктивна, ако учащите се произвеждат някои допълнителни резултати, които често (но не винаги) съдържат идеи, които излизат извън рамките на предоставената информация в учебните материали. В противен случай конструктивната дейност става само активна. [6]

Активното учене е структурна и структурирана част от практиките, характерни за ученик-центрирания подход. [7] Идеята за активно учене не е нова (започва от античността, Сократ и впоследствие възстановена от Джон Дюи и представителите на новото образование).

Известни са много определения за активно учене:

- Учениците ... извършват дейност. Те използват мозъка си, изучават идеи, решават проблеми и прилагат това, което са научили.
- Активните ученици се стремят да поемат отговорност за обучението си.
- Учениците ... изграждат собствените си мисловни модели, въз основа на информацията ... постоянна проверка на валидността на модела...
- Участието на учениците, както ако са учители...
- ...гарантира ангажимента на учениците в проблемите на обучението, социално взаимодействие и по-малко конкуренция, учениците работят заедно в класната стая и извън нея...
- ... учителят преподава на учениците как да учат, как да се справят със съответната тема... Това разпределя отговорностите между ученици и учител.
- ... Това ги поставя в позицията на поемането на отговорност за организирането на обучението.
- ... нови възможности за учениците да се интегрира новата информация, концепции или умения в собствените им мисловни схеми ...
- Училището се превръща в посредник на обучението, учениците стават ангажирани в диалог със съучениците си и учителя.

• ...висока степен на участие в процедурите за критично мислене... анализ, синтез и оценка на информацията, за разлика от нейното усвояване.

От една страна, непрекъснато се пише, че ученето е естествен активен процес, но многобройните случаи на неформално и информално образование (списания, телевизия и филми) насърчават пасивността. [7]

КОНЦЕПЦИЯ ЗА АКТИВНОТО УЧЕНЕ. Най-значимите елементи на концепцията за активното учене са следните:

1. Всеки тип обучение предполага определен вид и размер на активно участие, включително и вариантите, определени като пасивни. Слушането на учителя предполага определено участие на психичните процеси и психическа ефективност. Именно затова, когато се говори за активно учене имаме предвид участие, което е дълбоко, съзнателно, отговорно и силно формиращо чрез своите дългосрочни ефекти върху очакваните и произведени количествени и качествени резултати.

2. Активното учене е процес, в който учениците са пряко ангажирани в разбирането на факти, идеи, умения при пряк и пълен контрол на дейността от учителя.

3. Това участие предполага учениците да четат, пишат, дискутират или да участват в решаването на проблеми. Много е важно, че те трябва да поемат задачи от по-висок клас, като например анализ, синтез и оценка, която ще позволи едновременно да реализират различни дейности и да разсъждават върху това, което правят.

4. Пасивното учене се превръща в активно, чрез преминаване от дейности, базирани на минималната участие (четене, 10%; слушане, 20 %; разглеждане на снимки, 30%), към дейности, базирани на средно участие (гледане на филм, видеолента; изложба; демонстрация, 50%) до дейности с максимално участие (дискусии, 70%; драматизации, презентация, симулиране на реален опит и да прави реален опит, 90%).

5. Пряко и ефективно включване на учениците в процеса на собственото им обучение, като начин да се доближат до активното учене. С други думи, това означава, че вместо да се задоволят само с просто получаване на вербална и визуална информация, учениците участват, предприемат действия и отразяват средата.

6. Пряк контакт с изследвания материал на базата на дейността на учениците.

7. Форма, в която ученикът не е зависи от учителя, а става негов партньор. Учителят е човешки ресурс и мотивационен фактор за бъдещите усилия. Учениците са динамичен фактор за собственото обучение. Ето защо активното учене често се характеризира като приятно, мотивиращо и ефективно.

8. Всеки от нас има по рождение мозък и ако той функционира нормално, човек може да научи нещо. За активно учене, за да бъдат ефективни, хората трябва да са в подходяща учебна среда, където могат да бъдат спокойни, да се премахне техният страх от предизвикателствата и да са в състояние да „интернализират информацията от активната обработка“.

9. Активното учене представлява всичко, което учениците правят в класната стая, различно от пасивно слушане на учителя.

На процесуално ниво активното учене е пряко и ефективно участие в собственото учене, действие, ангажимент, партньорство, сътрудничество,

(само)организация, персонализация, (мета)рефлексивност. Процесът е динамичен, приятен, мотивиращ и ефективен. [7]

АКТИВНО И ИНТЕРАКТИВНО УЧЕНЕ. Налице е относително разграничение между активно и интерактивно учене. Ако всяко интерактивно обучение е активно, активното учене може да се осъществи, без да е интерактивно (напр. самообразование).

По тази причина понятията са относително синонимни и взаимозаменяеми; учебният процес е предимно интерактивен и само от време на време просто активен (напр. при самостоятелна работа и то донякъде), като често се превръща в интерактивен). Това е една от причините, поради които тези понятия се използват или заедно, или поотделно, но винаги от гледна точка на тяхното взаимно допълване.

Терминът „интерактивен” се отнася до няколко вида дейности – ученикът участва във вербална дискусия с друг човек (партньор, ученик, учител, родител), взаимодейства с моторни движения или по някакъв друг физически начин. Тези дейности трябва да са свързани с обучението. [6;7]

Терминът „интерактивен” се използва и за взаимодействието с компютърна или друга техническа система или педагогически агент (туторска или анимационна система), напр. „интерактивно видео”, „интерактивна бяла дъска” и др., означаващи адаптивност, но не и необходимост да се даде отговор.

ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕПРАТКИ. В исторически план училището започва с устното слово и с диалога - Сократ, Платон, религиозните водачи (Иисус, Буда, Мохамед).

Появата на печатната книга променя технологията на обучението. Преди книгопечатането, грамотността (образоваността) включва основно умението да се чете и да се говори, писането изисква специфични умения, скъпа хартия и значително време. След това знанието става достъпно за всеки. В резултат – обучението се свързва основно с писмени текстове (четене и писане). Писмеността създава чувство за увереност и статичност, неприсъщи на устното слово.

Съвременното движение за интерактивност в обучението е опит за връщане към корените и отказ от култа към писаното (статично, „мъртво”) знание.

ЦЕЛИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКЦИЯ. Интеракцията (взаимодействието) е педагогическа когато преследва изменение на поведението на ученика, което е свързано с достигане на специфична образователна цел. В противен случай интеракцията не е педагогическа. Педагогическата интеракция е основополагаща за ефективното обучение. Тя е естествен процес за осъществяване на личностни промени поради задължителните рефлексия, авторефлексия и взимане на избор в променящи се ситуации. Отбелязва се и, че тя е основен социализиращ модел и отразява демократичната култура на обществото и на образованието.

ОСНОВНИ ПРАВИЛА НА ИНТЕРАКТИВНОСТТА. Участникът е включен във взаимодействие, като придобитият в това преживяване опит е централен за целия процес. Интеракцията е групов процес – ефектите от дейността се изучават, обсъждат и оценяват от всички участници. Опитът (проблеми, обратни връзки) е конкретен и непосредствен. Участниците са активни и инициативни.

РОЛИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКЦИЯ. Интеракцията (взаимодействието) в педагогическия процес изпълняват редица роли [3]:

предаване на информация, стимулиране на рефлексията на учениците, ангажиране на вниманието на ученика, запазване на интереса на ученика, стимулиране на ученето.

СТРУКТУРА НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКЦИЯ.

Перифразирайки някои известни модели на комуникацията, можем да предложим следната структура на учебната интеракция:

- *Агенти* – юридически лица (хора или компютърни програми), които фактически правят съобщение: *Отправител* (който предава съобщение) и *Приемник* (който получава съобщение).

- *Проводник* – среда, в която се осъществява комуникацията (напр. Интернет)

- *Съобщение*: обсъждане учител-ученик, ученик-ученик или човек-интерфейс (компютър/софтуер).

- *Съдържание*. Два компонента: *Информация* (данни, които са слабо познати на приемника и които увеличават количеството възможни обяснения на света) и *Изразжение* (начин на кодиране на данните: структурна, синтактическа и презентационна информация).

- *Смущения* – проблеми, които могат да затруднят процеса.

- *Обратна връзка/валидация/корекция* – за да се гарантира, че съобщението е било получено и разбрано/отклонено от приемника.

- *Демонстрация* чрез някакъв тип изменения (поведение) от ученика.

ВИДОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКА ИНТЕРАКЦИЯ. Интеракцията (в съвременни условия) може да бъде от различен вид: човек-човек (учител-ученик, ученик-ученик, с външни експерти) и човек-компютър (с онлайн общности и ресурси).

На интеракциите влияят: времето (синхронни или асинхронни), броя хора, местоположението.

Интеракцията зависи от вида на комуникационната мрежа: централизирани, в които има учител, който управлява и координира комуникацията и децентрализирани (гъвкави, многоканални) без център, който има монопол върху информацията. Последната е равнодостъпна (напр.: Интернет).

„КОНСТРУКТИВНО”, „АКТИВНО” И „ИНТЕРАКТИВНО”.

Следващата таблица, която сумира различията между трите свързани понятия е заимствана от Мишлен Чи [6]

	Активни	Конструктивни	Интерактивни
Характеристики	Правят нещо физически или умствено.	Произвеждат резултати, съдържащи идеи, излизащи извън рамките на предоставената информация.	Диалог по същество по същата тема, не пренебрегват приноса на партньора.
Явни дейности	Ангажиране в дейности. Поглед или наблюдение. Подчертаване или маркиране. Жест или мимика.	Самостоятелно конструиране на дейности. Обяснение или уточнение Посочване на причините. Свързване.	Направлявано конструиране. Дейности в учебния диалог: отговор, ревизиране на грешки от обратната връзка, последователно или съвместно конструиране.

	Парафраза. Манипулиране на обекти. Избиране. Повтаряне.	Концептуална карта. Отражение. Планиране и прогнозиране на резултатите. Генериране на хипотези.	Дейности в съвместния диалог: партньорски контрол, подкрепа, защита, критика или съмнение.
Когнитивни процеси	Участие в процеси. Активиране на съществуващите знания. Асимилиране, кодиране или съхранение на нова информация. Търсене на съществуващите знания.	Конструирание на процеси. Получаване на нови знания. Интегриране на нова информация със съществуващата. Организиране и съгласуване на собствените знания. Ремонт на собствените грешни знания. Преструктуриране на собствените знания.	Съвместно конструирание на процеси. Създаване на процеси, които включват участието на партньор.

НИВА (СТЕПЕНИ) НА ИНТЕРАКТИВНОСТ. Педагогическата интерактивност има различни нива (степени). Измерител на степента на интерактивност е количеството информационен обмен между участниците и количеството предадена информация относно потребностите на приемника (ученика).

Интеракциите ученик-ученик могат да бъдат четири типа, които са и степени на интерактивност: (1) Комуникация – хора, говорещи, обсъждащи; (2) Колаборация – хора, споделящи идеи и работещи заедно (понякога разделение на ресурсите) в свободна обкръжаваща среда; (3) Кооперация – хора, работещи заедно, но всеки може да има и собствена цел; (4) Общност, екип – хора, работещи заедно за обща цел.

По-високата интерактивност има тенденция да увеличава учебното време, което е и основният ѝ недостатък.

ИМА ЛИ САМОЦЕЛНА ИНТЕРАКТИВНОСТ? Основният въпрос, който възниква пред учителя е дали интерактивността е винаги целесъобразна и ефективна? Този въпрос е свързан с Принципа на дидактическата целесъобразност. Ефективните курсове включват наред със ситуацията на интерактивно обучение и моменти на пасивно усвояване с цел кратък отход от активността и преход. Идеята е да се редува активност с пасивност, тъй като интерактивността уморява. Класната стая е център и за традиционното обучение.

ОСНОВНИ ЦЕННОСТНИ ОРИЕНТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКЦИЯ. в хода на интеракцията, учениците и учителят се ръководят от определени правила и норми на поведение, които се интериоризират. Всъщност, в това се корени и възпитателният потенциал на интерактивните методи. Учениците и учителите влизат в сложна система от конкуриращи се ценности.

Алтруизъм и социалност. Неоценъчна атмосфера и добронамереност. Безусловно възприемане на другите участници, равнопоставеност. Оказване на подкрепа – инструментална; човешка; утвърждаваща. Наблягане върху силните страни на личността. Интерес към това, което другите мислят и чувстват. Групови норми и лична отговорност.

Автономия и конкуренция. Съревнование за власт (позиции) и отговорност. Изява, награда, предизвикателства и рискове. Свобода на изразяването, асертивно, но не агресивно поведение. Обективност и прямота, принципност, контрол на чувствата, честност, твърдост, обмисляне преди да се предприеме действие, подлагане на собствена преценка на действията си.

КОМУНИКАЦИЯ И ИНТЕРАКЦИЯ. Обществото съществува чрез и в комуникацията. То трябва да има общи цели и ценности, убеждения, стремежи, знания и общ дух, за да функционира. Имплицитно това води до необходимост от диалог.[8;9]

Комуникацията има много значения, цели, изразения и методи. Тя е преднамерено предаване на данни (информация) и се свързва със съобщения, новини, отношения, връзки. Съдържанието се разкрива чрез взаимодействие.

Учебната комуникация е формална и неформална. Формалната комуникация е производна от стандарти и функционални отношения. Неформалната комуникация е без пряка връзка с дейността и със силен емоционален оттенък. Тя е паралелна, основана е на емоционални критерии – симпатия и антипатия, общи интереси (незадължително свързани с организацията) и се осъществява по канали, различни от формалните и по малко строги правила. Формалните и неформални комуникационни мрежи съществуват паралелно и често са кръстосани, като могат да си пречат, но може и да се подпомагат. [8]

Учителят трябва да обясни на учениците (в достъпна форма) идеите на конструктивизма – че няма да им кажат какво да мислят и направят, че мнението на всеки е ценно, че знанието се създава, а не се съобщава, че човек се учи от другите и трябва да споделя с тях и пр. В този аспект, особено важно е умението на учителя да бъде „невидим” и да позволи на учениците да създават свое собствено знание. Педагогическата интеракция изисква максимална комуникационна откритост и демонстриране на добри намерения, интерес (емпатия) и доверие. Тя е свързана с рефлексия и авторефлексия на учениците. Ученето се случва именно по време на отражението. Учителят трябва да се свърже емоционално с учениците и да изслушва техните жалби, коментари, проблеми и тревоги. Практиката показва, че болшинството техни оплаквания са от изолацията и чувството за самотност. Учителят трябва да е достъпен и да е активен (помощник). Една от най-честите му грешки е, че предполага, че другите всичко разбират, което често не е вярно. Затова трябва често да се обяснява и да се използва ясен за целевата група език, подходящ речник, примери, въпроси, за да няма недоразумения в комуникацията, и сигурност, че всеки разбира посланията на другите.

ФАСИЛИТАЦИЯ И ИНТЕРАКЦИЯ. В интеракцията учителят действа като посредник на обучението. Той вече не трябва да играе доминиращата роля на "мъдреца пред нас", а да се превърне в "помощникът до нас" [8]. Неговата роля вече не е трансфер на информация, даване на отговори на всички въпроси и контрол на асимилацията на съдържанието, а да създава учебна среда. Той минимизира центробежните сили на групата и фрустрацията.

Фасилитацията (от „облекчавам“) е процес, в който квалифицирана безпристрастна страна (посредник) поддържа групата с няколко цели: да идентифицира и реши проблема; да подобри способността на участниците да си сътрудничат ефективно; да подобри груповата работа относно специфична задача или проект. Помощникът няма власт да взема решения, не е директивен и не контролира. Фасилитацията е замяна на монолога с диалог. Този процес е ученик-центриран и се основава на ученическите потребности и подбуди. Фасилитацията е процес на предоставяне на възможности на учениците да си сътрудничат, с цел да достигнат целите си – да работят интерактивно.

Роли и функции на учителя-фасилитатор (по Z.Berge, M.Paulsen, E.Hootstein):

- Организаторска – процедурна, административна.
- Социална – създаване на обкръжаваща среда за успешно учене.
- Педагогическа – интелектуална, критичен фокус, модел за майсторство.
- Програмен мениджър – определяне на дневен ред и темп.
- Преподавател – консултант, гид, доставчик на ресурси.
- Ролеви модел (образец за подражание).

Именно поради факта, че учителят е ролеви модел за учениците, от него се изисква да ги изслушва внимателно, да им помага да се почувстват спокойни при изразяването на становища, чувства, съмнения и трудности.

Литература

1. Гюрова, В., В. Божилова, В. Вълканова, Г. Дерменджиева. Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова). С., 2007.
2. Иванов, И. Интерактивни методи за обучение. //ЮНС с международно участие "50 години ДИПКУ - Варна", 2005. <ivanpivanov.com>
3. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые подходы. http://www.ychitel.com/menu%20to/pravo/pravo_3_3.html
4. Тоцева, Я., С. Динчийска. Интерактивно обучение на възрастни. 2009.
5. Baldwin, Lynne, Khaled Sabry. Learning Styles for Interactive Learning Systems.// <<http://www.tandf.co.uk/journals>>
6. Chi, Michelene T.H. Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. // Topics in Cognitive Science 1 (2009) 73–105
7. Cojocariu, Venera-Mihaela. (Inter)active Learning – Value and Applicability.// BULETINUL Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti. Seria Ştiinţele Educaţiei, Vol. LXII, No. 1B/2010, 154-161.
8. Siemens, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.// International Journal of instructional technology & distance learning. January 2005, Vol 2. № 1.
<http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>
9. Siemens, George. Knowing Knowledge
<http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>

СОКРАТИЧЕСКИЯТ ДИАЛОГ: ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ИЗСЛЕДВАНЕ

хон. ас. д-р Димитър Г. Иванов
СУ „Св. Климент Охридски”

Сократическият диалог (СД) е познат на повечето хуманитаристи като диалога, който Сократ демонстрира в прочутите Платонові произведения. Значително по-малко хора обаче са запознати с дейността, разработена и прилагана под същото име от немския философ Леонард Нелсон. Когато създава своя вариант на СД, понякога наричан неосократически диалог, Нелсон цели да развие инструмент, чрез който да преподава философия на работническата класа на тогавашна Европа. Сократическите групи на Нелсон включват около десет души, които се опитват *заедно* да решат ключов философски проблем или да дадат отговор на важен философски въпрос. От изключително значение за разбирането на спецификата на СД е фактът, че Нелсоновият подход *не разграничава образованието от изследването*; напротив, изследването *е начинът*, по който образованието се случва, или казано по друг начин, изследването е образователният метод на СД. Накратко, всеки път в настоящото представяне, когато употребявам думи като “учене”, “преподаване”, “образование” и т.н. за контекста на СД, аз правя имплицитна препратка към *интеркативна изследователска дейност*.

Ефективността на тази дейност (и, следователно на образованието/преподаването) в сократическата група се гарантира от присъствието на т.нар. “фасилитатор”, който поставя на групата споменатият вече философски проблем или въпрос, и помага на участниците да правят адекватни приноси за решаването му. За разлика от античния СД, неосократическият диалог не предполага методологическата адекватност на т. нар. “сократова ирония” и изисква равномерно и равноправно участие от страна на всички участници в групата. Както личи и от етимологията на думата, фасилитаторът има единствено улесняваща функция. Подобно на претенцията на Сократ от Платоновите диалози, неговата цел е да помогне на истината да се яви на бял свят, без да добавя нищо съдържателно към нея. И докато тази претенция на античния Сократ очевидно е неподплатена от езиковото му поведение, то практиката на СД в днешно време показва нейната реализация в рамките на поведението на сократическите фасилитатори. Това гарантира възможността на всеки участник в СД да разсъждава със собствени сили по поставения проблем, разчитайки на помощ само от страна на своите съ-участници, но не и от страна на какъвто и да било авторитет.

Каква е структурата, характерна за СД? След като основният въпрос е формулиран от фасилитатора и разбран от участниците, групата събира примери, релевантни за отговора на въпроса. Примерите представляват истории на събития от личния опит на участниците. В последствие за работа се избира само един от дадените примери, който служи за основа на целия понататъшен процес. Функцията на примера е да гарантира плавна абстракция и да предотврати неконтролирани генерализации и спекулативен дискурс. След като примерът е записан и анализиран в достатъчна степен, настъпва фазата на диалога, която Нелсон нарича “регресивна абстракция”. По същество регресивната абстракция представлява абдукция (в логически термини), а също така може да се идентифицира с онова, което Имануил Кант нарича “трансцендентален метод”. Идеята на абдукцията е да формулира

предпоставките или условията за възможност на дадено явление. В СД това явление се представлява от примера, а регресивната абстракция маркира процеса, при който групата се опитва да открие как събитието, описано в примера, е възможно. В края на този процес групата е готова с формулировка на онези общи правила и принципи, които гарантират възможността на примера и, следователно, представляват отговор на поставения в началото на диалога философски въпрос.

През около 100 годишната си история СД претърпява сериозно развитие в няколко аспекта. За целите на настоящата презентация ще наблегна на промяната в целите, за които СД се прилага. Схемата, върху която Нелсон построява СД, се оказва достатъчно гъвкава, за да съвмести освен първоначалното си приложение като обучение по философия за неспециалисти, също така и обучение по математика, психология, политика и дори физика. Важно е също да се посочи, че СД може да се провежда не просто сред индивиди, формално подлежащи на обучение, но и сред експерти в дадена област. Например, допреди месец в СУ “Св. Климент Охридски” се провеждаше спецкурс, при който участниците използват СД, за да изследват на философско равнище проблема за свободната воля. Разбира се, при всяка специфична употреба на метода се налагат определени модификации на първоначално формулирания от Нелсон начин за провеждане на СД. Например, в случая с математическите диалози, ролята на автобиографичното събитие като основна на изследването се играе от математическа теорема, която групата следва да докаже със собствени сили. Ясно е обаче, че каквато и да е базата на сократическото изследване, от нея се изисква да е с конкретен, бих казал дори емпиричен характер. Други непроменени елементи, които остават независимо от адаптацията на СД, са:

1. Интерактивният характер на СД. Каквато и да е конкретната цел, независимо от това в коя сфера на познанието е ситуирана, нейната реализация е възможна само благодарение на динамична и ефективна груповата работа.

2. Изследователският характер на СД. Без значение какъв е конкретният въпрос или проблем, методологията на СД изключва безкритичното и/или имплицитно приемане на твърдения, които не са обосновани или поне разбрани в рамките на груповата работа.

3. Изискването за ненамеса от страна на фасилитатора на съдържателно равнище.

4. Изискването за самостоятелен дискурс и аргументация. Всъщност, характерът на СД може да се изясни най-ясно чрез присъстващото във всички форми на СД правило, изискващо от участниците по никакъв начин да не се позовават на авторитети.

5. Изискването за *плавност, последователност и подреденост* на дискусията.

6. Общият (или принципен) характер на разглеждания въпрос или проблем.

7. Наличието на конкретен пример, който “закотвя” изследователския процес.

8. Въвеждането на регресивна абстракция спрямо примера като средство за плавно, неспекулативно конструиране на изводи, които в последна сметка да доведат до отговор на въпроса или до решение на проблема.

За различните форми на СД и тяхната структура може да се говори много, но за целите на настоящата презентация ще се опитам да покажа какви

са ползите от евентуалната акомодация на СД в рамките на българското средно и висше образование:

(1) На първо място, СД би могъл да направи много за онова, което *ad hoc* ще нарека мета-образование, а именно процес, при който учениците и студентите могат да усвоят определено поведение докато изследват нещо друго (или дори нещо съвсем друго). Например, при СД, посветен на познавателен проблем, участниците не само напредват в областта, която философите наричат “теория на познанието”. През цялото време на диалога участниците тренират самостоятелно мислене и изказване и, в същото време, ситуиране на собствените приноси в контекста на групата така, че взети заедно приносите на всички участници да имат положителен или синергитичен ефект по отношение на крайната цел на диалога. Това се гарантира от демократичния характер на дискусиата, установен от методологията на СД. Преподавателят е в ролята на фасилитатор, което означава, че са забранени съдържателни намеси от негова страна. Функцията му се изчерпва с изясняване на правените от участниците твърдения, структуриране на дискусиата чрез записването на основните положения от нея върху дъска или флипчарт и поддържане на адекватна групова динамика. Лесно е отгук да се проследи връзката между СД и гражданското образование. Разбира се, в рамките на един политически насочен СД е възможно ролята на гражданина в обществото и други подобни теми да се изследват експлицитно; по-важното обаче е, че по силата на самата си методология СД представлява практическо обучение в това как да се държи индивидът като член на гражданското общество. Въпросното поведение не може да се придобие чрез теория, особено пък такава, която, подобно на цялата теория, циркулираща в образователната система, се спуска отгоре като безапелационно истинна и полезна информация, която просто следва да бъде усвоена. Напротив, СД позволява директно трениране на поведението, което въпросната теория предполага, а това в същото време е предпоставка за разбирането на самата теория.

(2) Така стигам до следващата образователна полза от СД, а именно гарантирането на *разбиране*. Вероятно онези, които са се занимавали с философия, помнят Платоновия диалог *Менон*, в който Сократ успява да преподаде вариант на Питагоровата теорема на един роб без да му съобщава никаква конкретна информация от областта на математиката. Вече споменатият изследователски характер на СД създава условия за подобен подход: всеки участник може да придобие ново знание не като потвърди съдържанието на твърденията, изказани от позицията на определен авторитет, а като участва в споделен процес на формулиране, критика и анализ на твърдения и извеждане от тях на следващи твърдения. Следователно, “от птичи поглед”, СД може да се види като конструиране на теория, целяща отговор на даден въпрос или решение на даден проблем в рамките на малка изследователска общност.

(3) СД води до редица благоприятни ефекти, които могат да бъдат описани в психологически термини. По-важните от тях са: развиване на критическо и креативно мислене, като съотношението между двете за конкретен СД зависи от набор от фактори, трениране на уменията за активно (или разбиращо) слушане, подобряване на емоционалната интелигентност и развиване на способността за отборна работа.

(4) В макро мащаб СД представлява метод, който би могъл да доведе до промяна на приоритетите на образователната система. Тази промяна може да се

обсъжда дълго и да се описва подробно, но за момента е достатъчно да се обобща, че интегрирането на СД като официален елемент от образователната система би гарантирало баланс между образованието като съобщаване (или пасивното образование) и образованието като изследване (т.е., активното образование). Към момента такъв баланс няма и това води до сериозни проблеми, като най-сериозният от тях може би е липсата на разбиране от страна на учащите, че те са агенти на собственото си образование. Разбира се, далеч съм от тезата, че цялото образование би могло да протича под формата на изследване. Очевидно е, че има области, в които съобщаването следва да доминира; в противен случай образованието би се оказало много неикономично (както например ако една сократическа група започне от физиката като натурфилософия и се опита да изведе самостоятелно законите на квантовата механика). Също така е ясно, от друга страна, че има области, в които образованието би могло почти напълно да се редуцира до изследване и това са различните сфери на хуманитаристиката.

(5) Реформите в образованието неизбежно водят до промени в обществото. В България все още доминира идеализираната представа за преподавателя като за безапелационен авторитет, разполагащ с правата върху дискурсивната активност в рамките на образователните институции. Разбира се, тази представа е много далеч от онова, което се случва в действителност в класните стаи и университетските аудитории. Преподавателите вече отдавна не са абсолютни авторитети, а техните ученици отдавна не са пасивни информационни носители. Активността на обучаваните вече е факт и следователно условията за въвеждането на СД като образование-чрез-изследване са до голяма степен налице. Проблемът е в начина, по който въпросната активност се реализира (или по-скоро прахосва), а СД би могъл да е един от инструментите за нейното прагматично насочване.

Възможни са още редица концептуализации на ползите от СД, както и разнообразни преформулировки на тези, изброени до момента. За целите на настоящото представяне обаче е по-важно да обсъдя накратко двата основни проблема, пред които е изправено едно евентуално интегриране на СД в българската образователна система:

(1) Ригидност на образователната нормативна рамка. СД се нуждае от иновативно мислене в сферата на образователното законодателство. Например, тъй като сократическите диалози обикновено изискват повече време, за да бъдат проведени ефективно, е необходимо реструктуриране на учебния график. Също така, от огромно значение е поне до известна степен да се преразгледа информираността като водещ критерий за успеха на образователния процес.

(2) Липса на подготвени кадри. Към момента в България има не повече от четирима души, способни да фасилитират сократически диалози. Дори СД да не бъде интегриран цялостно в образователните институции, неговата матрица е достатъчно адаптивна и би могла да бъде модифицирана така, че да пасне на настоящата нормативна рамка. За тази цел обаче голяма част от преподавателите, особено тези, преподаващи в областта на хуманитаристиката, следва преминат през обучение за сократически фасилитатори.

Ще завърша представянето с доза оптимизъм. При възникването си като метод, СД е бил на практика маргинална дейност, извършвана от самия Леонард Нелсън и шепа негови последователи. За последните 100 години сократическата общност в Европа е нараснала със стотици пъти, а към днешна

дата СД е систематично прилаган във всевъзможни институции, включващи, освен училища и университети, консултативни центрове, затвори и дори бизнес организации. При всички тези приложения СД е доказал своята ефективност и именно поради това международната му експанзия му продължава. Налице са няколко организации в Германия, Англия, Дания, Холандия и др., които се занимават с разпространяване на СД и с подпомагане на инициативи, целящи интегриране на метода в консервативна образователна среда. Такива инициативи вече се разрастват в държави като Италия, Франция, Испания и дори в страни от бившия съветски блок като Чехия и Беларус. Накратко, ако ние като хора, ангажирани в българското образование, желаем да подобрим работата си, достатъчно е просто да подходим критично към нейното настояще и иновативно към нейното бъдеще. Инструментите, с които можем да си послужим, за да повишим образователния стандарт в България, вече са налице и се употребяват от наши колеги из цяла Европа.

ТЕОРЕТИЧНА ОБОСНОВАНOST НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ИГРОВИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Ставрофорен иконом д-р Захарий Дечев
хон. ас. СУ „Св. Климент Охридски”

Многообразните практико-приложни възможности за реализиране на педагогическата игра в процеса на обучение в началното училище конструира логическото и последователно технологично подготвяне, организиране и разгръщане на самата педагогическа игра като учебно-игрова дейност в учебния час. Известно е, че теоретичните разработки за педагогическата учебно-игрова дейност в началното училище са недостатъчни и непълни, докато за предучилищната възраст са много по-добре изяснени и повече специалисти разработват тази проблематика. Все още се срещат и противоречиви схващания и мнения за присъствието на играта в процеса на обучение и може ли малкият ученик да учи и чрез игра. Оттук произтичат неуточнените детерминанти, определящи особеностите на технологично организиране и прилагане, разгръщане и отчитане на игровата дейност в урока, според спецификата на учебния предмет и изучаваното учебно съдържание. Учителите са затруднени и от факта, че в тяхната университетска педагогическа подготовка по тази научна проблематика не е отделено никакво или достатъчно място. Те не я познават и затова в професионалната си педагогическа реализация, налучкват и експериментират, учат се да я прилагат в движение, което води до многозначителни грешки и слабости в методическата им работа. Наблюденията и проучванията на педагогическата опитно-приложна дейност на учителя в началното училище показва негативен резултат – недостатъчно и непълно използване и прилагане на педагогическата игра чрез възможностите ѝ за ефективност и оптимизиране на процеса на обучение. Видно е, че съществуват противоречия и дискуссионни въпроси в тази област, както на теоретично, така и на емпирично ниво. Макар тематиката да не е нова за началното образование, теоретически тя все още не е решена в пълнота.

Технологията се е превърнала в ключово понятие в социалната област и в отделните направления в научното знание. В основата на наименованието на

научната педагогическа област (университетската учебна дисциплина) „Педагогически игрови технологии в началното училище” стои думата „технология”. Значението на понятието „технология” през годините претърпява развиваща трансформационна функционалност в сравнение с първоначалната ѝ употреба. Отначало се разбира като приложна наука за отделни промишлени професионално-инженерни сфери и като съвкупност от методи и знания за превръщане на природните суровини в материални блага, т.е. първоначално технологията се свързва главно с практическата реализация на материалното производство и производствения процес. Еволюцията на термина „технология” показва обхващане както към практиката, определяща способите за извършване на конкретно определена дейност, така и към теорията, където се обособява като наука, съдържаща обосновани начини и средства за преобразуване на действителността. Освен това навлиза в много други научни области и започва да обединява и притежава принципно нови характеристики, функционалност и терминологична натовареност в резултат на ускореното научно-техническо и социално развитие. „Следователно – отбелязва М. Михова, – най-общо технологията се разглежда като съчетание от знания, стъпки, процедури и операции, насочени към решаването на определен проблем или постигането на определен резултат.”[4] Понятието „технология” най-общо се разбира и обозначава като система, съдържаща логически, последователни взаимосвързани и паралелни дейности, притежаващи конкретна цел, насочени към определен краен резултат за постигането на необходим качествен и ефективен продукт в материалната или нематериалната сфера. [5] Според Д. Димитров, на технологията като дейност и продукт се възлагат три функции: интегрираща, моделираща и транслираща. Тя трябва да съчетае, да комбинира във времето и пространството елементарните моменти, „единици” на дадения процес, да оптимизира връзките между тях, да ги обединява съзнателно и планомерно в единно цяло. [2] Така технологията се превръща в единен и системообразуващ, въздействащ и влиятелен двигател, изграждащ своя процесуално-структурна цялост от взаимозависими компоненти и взаимосвързани процедури и операции.

В съвременната педагогическа наука понятието „технология” придобива нова функционална детерминираност и притежава научни и прагматични основания и отношения за съществуване, които се прилагат на различни равнища във всички области на системата *педагогически науки*. Технологичният подход навлиза в българската образователна система и придобива изключително актуално звучене и популярност, заемайки подобаващо място в края на миналото столетие. Според Д. Димитров, прилаганият към ръководството на игровата дейност технологичен подход се основава на разкритите особености на технологичната дейност и характеристиките на нейните продукти. Освен това технологичният подход е насочен и се базира на очертаните онтологични, същностни черти на дейностните (преди всичко) и педагогически форми на играта; на ясното разграничаване на двата плана във функционирането на нейните феномени в педагогическия процес; на закономерностите на генезиса, обективното предназначение и взаимни влияния между компонентите на системата на игровата дейност. При технологичния подход, водещ е стремежът да се интегрират във времето и пространството елементарните моменти на взаимодействието между саморазвитието на собствената игрова дейност на децата и педагогическото ѝ ръководство. [2] Приложението на технологиите в

педагогическата сфера се осъществява в предучилищното, училищното и висшето образование или в други форми в научно-теоретичен и практико-приложен аспект. Осъзнаването на необходимостта от технологизацията в училищното образование, обучение, възпитание и управление и прилагането на технологичен подход предполага различни възможности и варианти като краен резултат за качествен и ефективен педагогически процес.

Педагогическата технология се развива като относително самостоятелно научно направление в педагогическата област. Предметът на педагогическата технология обхваща конкретна научна сфера, спрямо която изяснява научния си статут, същност, структурни елементи и организирано практическо взаимодействие между учители и ученици в образователно-възпитателния процес. Смыслите при интерпретацията на термина „Педагогическа технология” се използват в твърде широк или в стеснен диапазон. В широк смисъл педагогическата технология обхваща цялата педагогическа наука като процес, резултат и функциониране на педагогическата система, а в тесен смисъл предимно се определя от многообхватността на теоретичните и праксиологични аспекти в конкретната училищна педагогическа дейност. Педагогическата технология конкретизира научно-технологичната обособеност на педагогическата теория и разкриването на нейната практическа стойност, съобразявайки се с образователната действителност и своите специфични научно-статусни особености и възможности. В този смисъл педагогическата технология се определя като свързващо звено, процедура и конструкт, притежаващ посредническа функция и роля с акцентиращо единство между теоретичното знание и практическото действие. И с предполагаща проектна необходимост от по-действена, рационална и продуктивна технологична трансформация в своята вътрешна педагогическа диференцираност. П. Петров подчертава, че педагогическата технология „е съвременна интегративна теоретико-приложна наука, която използва теоретични обобщения и приложни знания от областта на педагогиката и психологията, а също и от други области и науки за постигане на образователно-възпитателни цели. Нейното предназначение е да обедини всички релевантни на педагогическата дейност знания с цел практическата ѝ оптимизация. Важна задача на педагогическата технология е да създава най-благоприятни организационни, методически, технически и други условия за ефективно използване на методите и формите на обучение и възпитание, на дидактическите материали, на техническите средства за обучение.”[6]

Педагогическите технологии се отличават от технологиите в другите области на човешкото познание и социалните отношения. В училищната практика те носят особеностите на осъществяваните личностни взаимодействия между учител и ученици. Интерпретацията на понятието училищни педагогически технологии внася нова, вътрешна яснота и диференциация спрямо взаимодействието училище и технологии в педагогическата наука и практика. По своя произход и практическа реализация педагогическите технологии притежават подчертан интегративен характер и се разбират като научна система от знания, умения и личен опит с характеризираща предикативна, онтологична, гносеологична, емпирична, естествена, институционализирана, комуникативна и функционална определеност и проявление.

Класификационните параметри, извеждащи диференцираното обособяване на училищните педагогически технологии разкриват тяхното

разнообразие, перспективност, характерни особености и структуриращи компоненти, разпределени в отделни групи и типологии. Според институционализираността на образованието, Д. Павлов откроява присъствието на две големи групи технологии: институционални (предучилищни, училищни; колежански, университетски и др.) педагогически технологии и неинституционални технологии за свободно образование. При институционализираното образование, отбелязва авторът, освен според извършваните основни дейности и според субектите на дейността, най-често технологиите се дефинират на първо място според възрастовата специфика на учащите се и съответната образователна степен. Такова класифициране според възрастта и степента, обособява педагогически технологии, използвани в системата на предучилищното, началното, средното, висшето и следдипломното образование. [5]

Освен според възрастта на учащите и степента на образование, училищните педагогически технологии могат да характеризират всички или отделни страни от педагогическия процес, дейност и закономерности – организационни, целепологащи, функционални, процесуални, дейности, съдържателни, контролни, оценъчни и др. Като примери за продуктивни концептуални наименования на диференцирани училищни педагогически технологии могат да бъдат посочени: „Педагогически интелектуални технологии”, „Педагогически когнитивни технологии”, „Педагогически игрови технологии”, „Педагогически технологии за начално оgramотвяване”, „Педагогически комуникативни технологии”, „Педагогически художествено-творчески технологии”, „Педагогически компютърни и информационни технологии”, „Педагогически музикални технологии” и др. Изведените примерни типове училищни педагогически технологии влияят и изясняват като научнообосновано предписание ефективното осъществяване на педагогическия процес, а така също и неговото реално практическо и конкретизирано осъществяване в съответствие с това предписание.

Педагогическото технологизиране в организацията на учебно-възпитателната работа чрез прилагането на технологичен подход много по-тясно се свързва с осъществяваните различни видове формиращи човешки (ученически или учителски) дейности, които значително подпомагат обособяването на конкретни диференцирани (типове) педагогически технологии, в този смисъл и на теоретико-практическата систематизация на педагогическите игрови технологии в началното училище. „Основание за такава типологизация дават характеристиките на играта като съзнателна и целенасочена дейност, в процеса на развитието на която се открояват определени компоненти, етапи и вътрешни механизми на построяване, за които е характерна повторемостта, последователността на протичане и операционализиране. Именно тези закономерности при развитието на играта и инвариантните ситуации, свързани с нейното формиране, построяване и разгръщане, могат да бъдат технологизирани и на тяхна основа да се разработят педагогически игрови технологии.”[3] Целенасочената обвързаност на играта със спецификата на училищното образование и педагогическите технологии очертава конкретното ѝ преминаване на ново равнище, каквото е процесът на обучение. Извършваните разнообразни учебно-практически и учебно-познавателни дейности в урока подпомагат подготовката на ученика чрез най-близка до съществуването му дейност – *играта* и повишават ефективността на провежданата методическа работа на учителя чрез прякото

приложение на игрови технологии в учебния час. В обусловената взаимозависимост и съгласуваност на педагогическата игра с педагогическите технологии, тя съхранява своята естествена координираност на самостоятелна, самоорганизираща и автопознавателна дейност, стимулираща инициативност и емоционална въодушевеност.

Педагогическите игрови технологии при своето теоретичното обосноваване и класификация извеждат спецификата на притежавания и изграждащ почти универсален характер. [5] Те разкриват концептуалното схващане и технологиите на практикуване и реализиране на педагогическата игра като една от учебните дейности, подпомагащи процеса на обучение, или като основна педагогическа учебно-игрова дейност в началното училище. Според Д. Димитров, „игровите технологии са системно изградена процесуално-структурна цялост от взаимосвързани процедури за целенасочено създаване на дейностните и педагогически разновидности на играта.”[2] Необходимо е да се направи предварително разграничаване на „Педагогически игрови технологии в началното училище” в два аспекта. Първият аспект обхваща конструиращата научно-концептуална и стратегическа необходимост от съществуването на педагогическите игрови технологии в системата на педагогическите науки. Това е свързано с разкриващото се теоретично описание и същностна характеристика на видовете педагогическа игра за успешно и ефективно планиране, построяване и реализиране в процеса на обучение в началното училище. Също и със съпътстващите я формиращи технологични умения и персонифицирани способности, от страна на учителя и отделния ученик, при нейното правилно и практическо организиране, изпълнение, разгръщане и осъществяване според съставящите ги класификации, етапи и структурни компоненти. Вторият аспект ситуира педагогическите игрови технологии в началното училище като университетска учебна дисциплина. Неразривна е връзката на педагогическите игрови технологии с подготовката на началните учители като висококвалифицирани специалисти, носители на позитивна духовно-нравствена ценностна система. По обясними причини в множеството научни публикации, изследвания и емпирични проучвания, свързани с игровата проблематика, вниманието се насочва повече към въпроси, свързани с практико-приложната страна на педагогическата игра, отколкото с нейното теоретично осмисляне, свързано с педагого-технологичната и методическа подготовка на студентите – бъдещи учители, или към действащите начални педагози. Теоретико-технологичното разгръщане и развитие на педагогическата игра като учебна дисциплина във висшето училище разкрива закономерните инвариантни знания, умения и компетентности на педагога спрямо формиращата игрова култура и опит на малкия ученик и използваните в педагогическата практика начини, средства и методически инструментариуми за реализиране на учебно-игровата дейност в учебния час.

Наименованието на педагогическите игрови технологии най-общо обхваща преди всичко нейната научно-приложна ситуираност като педагогическа, тъй като йерархически обхваща една по-обща взаимосвързаност между дидактическата, възпитателната и методическата технологии. Названието на педагогическите технологии като игрови, насочва към планирането и реализирането на педагогическа игра от учителя и малките ученици според изучаваното учебно съдържание и осъществявания учебен предмет в началното училище. Отделните технологии съдържат необходимата

практико-приложна съвкупност от персонологични умения и способности за организиране и разгръщане на педагогическата игра. Педагогическите игрови технологии според горепосочените класификации са институционализиран тип педагогически технологии с ясно очертана възрастова граница на учащите и степен на образование. В този смисъл още по-ясно се откроява типологическата същност и характеристика на педагогическите игрови технологии в началните класове. Формулирането и използването на педагогическите игрови технологии в множествено число по отношение на педагогическата игра не е случайно или формално. Игровите технологии са многообразни и отразяват училищната педагогическа реалност и реализация на педагогическата игрова дейност в началните класове за постигане на изведените: игрова цел, игрово съдържание, игрова среда и свързаните с нея типове технологични особености за формиране на умения и опит при планиране, организиране и разгръщане на педагогическата игра. Педагогическите игрови технологии освен като диференцираност притежават и своя, както отбелязахме по-горе, вътрешна типологичност, обхващаща в комплекс отделните (единични) особености и специфика на различните игрови технологии, обозначавани като типова игрова технология. Както отбелязва Д. Димитров, всяка една типова игрова технология се основава и има за цел дейността или педагогическа форма на даден вид (тип) игра. Насочена е към отговорите на въпросите „как“ да се развива съответната разновидност на играта и „за какво“ и „как“ да се използва. Типовата игрова технология отразява съществените характерни, разпространени свойства на множеството от уникални конкретни реализации на дадения вид или тип игра чрез двуединния /и двупосочен/ процес на обобщаване на индивидуалното с едновременното откриване на идеята във факта, на общото значение в единичната, неповторима игра, осъществявана от дадена група в определено време и място. [2]

Разглежданата, теоретично обобщавана и систематизирана проблематика в педагогическите игрови технологии се отличава от паралелно съществуващите или идентично формулирани педагогически науки или учебни дисциплини, свързани с теорията и практиката на играта като детска или педагогическа дейност. Необходимото разграничаване се налага поради обстоятелството, че някои названия на дисциплини като: „Педагогика на играта“, „Педагогика и технология на играта в детската градина“, „Теория и методика на детската игра в предучилищна възраст“, „Педагогически технологии в детската игра“, „Педагогически технологии на игрово взаимодействие в детската градина“, „Теория и методика на педагогическата игра в началното училище“, „Технология на педагогическата игра в прогимназиалния и гимназиален етап на образование“, препокриват изследователските си полета спрямо наименованието в съдържащата се обектна интенция на социалния феномен „игра“. Педагогическите игрови технологии спрямо предмета си на изследване „не са дидактични технологии, нито са само технологии на играта като детската дейност. Функциите им са педагогически за целите на културата: на игра, на общуване, на комуникация и творчество като процеси на взаимен духовен и практически обмен на игрови способности и игрови умения.“[1] От друга страна, общата обектна действителност на научното познание, отразяваща теоретико-практическата страна в педагогическата игра и противостоящата на предмета на научното познание и обективна реалност в отделните научни дисциплини, влизайки в научно-изследователска и систематизаторска дейност на своята предметна

ориентация с определена цел, условия и отношения, не се пресичат и покриват с дадеността и универсума на предметната научна област в педагогическите игрови технологии в началното училище, с нейните педагогически цели, задачи и концептуален базис.

Педагогическите игрови технологии в началното училище съчетават и притежават свой типичен и характерен предикативен концептуален базис. В определяне на своя статус и относителна самостоятелност на събития, референти, структурни компоненти и обяснителни модели и схеми, той съчетава специфично теоретичните и практико-приложни аспекти на технологиите в педагогическата игра в начално-училищното обучение и възпитание, притежаващи интегративен, поведенчески, нормативен, диференциран и детерминистичен характер. Интегративният характер обуславя и ориентира вътрешните, същностните и закономерни връзки, свързани с обекта, предмета, целите и методите на изследване на институционалните педагогически игрови технологии с другите науки и обединението на строго теоретични и практико-приложни аспекти, функции, компоненти, предписания и конфигурации, спомагащи за изграждането на концептуалния базис. Поведенческият характер е дълбоко вплетен и отразява игровото поведение на субектите в игровия процес чрез целенасочената игрова дейност в началното училищно обучение и възпитание. Нормативният характер очертава технологичните предписания и утвърждения, свързани с практиката при организирането и разгръщането на педагогическата игра и игровото взаимодействие в прекия процес на обучение. Диференцираният характер установява отделянето на педагогическите игрови технологии единствено по признака на своята предметна проблематика от кръга на науките за образование или от училищната педагогика и методиката на обучение по съответния учебен предмет в началното училище, педагогика на играта и др. Притежаваният детерминистичен характер откроява възникващите отличителни и присъщи връзки, причини и условия в своите обяснителни събития, референти, модели и схеми. Педагогическите игрови технологии в началното училище, като научна област от системата на педагогическите науки, са индуктивна теория с интегративна ориентация, създаваща своя вътрешна система на общи теоретико-приложни положения, свързани с различните технологии в педагогическата игра.

В заключение, извеждайки значението на педагогическите игрови технологии в началното училище, можем да обобщим, че то притежава изградена системна теория за приложението на педагогическата игра в процеса на обучение. Теоретичните основи очертават характеризиращата съдържателна систематика на педагогическите игрови технологии с богат по съдържание понятийно-терминологичен апарат, специфични технологично-игрови закономерности и технологична проектираност за организиране и разгръщане на учебно-игровата дейност в началните класове. Познаването на теоретичната систематика на педагогическите игрови технологии ще помогне на изследователите в тяхната научно-изследователска дейност, а на настоящите и бъдещи учители в началното училище, според преподавания учебен предмет, правилно да планират и прилагат игровата дейност в своята методическа работа и педагогическа практика.

Литература:

1. Гюрова В., Педагогически технологии на игрово взаимодействие, Изд. „Веда Словена-ЖГ”, С., 2009
2. Димитров Д., Типове игрови технологии за детската градина и началното училище, ВПИ „Неофит Рилски”, Бл., 1989
3. Иванова Г., Педагогически технологии в играта, Изд. „Сема-2001”, Пл., 2004
4. Михова М., Дизайн на обучението. Теоретико-приложни аспекти, Изд. “Астарта”, В.Т., 2003
5. Павлов Д., Образователни информационни технологии, Модул първи, Изд. „Даниела Убенова”, С., 2001
6. Петров П., М. Атанасова, Образователни технологии и стратегии на учене, Изд. „Веда Словена-ЖГ”, С., 2001

THE USAGE OF INNOVATIVE TECHNOLOGY IN TEACHING OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES¹

Prof. Dr. Natalija Jovanović
Faculty of Philosophy, University of Nis

Резюме: Статията е опит да се проучи възможността за нов подход към преподаването на социалните и хуманитарните науки. Основните промени във всички сфери на всекидневния живот са причинени от развитието на съвременната наука и технологии. Новите технологии, базирани на прилагането на изкуствен интелект, напълно промениха облика на икономиката, начините на комуникация, транспорт, услуги и на придобиване на нови знания. Системите за автоматична обработка на данни, мултимедийните системи, интерактивните бели дъски, виртуалните училища, PowerPoint презентациите и другите технологични промяни предоставят възможности за промяна на методите на преподаване най-вече в областта на преподаването на социални и хуманитарни науки. Може ли учителят да остане на нивото на остарелите монологични методи, когато трябва да се справя с едно изцяло ново поколение, което е израснало с видеоигри, Facebook, блогове, бърза и пълна информация, която може да бъде изтеглена от Интернет? Промените в образователните технологии, както и промяната на учениците се нуждаят от нов тип учител, който трябва да се промени, тъй като вече е част от педагогическия триъгълник. Промяната се свързва с приемането на новите образователни технологии и въвеждането им в учебния процес.

Introduction

The changes in the system of education are called innovation or modernisation of educational technology. The educational technology or technology in education, pedagogical technology, teaching technology, school technology, teaching process technology, didactic technology, modern teaching technology, modern educational technology etc, refer to: new approach to teaching, new studying technology, communication, data processing, management, planning in education and all other things that distinguish modern to traditional teaching. New media, media systems,

¹The work is part of the „Tradition, modernization and national identity in Serbia and the Balkans in the European integration process" (179 074), Ministry of Science and Technological Development of Serbia 2011-2015.

hiper-media, interactive media, change the phisionomy of teaching process a lot. Educational technology is the result of developement of different sciencies, technics, technologies and ways of communication. The aim of modernisation of teaching technology is to make studyng process to be more efficient, racional and optimal. This is the response of educational process to social changes, production, technics and science. Educational technology becomes essential for the modern educational process. The basics of modern society are: knowledge, science, technology, inovations. Official education is the main national interest. Prolonged official education, continual education, qulification changes, inovation of teaching contents and teaching methods, are visible features of the changes in the sphere of work and education. Information technologies include hardware and software that allows you to access, retrieve, manipulate and present information electronically. These include: computers, scanners, databases and electronic systems. Communication technology consists of telecommunications equipment which allows sendng and receiving information.

Information society challenges many dimensions of the traditional functioning of the educational system. Effectiveness of education is brought to question: unclear competences that are acquired by a simple reproduction of existing educational backgrounds, with no new educational competence for a completely new professions. The application of new educational technology requires new education strategy, which is expected to increase the efficiency of the education and learning process. A society that is not ready to implement new technological achievements is doomed to stagnation, but also to the many conflicts and marginalization. Technological development causes the overall economic development, and the system of education itself. On the other hand, investment in education, modernisation premises in education, contents and education technology, consequentli influence the development of society. Information age is changing the traditional concepts of matter, space, time, energy, and education as well. It changes the role of teachers, schools, education, nature of studying. New technologies have fundamentally changed the way business is done, entertainment, military technology, and educational technology. Educational technology consist of knowledge and scientific achievements in areas: pedagogy, didactics, teaching methods, psychology, cybernetics, communicology and others. Educational technology is a systematic and organized process of modern technology to improve the quality of teaching process in the area of efficiency, optimality, and applicability of knowledge acquisition. Knowledge, and application of modern information technology is the content of modern literacy and cultural pattern.

1. New educational technology and teaching of social and humanities sciences

Information society set up a completely new standards and requirements at all levels. This refers to the organization and functioning of the education system. Informatonal education becomes necessary outcome of education at all levels. Informationally literate workforce is imperative to work in modern technology conditions. New working environment reflects the need for many new competences, continual education, productive function, and inventiveness. New technological environment puts a new approach within the education system: a change of their personal curricula, introduction of new teaching subjects: computer science, programming, communicology. Information Technology change educational technology, too, teaching itself, and also the role of teachers and teaching process efficiency. improveng quality and quantity of studying, faster realization of

educational objectives, are just some of the expected effects of application of modern educational technology in teaching Social Sciences and Humanities.

The new educational technology mean organization, preparation and teaching with unlimited new software and hardware possibilities. The term "educational technology", "teaching technology" "pedagogical technology" in the professional literature and teaching practice occurs the 1960s. This is expected, because this is a period when there is a development of modern information technologies and the development of education at all levels. The term includes educational technology tools, methods and forms of work, which means updating the existing modes. Innovation refers to: the rationalization of teaching, changing position and role of teachers and students, creativity and individualization of the teaching process. Educational technology is applied science, which includes different systems, models, analyzes and processes of learning and research. The student becomes the center of changes in the teaching process, because of the application of modern educational technologies. The teaching of humanities must be organized so that the students find it is easier, faster and more effectively to adopt information, according to their individual interests, abilities and prior knowledge.

Along with the development of the system education efforts to change, reform of the system went on. Everything changed from the curriculum, across curricula, content, and eventually teachers themselves, as the key of didactic triangle. Didactic triangle collapses if all its vertices are not in the function. The teacher's role becomes an important unknown in for functioning of modern teaching. An American psychologist William DeJms noted it. He considered that the necessary changes are in the classroom, and that the change of curricula is only a form, the framework within which the learning activity starts. Similar opinion shares Donald Hirsch.¹ The new role of teachers is possible in interactive and active studying, various forms of individualization and learning together. In teaching, which should develop cognitive, emotional, social competence and action necessary for life in the twenty-first century, students must first learn to study, then to make decisions, then work in groups and work on democratic principles. All these requirements are realized in the teaching of humanities. It also means that this teaching can be a traditional, and reproductive memory. Authoritarianism in the teaching of humanities has resulted in education in the spirit of undemocratic social relations. It also means that this teaching can be a traditionalist, and reproductive memory. Dependence on authority means obedience, submissiveness, uninovativity, uncreativity and unfunctionality in modern tehnological and social area. Selfconfidence, ready to cooperate, criticism and creativity are obtained in interactive teaching process, studying in a group, competition, personal presentations, self-studying, asking questions, dilemma, encouraging of dicusions and conversations, giving examples, and suggesting new ideas.

Especially in the social and humanities sciences it is possible to restructure teaching in accordance with the requirements and interests of modern technology challenges. First, it is necessary to change the role of teacher-student. Teacher of humanities and theoretical teaching in learning new teaching facilities at the level of theoretical lectures, must engage students fully even assuming the role of equal participant in the dialogue and discussion. The teacher creates an atmosphere of teaching process. A teacher who does not transfer teaching activity to students, cannot be an actor in the contemporary teaching technology. The democratization of

¹Suzić N. (2003). Promjene u sistemu obrazovanja: zablude i skretanja. *Obrazovna tehnologija*, br. 1-2, str. 1–15. .

education, through fundamental and realized interactive event is a new educational technology. Interactivity in the teaching of humanities includes the active role of teacher in directing and guidance in order to avoid damaging improvisation, disorientation and conflicts. Teaching of, say, sociology or some law subjects that deal with the current topics, on which may be opposite opinion, say about political parties or politics, in an interactive teaching is not possible without the corrective efforts of teachers and steering.

Group interactions can also be realized with the outstanding efforts of teachers, with his knowledge of the possible disadvantages of group work, such as the dependence of students of bad success to students with excellent grades. Overcoming the negative effect of this is possible depending on the individual approach, and individual expectations of each student according to their abilities and interests. Interactivity and individualistic approach may reduce the effect of dependence of weaker students. Better and more motivated students can improve the work of weaker students. It is necessary that the teacher recognize the undesirable effects of poor organization of interactive learning: social laziness, group absenteeism and the like. Malingering group is recognizable by the fact that the individual takes the whole activity, the allocation of group leader, to all that work. All group members must have the same chances to be presenters of group work, which will enable each individual. In the interactive work the teacher must be familiar with social and emotional status of individuals. Social rebels, introvert person, and students with a specific emotional status, are a special challenge for teachers in the organization of interactive teaching.

Modern information and communication technologies have a wide range of options to change the course of the teaching process in creating the conditions for the individual progress of each student, according to interest, motivation and ability. Modern educational technology enables: 1. An objective and systematic monitoring of success in teaching; 2. Self-monitoring of learning outcomes; 3. Individualization of instruction; 4. Active role of students in the teaching and learning according to various sources of knowledge; 5. Feedback; 6. Management activities students; 7. Choosing a variety of strategies and presentation of teaching material; 8. Adjusting the material to individual abilities and so on.¹

In the teaching of social and humanities science it is possible to use audio and video information, text and graphics on mobile and static way. Using a large number of potential information, example, documents, illustrations, etc., are found in computer databases. Learning becomes easier, faster and more evident with new forms of communication.

2. Methodic inovatons in teaching social and humanities science

Methodic inovations of contemporary teaching proces are contained in the possibilities of Information-Communication Technologies. These are the inovations and the challenges of modern teaching methods, especially in social and human science in high school. Teaching Social Sciences and Humanities is specific. These specific features arise from the fact that the content of teaching social and human sciences is largely abstract, theoretical and the knowledge high school students meet for the first time. The basic source of content for the education programs of social and humanities sciences are the scientific knowledge in sociology, psychology, history, law science, and more. Using ICT in the teaching of social and humanities sciences

¹ Danilović, Mirčeta (2010), Tehnika I informatika u obrazovanju. TIO. Čačak: Tehnološki fakultet. Str. 430.

can: improve learning, increase efficiency and timeliness of teaching, increase the sources of knowledge and learning, activate all students, real, natural display of various social processes, events, behaviors and actions.

The new communication technique allows open and instant access to information, networking systems, library holdings, establish social links, creating a virtual classroom, a wide range of sources of information, rapid processing of information. Information and communication technologies create new educational standards, which mean: effective teaching, the obvious teaching process, lessons that hold students' attention. Educational process is easier to manage, control and coordinate, and it is possible to check the quality of knowledge fast and efficiently. In the process of acquiring knowledge about certain aspects of social reality is possible through visualization and simulation, such as mastering the content of the social structure, institutions and organizations, it is much more efficient and more effective longer-term if implemented with the presentation of examples from life, and is allowed by modern communication technology. It is similar to the content of psychology, for example, the process of learning, memory and forgetting. It is possible to simulate different aspects of these processes. Computerized multimedia electronic resources allow writing, preservation, multiplication, reproduction, creating, playing different content.

Information and communication technology in the teaching of humanities are changing the relationship between: teachers and students, teachers and teaching facilities, students and course content. New technology development is a synthesis of computer, telecommunication, television technology development and development of artificial intelligence. Sources of information in social and humanities are different thanks to the Internet and new information systems. Students and teachers are able to use various educational software, electronic publications and magazines. The curriculum can be presented to students over the presentations of different variants, with the help of smart boards and electronic illustration. Electronic mail is a new form of communication between teachers and students. New software features allow the availability of pedagogical-psychological and methodological directions to teachers.

Educational technology is an interdisciplinary field that integrates knowledge, such as instructional design, media, computer and information sciences, telecommunications, psychology, developmental psychology, educational psychology, pedagogy, didactics, and others. To achieve the goals and objectives of teaching of humanities in secondary schools, modern educational technologies create the conditions for the modernization of didactics and methodology. Modernization of teaching is the sense of increasineny of teaching, learning processes and outcomes of education. Educational technology is a way of overcoming the traditional patterns of teaching practice. Teachers are in a new role: researchers, designers, planners and implementers of teaching in new ways. In complex educational and technological conditions, teachers are forced to monitor scientific achievements constantly in their immediate areas of expertise, and in the field of educational technology. The teacher is not only a carrier of knowledge and the assessor, but must bear the role of animators and modelers of teaching in which the student is autonomous and creative subject teaching. In the teaching of humanities teachers should encourage students to research, to think critically, express views, discuss and create approach to teaching content.

Methodics of social and humanities science in high school is largely reliant on multimedia as a form of modernization of instructional technology. Methods and new

media systems are in the process of mutual influencing and creating new learning environments. Multimedia is the integrated form of learning which means usage of a number of different media. Methodical value of multimedia in teaching is obvious and multifunctional.

Conclusion

Educational technology is not just a simple application of computer technology in the teaching process. Then that would mean that there is no need for the teacher in the teaching process. The entire teaching practice in terms of application of modern educational technology shows that the teacher is irreplaceable link in the teaching process, with its changed role, and competence. The teacher becomes a partner in the teaching process, who is doomed to self-improving, information and communication literacy, and assuming the role coordinator, planner and implementer of the teaching process in the changed didactic conditions. Although computer technology has taken many opportunities of earlier teaching materials, the role of educational technology has not been diminished, but increased its role and importance. New possibilities of the use of teaching aids and encourages the activity of students, and increases and changes the interaction between teachers and students. Computers have contributed to the development of the teaching process in changing the relationship between pupils and teachers towards the teaching content, the source of learning methods to master the content and evaluation. Computer multimedia technology have opened up great possibilities in the teaching of humanities at secondary school, the social reality and its visualization, functions of psychology life of humans, which is the subject of psychology, and more effective teaching and learning of social and psychological reality. Educational technology includes processes and tools used in the process of teaching and learning, to teaching of humanities in high school to achieve the goals and objectives in a manner appropriate to new interests and needs of high school. New generations of high school students grow up in the technical and technologically completely new conditions. They directly communicate with artificial intelligence, internet, virtual worlds, which become the need for a new organization and implementation of the teaching process with the use of new educational technologies. The new educational technology means the application of technical media and different scientific methods, principles and methods of pedagogy, psychology, communications, sociology and cybernetics and the theory of education and teaching.

References:

1. Danilović, M. (2000): *Primena multimedijalne informatičke tehnologije u obrazovanju*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 32, Beograd.
2. Danilović, Mirčeta (2010), *Tehnika i informatika u obrazovanju*. TIO. Čačak: Tehnološki fakultet.
3. Delor, (1996): *Obrazovanje - skrivena riznica*, UNESCO – International Commission on Education for the Twenty first century.
4. Fernandez, J.A. (1996): *Education and teachers in western Europe*, UNESCO, Warsaw.
5. Mehisto, P. (1993): *Education in a Time of Rapid Change. A Perspectives from Eastern Europe*, Education and change in central and Eastern Europe, UNICEF SADAC, Geneva.
6. *Learning: The treasure within*, (1996): Report to UNESCO of the International commission on education for the Twenty-first Century, UNESCO, Paris.

7. Primena multimedijalne informatičke tehnologije u obrazovanju, (2000), Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 32, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
8. Zbornik radova Komunikacije i mediji u savremenoj nastavi, (2004), Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini, Institut za pedagoška istraživanja. Beograd.
9. Zbornik "Tehnologija i informatika u obrazovanju . za društvo učenja i znanja V ", (2009), Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Fakultet tehničkih nauka. Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Novi Sad.
10. Suzić N. (2003). Promjene u sistemu obrazovanja: zablude i skretanja. *Obrazovna tehnologija*, br.1-2.

МОДЕЛЪТ: „ИДЕЯ-ВДЪХНОВЕНИЕ-ИМПУЛС” В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИДЕРСТВО И РЪКОВОДСТВО

доц. д-р Димитрина Каменова
Висше училище Международен колеж - Албена

Истинската трагедия не е в това, че всеки от нас не притежава достатъчно качества, а че не може да използва тези, които притежава ... неизползваните таланти са като слънчев часовник без слънце.

М. Бъкингам

Въведение: Същност на модела. Тезаурус на изследването.

Както в обикновени разговори, така и по време на курсове по Лидерство и ръководство първо се поставя въпросът дали ефективният лидер се ражда такъв или с труд и стремеж към по-висок статус (амбиция), подтикващи индивида да мобилизира енергия за осъществяване на възможностите си, може да постигне забележителен лидерски успех. Пред повечето експерти и практики в сферата на лидерството обаче такъв въпрос изобщо не стои. За тях е важно да се даде отговор на въпроса: *Какви промени трябва да се осъществят, така че повече хора да постигнат и да изживеят прелестта да бъдат ефективни водачи.* Отговорът е пряко свързан с актуалната социално-икономическа, в това число и образователна, задача за изграждането на -човека като талант. Новият век е ера на талантите. Глобализирането на пазара и работната сила, както и агресивната конкуренция изискват да се подберат, мотивират, развият, проявят и задържат в организацията ключови таланти. Мениджмънтът на таланти извиква необходимост от промяна: традиционният мениджър, работещ в среда на равновесие, да превключи своята компетентност в лидерска, една от основните функции на която е развиване и задържане в организацията на талантите чрез обучение и вдъхновяващ личен пример¹.

Настоящият доклад има такава задача – да осветли някои важни според нас, маркирани от водещи експерти и учени *промени*, които моделират съвременното лидерство. Задачата надхвърля осветяването им най-вече за

¹ Мениджмънтът на талантите се съсредоточава върху специфични умения като: умение за „виждане” отвъд конкретна ситуация; способност за вдъхновяващо другите въздействие; за подхващане на ситуацията при криза, особено когато ръководителят отсъства; иновативни умения и способност да оперира успешно в различни среди; високо самочувствие за справяне с всекидневни ситуации; уравновесеност по време на напрежение; последователна способност да предоставя високи резултати.

студентите по Мениджмънт, защото в курса на обучение не е достатъчно да се поднесат достижения на изследователи по лидерство и на велики лидери, а по-скоро чрез *учебно-познавателни задачи* да се вдъхнови постигането на поне три трансформации чрез умения, ключови за лидерската компетентност. Визираните трансформации у „проходящите“ в полето на лидерството като личностна и организационна промяна се отнасят до превключване на традиционните лидерски роли така: 1) от умения за разработване на стратегия на организацията към умения за визуализиране картина на бъдещето (какво да се направи?); 2) от роля на командир към роля на разказвач на истории (как да се направи?); 3) от роля на архитект на организацията към роля на проводник на промените и служене (като служение, отдаденост) на сътрудниците (в името на какво се прави?) (по Джоузеф и Джими Бойет)¹. Технологично, в образователна среда, за усвояване на посочените промени в лидерските роли – компоненти на лидерската компетентност, се залага на модела „идея-вдъхновение-импулс“. Предложен от Макс Ландсбърг², бивш съдружник в "Маккинзи и Ко", а днес автор на бестселъри за ефективния лидер, като набор от инструменти, предназначен за разкриване на лидерския потенциал на индивида, се оказва приложим и ползотворен в дидактическа технология за личностно развитие на лидерска компетентност у студенти от специалност „Маркетинг и мениджмънт“ в курс по дисциплината „Лидерство и ръководство“.

Смисълът на използването на модела се състои във: 1) водещата идея за актуална „жизненост“ на стратегическия подход към човешките ресурси като към най-ценен капитал на организацията, като белег за създаване на индивида, ръководителя и организацията³ (11, с.233). Оттук се обуславя новият подход (като отношение и управленски начин на работа с хората) за осмисляне и трансформиране на мениджъра като лидер в организацията, за когото служителите са сътрудници, а не подчинени; 2) времето на перманентни промени и естествената човешка съпротива⁴ срещу тях изисква способност за влияние, която да създава последователи, а приоритетно това се постига чрез вдъхновяващи ги комуникативни техники за извършване на промяната като лична и организационна победа; 3) преди да упражни способност за влияние обаче, съвременният лидер е изключително важно да умее да вдъхновява самия себе си. Това на практика се оказва трудна задача. Моделът „идея-вдъхновение-импулс“ създава: 1) умение за създаване на визия - по-скоро за визуализиране,

¹ Изборът на трите, според нас най-важни, промени, които следва да се осъществят в сферата на лидерската компетентност, като елемент на професионалната пригодност на ефективния мениджър днес, се основава на достиженията на Джоузеф и Джими Бойет, вж (10). Авторите ги синтезират на базата на най-успешните идеи на водещите бизнес мислители и практики на нашето време: Уорън Бенис, Стивън Кови, Питър Дракър, Майкъл Хамър, Питър Сенге, Маргарет Уитли и др., но и показват пътища как мениджърите да прокарат най-новите тенденции в бизнеса и в мениджмънта.

² По-подробно новите идеи за развитие на мениджмънта като лидерство, както и за самия модел, вж. (5), както и (6).

³ На съвременния етап ключов фактор за успех в мениджмънта е възприемането и внедряването в практиката на идеята за „меки“ ценности и „мек“ подход към човешките ресурси в организацията, които се възприемат от ръководителя като най-ценния ѝ ресурс, като последователи. В този смисъл се оказва анахронизъм назоваването им с термина „подчинени“.

⁴ Повече за причините, формите на съпротива и начините за предотвратяването ѝ от страна на мениджмънта в дадена организация вж. (12).

картинно представяне на *идеята* за промяна на себе си и на сътрудниците. Само по себе си това изисква от обучаващия се „оживяване”, „вдъхване на живот” на картината на бъдещето чрез „виждане” на процеса на осъществяване и на крайния резултат; 2) умение за *вдъхновяване*, зареждане с енергия (сила) на себе си и другите – като увереност за изправяне лице в лице с последствията и предстоящите трудности и 3) умение да се даде съзидателен отговор (*импулс* за извършване) на възникващата промяна. С други думи, за дидактически цели моделът не само разкрива лидерски потенциал, но и развива студента *да генерира идея, като „виждане” на бъдещето, да вдъхновява хората и да повишава тяхната енергия за лично и организационно постижение*. То именно по силата на вдъхновението и енергията се преживява като успех. Такова високо равнище на позитивно отношение към зададената ценностна установка е безусловно фактор за иновативно развитие, възхождащ уменията на мениджъра да мотивира подчинения. Моделът позволява, от една страна, да се разкрият съдържателните аспекти на лидерството с оглед на осъзнаване на посочените по-горе промени в лидерските роли. От друга, „въоръжава” обучаващия се с инструмент за създаване на последователи чрез лидерски умения за вдъхновяващо влияние.

Методика и ход на изследването

Изследването *цели* да се проучат дидактическите ресурси на модела „идея-вдъхновение-импулс”, прилаган приоритетно за разкриване на личностния лидерски потенциал. То се извършва със 72-ма студенти третокурсници по специалността „Маркетинг и мениджмънт” на Висше училище Международен колеж – Албена в курс по дисциплината „Лидерство и ръководство” в периода ноември 2011 – март 2012 г. *Предметът* на изследването е фокусиран върху развитието на лидерските умения: 1) за визуално, картинно представяне на идея за бъдеща промяна; 2) за вдъхновяване („запалване”) на себе си и другите и 3) за енергично успешно постигане на промяната, „видяна” като бъдещо благо. Фокусът на изследването се обосновава от разбирането, че „уменията определят диапазона на човешките постижения във всяка област, те са специална единица на сложния опит на човека” (7, с. 266).

Основното допускане се съсредоточава върху това, че, ако се използват ресурсите на модела за разкриване на лидерски потенциал в образователен модел, то гарантирано би било възможно развитието на лидерските умения – предмет на изследването.

Параметрите на описания по-горе модел „идея-вдъхновение-импулс” от дидактична гледна точка се отнасят до това, че структурата му взаимносъответства на *трите етапа на дидактическата структура: мотивировъчен* – изразен в осъзнаване на собствените актуални и потенциални потребности на студентите от конкретно знание и умения по лидерство и ръководство; *ориентировъчен*, осигуряващ ориентиране /чрез начини и средства/ в лидерските умения, посочени по-горе; *тренировъчен*, осигуряващ практически пренос на усвоените знания и умения в конкретни управленски ситуации. *Типологията на учебно-познавателните задачи* за всеки един от етапите на обучение включва съответно репродуктивни, изследователски, творчески тип задачи (8, с.369). Тяхното съставяне от страна на обучаващия, който по презумпция взаимносъответно би следвало да притежава лидерска компетентност от висок клас, съответства на входните познавателни потребности на обучаващите се. Всеки обучаващ се, за да постигне успешно

развитие на лидерските умения, е необходимо да бъде „преведен“ през посочените етапи на образователния процес. Разкритата същност и роля на трите промени в дейността на лидера насочва естествено към обучение, обвързано също с дейностния подход.

Ход на изследването:

Началният мотивировъчен етап на обучението: *преди усвояване на знания по дисциплината „Лидерство и ръководство“*, цели разкриване на същността, компонентите и функциите на лидерството/лидера в отличие от мениджмънта/мениджъра. Използват се *методи* като сравняване на качества и модели на поведение на мениджъра с тези на лидера и абстрахиране на проблемни ситуации в организацията. Допуска се, че чрез учебно-познавателни задачи (УПЗ) би се *променила нагласата* към лидерството от невъзможност (или нежелание) за усвояване и приложение към трансформирането ѝ в желано и възможно за постигане. Основните *методи на дидактическото взаимодействие* на този начален етап се заключават в: участие в решаване на УПЗ, представяне на продуктите в контекста на лидерското познание, наблюдение и анализ на поведението и резултатите на обучаващите се и на обучаващия, и синтез. Акцентът пада върху развитието на *умения за анализ на проблемна ситуация в организацията, откриване на необходими промени в организацията и в поведението на сътрудниците спрямо тях, умения за изграждане на визия за осъществяване на промените.*

Във връзка с изследване на равнището на първоначалните нагласи към лидерството в работна среда, всички студенти, с които преподавателят регулярно работи, решава УПЗ от мотивировъчен тип: УПЗ № 1: *Ти ръководиш организация, състояща се от около 30 сътрудници. Според опита, който имаш, отбележи 3 от най-острите проблеми, които стоят за разрешаване в организацията (всеки студент има вече опит за работа в организация, придобит чрез задължителния за Колежа летен стаж)!*

Резултатите от решаването на задачата, групирани и ранжирани по честота, сочат като основни за българската организационна среда, следните проблеми: *закъснение за работа (81%); незнание - недостиг на информация относно основни задължения (44%); „скачане“ – бягство от отговорност (36%); липса на дисциплина – неспазване на вече известни правила (33%); конфликтно поведение – като неразбирателство (31%); незаинтересованост към работата (29%)* и пр.¹ Получените резултати разкриват „въвличане“ на обучаващите се в реална работна среда и умение за създаване на собствена лидерска визия – преминават „отвъд“ естествената си роля на обучаващи се. Промяната в нагласата към лидерството като явление и роля „отваря“ възможности за същинско разработване на знания и умения в проблемното поле.

Дидактическото взаимодействие в ориентировъчния етап на обучението:

След приемане на лидерската роля се пристъпва към разпознаване на основните различия между функциите, характерните черти и модели на поведение на мениджъра и на ръководителя-лидер. Поставя се следната УПЗ

¹ Сръ., напр.: становищата за най-честите промени, които предприемат мениджърите в организацията на съвременния етап, от гледна точка на подчинените. Те се ранжират така: *промени в състава на хората в организацията (47%), на материалната база (22%); обучение на сътрудниците (16%); промяна в процеса на работа (8%); промяна в целите на дейността (7%)* и пр., вж. Каменова, Д. Конфликтологичната компетентност на мениджъра, Изд. ВУМК, 2011, с. 304.

№2: Да се изследват основните различия между традиционния мениджър и ръководителя като лидер съгласно таблица №1, за да се открият поне три най-важни умения за развитие у съвременния лидер!

Таб. 1. Различия между традиционните мениджъри и ръководителите-лидери.

Управляващите	Ръководителите-лидери
Насочват работата в правилната посока.	Извършват правилни дела.
Заинтересовани са за производителността	Заинтересовани са за ефективността
Администрират успешно	Внедряват новости
Поддържат обичайно въведения порядък	Развиват организацията
Съсредоточават вниманието си върху системата	Съсредоточават вниманието си върху хората и структурата
Залагат на контрола	Залагат на доверието
Организируют и разединяват персонала	Сплотяват хората, работещи над общи задачи
Акцентират върху тактиките, структурата и системите	Акцентират върху философията, фундаменталните ценности и общите цели
Виждат краткосрочни перспективи	Виждат дългосрочната перспектива
Задават въпросите „Как” и „Кога”	Задават въпросите „Какво” и „Как”
Приемат статуквото	Оспорват и отхвърлят статуквото
Концентрират се върху настоящето	Концентрират се върху бъдещето
Правят равносметки	Гледат напред зад хоризонта
Подробно разработват реда, етапите и сроковете на дейността	Разработват първо концепции и после стратегии за постигането им
Стремят се към предсказуемост и ред	Стремят се към промени
Избягват рисковете	Тръгват към риск
Подбуждат персонала към съблюдаване на приетите стандарти	Вдъхновяват хората за извършване на промените
Използват формално, обусловено от служебното положение влияние (висшестоящ върху подчинен)	Използват своето личностно влияние чрез чар и пример, за да променят сътрудниците си
Изискват от другите подчинение	Подбуждат другите да следват себе си
Действат в рамките на приетите в организацията правила, регламенти, стратегии и процедури	Действат зад пределите на приетите в организацията стратегии и процедури
Имат определена длъжност	Поемат ръководеща роля

Източници: *трудовете на Уорън Бенис, Бърт Нанъс, Робърт Тансънд, Джон П. Котър, Манфред Кетс де Фрис, Уорън Бланк, Ян Р. Катценбах и др.*(по 10).

Чрез решаване от страна на обучаващите се на задачата постепенно се открояват трите най-важни умения, които отличават лидера от традиционния мениджър: 1) за картинно представяне на идея за бъдеща промяна; 2) за вдъхновяване на себе си и другите и 3) за енергично успешно постигане на промяната, „видяна“ като бъдещо благо. Така всеки студент непредубедено предприема да конструира Лична програма за саморазвитие като лидер.

На този втори етап се преминава и към развитие на умения за откриване и анализ на вдъхновяващи комуникативни техники за превръщането на служителите в последователи. На студентите се представят, първо чрез вдъхновяващо четене от обучаващия, а след това и текстовете на речи на четирима изтъкнати лидери: „*Аз ще построя кола, достъпна за много хора*“ на Х. Форд, „*Това е техният звезден час!*“ на сър У. Чърчил, „*Аз имам една мечта*“ на М. Л. Кинг и „*Дисниленд – мястото, даряващо щастие*“ на У. Дисни.¹ УПЗ №3 (след разработване на знания по лидерство): *Открийте основните комуникативни вдъхновяващи техники за силното въздействие на речите на великите лидери. Анализирайте в групата начина за вдъхновяване на последователите!* Докладът с резултатите от решаването на задачата включва изводите на отделните групи относно ефекта на всяко склово: „*обладава ни непреодолима сила*“, „*запалват ни за собствен звезден час*“, „*бързо осъзнаваме какво трябва да се направи*“, „*усещаме прилив на сила*“, „*така провъзгласена, идеята им осигурява предимство*“, „*представяме си как ги произнасят*“ и пр. Редом с резултатите студентите анализират и емоциите, които преживяват при досега с великите визии, провъзгласени в словата: „*чувствам се озарен*“, „*вдъхновен съм и аз да постигна бляскав успех*“, „*ентузиизиран съм за нещо велико*“, „*нещо като че ли ме пали да работя*“ и пр. От дидактическа гледна точка ефектът на задачата се крие в привлеченост на обучаващите се не само към лидерството като теория и практика, но и към самия учебно-познавателен процес.

Дидактическото взаимодействие в тренировъчния (изпълнителски) етап на обучението:

В този, относително последен, етап на обучението се поставят две задачи, в които обучаващите се самостоятелно да приложат свои вдъхновяващи комуникативни техники с оглед на развитите лидерски умения. Първата е с различен контекст за студентите и за студентките. УПЗ 4.1: *Днес ти си избран за ръководител на организация с двадесетгодишна история. Подготви Тържествено слово, с което ще се обърнеш към своите последователи, в мига на твоето пенсиониране, в който ще напуснеш организацията, която от този момент ще управляваш следващите 20 години (за студенти)! УПЗ 4.2: Ти ръководиш организация с двадесетгодишна история! Днес празнувате 20-годишния юбилей от създаването ѝ. Подготви Тост, с който ще сложиш началото на това велико събитие сред своите последователи и партньори (за студентки)!*

Така поставената задача с алтернативен контекст предоставя „наготово“ идеята, но изисква обучаващият се да премине „отвъд“ времето и го „включва“ в конкретна ситуация. Всеки представя своята тържествена реч, с

¹ Пълният текст на речите може да си види у (4, с. 12-16).

което тренира и ораторско майсторство. Анализират се: *ценностите*, вложени в тържественото слово при пенсиониране и в тоста, открояват се *перспективите*, които вдъхновяват последователите, същността и използваните *вдъхновяващи техники*, които са използвани, като: повторения на думи и изрази, алитерация и дисонанс, оксиморон, сравнения, метафори, хипербола, „крилати“ мисли, анекдоти, истории и пр. Специално внимание се обръща на телосложение, жестове, мимики, поглед, паузи, интонация, тембър на гласа и пр. по време на произнасянето на словата. След този първи опит за приложение на развитите умения се поставя творчески тип задача: УПЗ №5: *Исправени сте пред ситуация, изискваща промяна в организацията. Очаквате сериозна съпротива от служителите. Като неин лидер, използвайте уменията си на разказвач за слово пред сътрудниците си. Вложете в нея история или приказка за по-бързо преобразуване на техните нагласи, така че да ги вдъхновите за осъществяването на организационната промяна!*

Таблица №1. Решения на обучаващите се относно умение за влияние на сътрудниците пред организационна промяна.

Равнища	Репродуктивно равнище	Изследователско равнище	Творческо равнище
Представя приказка без връзка с конкретна ситуация	17%		
Представя ситуацията и адекватна история за бърза промяна на нагласата на служителите		41%	
Представя ситуацията и адекватна история с вдъхновяващ ефект			29%
Не изпълняват задачата - 13%			

От представените в табличен вид резултати ясно се забелязва динамиката в развитието на лидерските умения. На *репродуктивно равнище* работят 17% от обучаващите се, които представят своите речи чрез подбор на приказка, но не свързват нейния смисъл с конкретна ситуация в организацията, изискваща промяна. В най-добрия случай слушащият може да си представи подобна ситуация. Анализирайки резултатите на тази група студенти, би могло да се открие профила¹ на *лидер-адаптор* на служителите към промяната, но не избягващ тяхната съпротива. На *изследователско равнище* се параметрират резултатите на 41% от обучаващите се. В техните решения не само се представя ситуация, изискваща промяна, но и използваната история има ресурси обективно реално да намали съпротивата у служителите, така че те да тръгнат към осъществяването ѝ. Тоест, близо половината от студентите се включват в профила на *лидер-трансформатор*. На *творческо равнище* работят 29% от студентите. Те не само представят ситуация, изискваща организационна промяна, не само я обвързват с разказване на история, но и съумяват да визуализират картината на бъдещото общо за организацията благо, с което си осигуряват последователи, вдъхновени да я осъществят. Близо една трета от студентите в „края“ на обучението чрез резултатите си се проявяват в профил на лидер-инноватор.

¹ По-подробно за конструиране на лидерски профили може да се види у Шеклтон, В. Психология лидерства в бизнеса. Изд. ПИТЕР, 2003, с. 171.

Заклучение

При така организираното динамично обучение, обвързано с текущо изследване на приложимостта на модела „идея-вдъхновение-импулс“, могат да се посочат няколко независими променливи величини: а) поддържане на мотивация – функционалност/действеност – идентифициране от страна на обучаващите се на входното равнище на лидерската им компетентност и поддържане на непрекъснат стремеж у тях за развитието ѝ чрез решаване на мотивировъчен тип задачи. Необходимо е да се подчертае една дидактологическа взаимосъответна *закономерност* – на каквото равнище и както, от лидерско-компетентностна гледна точка, обучаващият конструира задачите за обучаващия се, в такава степен той ще усвоява лидерските умения; б) налични знания, умения и компетенции у обучаващия се лидер за влияние – граничност на ситуациите/ приложимост; в) усвояване и практическо прилагане на стратегии за влияние в организацията като професионално-личностно постижение на бъдещия лидер да осъществява организационна промяна и да осигурява последователи в работна среда – продуктивност/ползност.

В хода на изследването чрез социално-управленския и психолого-педагогическия анализ на решенията на УПД се доказват възможностите на модела „идея-вдъхновение-импулс“ за разкриване на лидерския потенциал на обучаващите се. В същото време се потвърди хипотезата относно приложимостта и ползността на този модел за образователни цели. Очевидно отграничаването на три диапазона на лидерско постижение относно развиваните умения и открояването на три лидерски профила доказва, че моделът може да играе роля на стандарт за развитие на лидерска компетентност в учебни условия. Вероятно, като перспектива, моделът може да се използва за развитие на лидерска компетентност в образователна среда с различен възрастов състав.

Литература:

1. Белич, В. Атрибутивен анализ на педагогическата дейност. СУ „Св. Климент Охридски“ – ЦИУУРК, С., 1989.
2. Бъкингам, М., Д. Клифтън, Открийте силните си страни. Изд. Класика и стил, С., 2003.
3. Каменова, Д. Конфликтологичната компетентност на мениджъра, Изд. ВУМК, 2011.
4. Каменова, Д. Как се става лидер? Ръководство за самообучение. Изд. НИЛЕКТА, 2012.
5. Ландсбърг, М. Основи на лидерството • Идея, вдъхновение, импулс, Изд. Класика и стил, С., 2002.
6. Ландсбърг, М. Първичната сила на мотивацията. Изд. Класика и стил, С., 2002.
7. Минчев, Б. Обща психология, СИЕЛА, 2006.
8. Стефанова, М. Педагогическата иновация. С., ПЕТЕКСТОН, 2005.
9. Шеклтон, В. Психология лидерства в бизнеса. Изд. ПИТЕР, 2003.
10. Boyett, H. J., Boyett, T. J. (1996) The Guru Guide: The Best Ideas of the Top Management Thinkers.
11. Cropanzano, R. Procedural Justice and Worker Motivation, (1996). McGraw-Hill.
12. www.treningoff.ru/article/368/25 Нестерова, М. Спротивление изменениям - как его преодолеть?

FROM SCHOOL WHAT IT IS NOW, TO SCHOOL WHAT IT SHOULD BE

Assoc. Prof. Ph.D. Dragana Stanojević
University of Niš, Teacher Training Faculty in Vranje

Teaching and education longer than a century emerges many original didactic solutions with goal to develop which strives to improve educational system and work in them. Many reform movements and directions which built school system in the world, have tried and are trying to create a new system of teaching that would be overcome by some (soil characteristics of the school remembered) making, rigidity and average accuracy. It is especially emphasizes on the importance of pupils' activity in educational work and searching for methods that would improve it. However, many trends of modernization are not substantially changed the class-hourly-subject structure of teaching and from which derive many weaknesses. Therefore, the overall problem of organization and teaching area of teaching forms is one of the priority in which should be made corrective changes.

The organization of teaching process today (conceived in humanist and constructivist theoretical assumptions that anyone in pedagogy and didactics "in ~ estvovawa") should base their quality and modernity, among other, and the diversity of teaching methods and on higher activities of students and teachers. You need to create a school which tends to equal the success of all students. It is necessary to redefine perceptions of quality of knowledge that students receive in school. That are not formalistic co-encyclopedic knowledge anymore, but knowledge about the technology of acquiring knowledge. You can not speak of "solid school knowledge" because knowledge quickly becomes outdated. One can only speak about the quality of knowledge and the ways of it's acquisition, about of learning in learning. Therefore, the school is forced to dignify its didactic-methodical infrastructure and to implement modern technological and organizational achievements in practice which are synchronized with each other. These innovations are among the other, generated with the requirement that, in mass education, the student (as a person) was finally placed in the center of the teaching process.

Instead of the infamous role of "knowledge factories" in which students receive the facts on trust, without any of their critical assessing, school should train youth for higher thinking operations , to teaches them how to think, participate and anticipate, rather than just remember. Only such an education that is creative and research-oriented, is the true education. Personality of the students, which is difficult and is achieved through the free expression of their opinion, the acceptance of their share of self-initiative and gaining the self-knowledge in teaching. This is particularly important if we bear in mind that each individual in a learning way. Therefore, more traditionally – lecturer`s work is diverted to such a strategy in which students are helping to be able to work independently planning, research, problem solving and anticipation problems to be. Teaching is directed at students and their full-actively gaining the knowledge and self -education. The new internal organizational solutions from "school as passive learning" leads to "active schools of learning." Personality of the students, except for the independent, should be based on their activities in bigger and smaller groups. So there should be such pedagogical concerns towards education which will enable individual learning, toward the capacity of each student, but also promote learning as a reciprocal action in groups. The teacher should encourage their fulfillment is an interactive action in common and heterogeneous anyone

creative activities, active partnership in creating educational situations, establishing good interpersonal and communication links and relationships.

In searching for causes of weaknesses in teaching, for measures that would eliminate one of the procedures that would be the pupils' motivation towards the learning activity and raised to a higher level, leads to the central segment school – the problem of organization teaching. Therefore, the current reform tendency in the middle of occupations set the organizational innovation. In doing so, forms and methods of teaching are considered as the key problems facing the changing traditional "old school " and it's pattern of its system of teaching, the lecturing-representative teaching. The tendencies in cooperative learning is understood as a purposeful effort to more fully upgrading fields of teaching with awareness and enjoyment in it.

Cooperative learning of the students in pairs and smaller education groups within a class is a fruitful idea to open the complex problems of nowadays teaching, resulting with, among others, inability in teaching to activate students toward their capabilities. Therefore, the reform of the educational process, stimulating associates-ethnic in learning, which in practice is realized by using indirect forms of teaching, became a primary issue. This teaching, that highlights Marenič Požarnik (2000), would not just be the transmission (whereby it is desirable transferring finished knowledge, that is away from the experience of the students' actual and livelihood conditions), but, the transaction (that goes for the set of meaningful interaction between the teacher and students and the students themselves) and transformation (change of personality and perceptions of the world). Thus, the school increasingly turns into "a workshop for learning" in which the experiments with the "new" forms of learning and instructive memories. For teachers and students occurs in this way, by our opinion , the situation changes, the teaching does not teach memories in classical sense, but it is taught with each other and together. You just need to organize differently your teaching lesson.

Specifically, the organization of cooperative teaching in the activities teach memories and learning interfere, which include various communications, interactions between the teachers and students and the students themselves who have instructive significance. The relationship between the instructive memories and learning in different situations, is different, yet cooperative forms of learning as both involve a maze of activities that overlap in complete specific process. Their application recognizes "active" position of the students in it and the hint of positive outcome of the joint work of all its subjects. Designed as teaching influences, it is also, the change in the concept of knowledge. However, it is not enough that the students are employed, but it is much more important the quality of their activities (reproductive, productive and creative points). All activities can carry opportunities for direct and indirect educational influence. The teaching activities of all kinds are very important degree of autonomy in students. From that rather depends on the quality of activities and it's influence not only informative, but above all the complete upbringing and formative education in shaping students. It is not so important the teacher and how it works, but what and how do the students. If the teaching allows more states and encourages independent, cooperative and creative co- learning, activating and updating of own experiences, the democratic interaction of student-student-teacher, the more students get experiences and gain the experience that directly affect their share in the shaping of values (eg the successful-unsuccessful future opportunities, sympathy-antipathy, patience- non-patience ,cooperative-individualism, to help and get-help, etc.). Peers with their attitudes and values affect the selection of those

attitudes and behavior for the students to influence the creation of a positive self-image.

The cooperative work the student is in a constant term reciprocal action with their environments, and by His direct, engaged and activist positions correspond to "active" methods and the dynamic process of learning. Active learning with peers includes activities through which teachers are creative superstructure operate in the students and convey to them the importance of the learning and self-education. A student is much more ,than in traditional teaching , in a position to: self-teaches, selects, verifies, analyzes, summarizes, abstracts, conclusions heard, if solve problems, and seek new sources of knowledge, construct, proves. In this way the learning and teaching are more productive, and for the students in these activities become much interesting, inspiring and challenging. It certainly reflects positively on developing the proper relationship of the students in the learning, teaching and education.

Revealing the most functional correlative relationship of all forms of a particular class, a teacher at the same time builds the safest support for the modern organization of classes (which seeks to make the learning process more flexible, more to come through independent work of students). Today is the significance of the sensitivity of teachers to prior knowledge and "student self-concept" and indicates the need to create an atmosphere of flexibility and respect for the personality of students in the learning process. Teachers should be aware of the various learning styles and that, accordingly, have a "scope" of appropriate teaching styles, developing on the basis of collaborative and interactive learning schemes.

Cooperative work can be a rational pedagogical mechanism to both new and traditional elements of education provided by the harmonious interaction to achieve the best possible effects of teaching and learning. These forms of teaching are somewhere between justifying its value , if it stimulates further and allows a successful self-activity of pupils, as a subject in class, who can always count on the help of peers. The student should become the subject of his own life in order to prove himself and find his place in the peer circle. In the implementation of cooperative learning should be seen the ability to acquire knowledge and develop skills of students achieved more than ever, and creating a favorable educational climate in schools. Therefore, it should be accepted as a useful innovation and indispensable factor in improving success and breaking the monotony of teaching. We can say that it gives the coloring to black and white illustration of today's schools.

Previous studies on the effects of cooperative forms of learning have shown their positive contribution to the cognitive and socio-emotional goals of teaching. The study results indicate the need, but also the complexity and subtlety of teaching methods and different possible approaches to this work (Simon, 1959; Coppes, 1969). It also shows that in terms of criteria of knowledge, provide cognitive and social effects that are higher (Hartly, 1971 Schell, 1975) or at the level of results of different variants of individual forms of teaching (Reljan, 1985 =, and the ability to positively affect cooperation the capacity for independent work of students (Buj, 1983). Recent experimental studies confirm the effects of cooperative learning it as an effective and efficient operation. Results indicate the superiority of cooperative learning over the frontal teaching in terms of school achievement and productivity of students (Johnson, Johnson, 1990). In addition to improving academic achievement and motivational effects it contribute to capacity building for oneself, the conscious and active learning and self-productive and creative work, develop the initiative and responsibility (Stanojevic, 2005). Such learning results in higher levels of reasoning and better knowledge transfer and greater student dedicated task (Johnson, Johnson,

Holubec, 1993). Intrinsic motivation is increased because students to some extent and impact of establishing control over the learning with the support of peers (Sharan, 1990), compared to traditional instruction (which is individual-competitive by its very nature and structure of the target interaction among children). Inter-dependence and partners' cooperation in a cooperative activity results in a positive relationship between children (Slavin, 1980, 1987, Marantz, 1988). Friendly relations have a positive effect on students' progress and help reduce school problems (Krappmann, Osnjald, 1985).

Cooperative learning, thus, reduces prejudice and increase tolerance for diversity, increases the ability to take on another role, which is an essential feature of democratic personality and democratic relations (Ievkušić, 1996).

Marentič Požarnik (2000) warns that in very few schools exploit opportunities offered by cooperative learning. Children receive important information from peers, models of thinking and problem solving strategies and metacognition. The advantage of such training is to know involve in the thinking of peers, use their language, they are tolerant, same age as they are not afraid to ask you something. Therefore, this study is very positive effect on the cognitive, emotional, motivational and social processes in students. Peklaj (2001), is that the cooperative group members are responsible for learning and teaching results of other group members, each member learns assume different roles and that the teacher who directs the attention of students in work groups. The question of the impact of cooperative learning on the process and outcome of education, that is acquiring knowledge and developing pupils' skills, creating positive educational atmosphere at school, plays a significant role. However, we do not understand it as the dominating factor of success because it's not enough to question the pedagogical quality of work and desired outcome was settled. It can be a source of complete manifestation of curiosity, interests and motivations of creative students in the classroom, however, requires a greater effort, synchronization of work and means of pedagogical influence. In this way, and with better tools in the classroom, the student is able to remember less, receive, approve, and so on ... And more, investigate, examine, inspect, take part. This changes the whole pedagogical process, and not just any part of cooperative learning as determined by different conditions of learning in school. This further enhances cognitive interest because through participation in working together and achieving the goals of the students enjoy learning and for learning. Learn with pleasure, and for myself. Working together, therefore, may enable the achievement and motivational factors: the orientation of the set goals (personal or collective), the learning process (learning to learn), participation in group activities, focus on the sociability, the social learning activities.

Motivational aspects of cooperative forms of teaching respect the knowledge that the students need necessary support and assistance in learning and performing tasks .With this they can influence the quality of pedagogical work, ensure its desired outcomes, create a favorable pedagogical atmosphere. The effects of factors affecting the level and quality of education and modernization of education in educational science are discussed, and on the other point, not only from a position as contributing to success in teaching, but also how the classes more interesting, more attractive, better, more modern. It is proved that the effectiveness of the lesson depends on the motivation in the classroom, the classroom emotional climate, adaptation of teaching students cognitive style, didactic lesson organization and direction of communication in the classroom (Suzić, 1995, 187-196). Cooperative learning reveals new

mechanisms of communication in teaching, and we know that communication with students achieve more success in school (achievement motivation).

In the race for the overall success in school, which stands out the problem and working together, mutual cooperation and assistance to students, teaching work gets more expressive human orientation, humanistic theoretical width. Internal organization of departments, social fields of life at school, through the cooperative work of couples and groups of successful modern school cares about education and being willing to match and compete with others and also for teamwork. Friendship, respect, and similar feelings stimulate learning and therefore have great importance for the learner, but also from the perspective of one who teaches. Mutual respect, friendship, etc., are very powerful motivational-emotional bond with the didactic force. Motivation can be greatly stimulated by working together in the process of social learning (as well as procedures to encourage the study). Motivation, which is achieved through social communication as a process of everyday interaction, indispensable to the strength of the social dimension of students).

Class community, as a social environment for students is inevitable and necessary living space that characterize the interaction relationships that include the status and role of individuals in that environment. Cooperative work allows a continuous design and overall improvement of these relations. The basic requirement for building a cooperative interaction of relations is the integration of pupils into mainstream activities of the department. Learning together solves a number of problems related to activation of the students - they are easier to motivate (even shy) to begin work, once the exchange between the students is better and more effective achievement of the weaker exchange itself with the teacher, students have different knowledge and experiences that help the group exchange. Working with friends provides unlimited opportunities for learning. Performance of duties as a couple or a group of "building" character and therefore the work of students, student activities are the most important determinant of social status in the class. Cooperative forms of educational work are great in the removal of anti-social behavior and integration of students in the common life - through communication can be improved social status of students (rejected and neglected children). Appropriate activities in the group (perceptive, thoughtful, practical, expressive) are convenient means for expressing the personality of students who receive occasional or frequent opportunity to express their affection and preference.

A group of students is the most powerful agent of socialization and driving one of the most powerful educational factors in general. The micro-social communities (with high internal cohesion which enabled educational goals, develops a very strong interaction and social relationships, the corresponding structure functions (tasks, activities)) results in a nearly unique social behavior. Preparing for this way of working in pairs or groups, we influence on the attitude of students towards learning because it provides the emotional bonding members of the group. Groups provide important social experiences that would not be possible elsewhere because it is characterized, among other things, in solidarity with those who have the same problems growing up and can build an intimate circle of disciples. The social factors strongly influence the emotional dimension of attitude, but also the cognitive component of attitude of students towards school in general. This finding is important given that the students' experience and his experience of school is also one of the dimensions of educational attainment. Stimulating school environment, in consideration of the positive emotional and intellectual reactions of students in the classroom , is important for the formation of positive attitudes towards teaching and

school, especially in younger school age, because a beneficial effect on the future course of education. It should be noted that cooperative learning is not an end but a means towards achieving substantially changed the role of students, practical knowledge, active learning and forming opinions and experiences of students. Competence for cooperative learning refers to the ability to use various forms of communication and cooperation as part of social learning. Such modes contribute to the achievement of cognitive, emotional and social learning goals. You should therefore seek to make the content and requirements designed for students to be so structured and selected to promote mutual cooperation, sharing their experiences, opinions and ideas, to contribute to the development of partnerships between students and teachers and the general democratization and humanization of relations in teaching and education.

The need of substantial changes in school is no longer in dispute, and the improvement of its organization is one of the essential preconditions of its structural changes. In the field of organization and implementation are still other objections to the teacher (due to the favoring of instruction) dominating knowledge transfer and that the student (due to the ready reception of information) in a passive position in the educational process. Without intending to be in any way diminishes what can be achieved in today's teaching, rightly points out that it is in its organization, the prevailing methods of teaching, the system of discipline and internal relations, basically traditional. Educators, at home and abroad, agree that there is a serious crisis of the organization, content, methods and forms of modern teaching, which reflects negatively on the process of acquiring knowledge and developing abilities of students and lead to their dissatisfaction, their teachers and society at large.

Accumulated experience and numerous studies indicate that necessary changes are needed, to those achieved in educational work, but rather slow and difficult progress. The ultimate tendency is to point out that enabling the active role of students in the classroom is a pedagogical question of compromise or neglect the same, but the priority is on top of important pedagogical issues. The adverse effects of a head can be modified by cooperative forms of learning that require teachers to work in transforming the work of students - active learning in terms of peer interaction. This problem is given, in pedagogy and education in developed countries, more attention because research shows that its application gradually becomes a condition of teaching effectiveness.

Cooperative work represents a qualitatively different approach to life and opens the perspective of education in new ways - to acquire knowledge, skills and habits of their own cognitive, motor effort and will, where the peers can facilitate the process. Understanding the conceptual structure of cooperative learning as a desirable milieu of learning new teaching strategies can contribute to a real renaissance of interest to the educational function of schools. It does not work automatically in teaching, but through teachers and their initiative and creativity in modernizing methodical teaching. Teachers should be trained and motivated to use cooperative learning, thereby contributing to the didactic-methodical transformation of teaching and the quality of learning and developing students' abilities in terms of their greater cognitive, emotional, social and motor engagement and productivity. Cooperative learning is a factor of supporting educational change, because its application makes sometimes very difficult targets achievable to pedagogical practices - active learning, research and education, the possibility of achieving the maximum of each individual student in an area that has a disposition. Therefore, it is, thanks to their optimal organizational procedures (that do not require significant

investment, or some special forms of training) completely fits into the natural learning situation in a school setting. On the other hand, cooperative learning, in that sense, can be considered a harbinger of radical changes in school organization and method of improving individual and team creativity and the promotion of students and teachers.

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА УЧЕНИКА АНГАЖУЈЕ ПОТРЕБЕ МЛАДОГ БИЋА У РАЗВОЈУ¹

Проф. др Стана Смиљковић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

Abstract: Educated society is based on generally accepted human values. Learning is internal spiritual wealth which provides children with thinking, reasoning, research, judgment. By learning through cooperation children show their psychical world which is burdened by various social deviations and in school atmosphere children search for the solutions of the problems that appear.

The aim of this paper is to show how imagination is stimulated by the use of literary artistic texts, how speech and the culture of listening are practiced for the sake of a better communication in the environment and school.

Савремено друштво које се заснива на поштовању људских вредности омогућава деци да кроз образовање и васпитање размишљају, истражују, процењују и проналазе одговоре на питања која се не могу научити само из књига. Ново доба у зависности од националних потреба земље, захтева да се на најбољи могући начин подстиче индивидуални развој ученика, како би се, у зависности од способности и интересовања, припремили за живот и потребе заједнице. Учење за квалитетнији живот и његову организацију има превагу над учењем за задовољење критеријума ради добијања дипломе.

С обзиром на то да су ученици корисници знања наученог из обавезног програма, и знања стеченог у самосталном раду на самообразовању, школа, породица и средина обезбеђују им психички, физички, социјални и емоционални развој. Тиме се подиже квалитет образовања, између осталог, остваривањем позитивних исхода унапређивањем стандарда развоја ученика и повећања компетенције наставника. У учењу путем нових метода, у интерактивном односу ученика у добро познатом троуглу: ученик-наставник-градиво, вишеструко се ангажује мисао чиме се испољавају потребе биће у развоју.

Интегративним садржај има који се повезују са стварним животом и његовим захтевима, ученици уче како би подigli креативност, читају ради откривања вредности књижевних дела, слушају музику и проналазе у њој сопствени звук. Тиме се буди радозналост за сталним проширивањем или продубљивањем знања, док се дијалогом или монологом открива личност у детету. Праћењем напредовања препознаје се сензибилитет његовог бића, за

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта “Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција” (179074), који се реализује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

шта треба много стрпљења и рада родитеља и наставника, као и љубави и разумевања неопходног детету савременог света.

Деца уче кроз сарадњу и интегрисане активности, те на тај начин испољавају себе и свој психофизички свет који је био, и сада је, оптерећен различитим супротностима у понашању и схватању света у коме одрастају. Ученици су срећни када их уважавају у породици и школи, само у таквој ситуацији могу да мисле логички, да своје идеје изражавају матерњим или неким страним језиком. У позитивној и пријатној атмосфери која се ствара у школи, деца могу да мисле и решавају задатке и проблеме који им се постављају, да разрешавају, или доприносе својим понашањем разрешењу непријатних ситуација, насиља које своје клице зачиње у породици или окружењу. У томе им помажу, између осталих, књижевно-уметнички текстови у којима преовлађују чудесно-фантастични или поетско-симболични елементи, хумор и игре којима се подстиче машта, развој говора, култура слушања, социјалне и друге вештине које су детаљно прецизиране појединачним програмима.

Кроз подстицање маште и замишљања ситуација, деца размењују своја виђења света и појава са осталим учесницима образовног процеса, а све то испољавају мелодијом, језиком, цртежом, покретом, имитацијом или сценским наступом. У таквим ситуацијама за које треба створити позитивни амбијент, ученици формирају свој логички систем, себе вежбају да концентрисано мисле, уче и савлађују градиво самоиницијативно и без препрека. Притом показују смисао или знаке даровитости за одређене области или врсте уметности. Тај свој идентитет који и они препознају, настоје да заштите, покажу резултате чиме стварају одређену сигурност у сопствену личност.

У интеракцији, кроз игру са вршњацима, играчкама које покушавају да анимирају, деца развијају комуникацију, богате теме о којима доносе своје судове, проширују лексику и реченицу, позитивно користе своје слободно време. Ни у једном моменту радознано дете нема пауза у свом развоју. Такво располагање временом одређеним за игру омогућава саморазвој уз самоиницијативност и лако уклапање у ученички колектив, а потом и у средину која, такође, поставља своје критеријуме. Свему томе доприноси све већа аутономија школа која подразумева организацију васпитно-образовног система у складу са потребама и могућностима средине, начина живота и језика комуникације. Таква мисија школе, која се постиже систематичним радом, повезивањем стеченог школског знања са реалним животом, сталном провером квалитета рада, повезивањем знања више дисциплина, а то је најнеопходније чинити у млађим разредима основне школе. На тај начин знање има своју функцију, не само у школском систему, већ и у развоју личности ученика, стварању радних навика, припреми за тимски рад без којег се не може остваривати визија и мисије савременог образовног система.

Организација школе у одређеном региону огледало је начина рада, мишљења, креативности. Губљење граница, симболично речено, омогућава бољу и другачију међукултурну и међујезичку сарадњу. Тај процес, путем интерактивног учења и сарадње омогућава оригинално и креативно исказивање учесника образовног процеса, не само ученика, већ и наставника. Често се у науци о настави истиче синтагма *школа која учи* из разлога што развој друштва подстиче преиспитивање многих закона и теорија које су изашле из контекста времена. У овом случају, преиспитују се садржаји

програма, методе, облици и средства рада, вредновање, функције знања и компетенције ученика, наставника и школе у целини.

Образовни системи школа Балкана и Југоисточне Европе за своје програмско гесло узимају три значајна питања: *Шта желимо да остваримо новом концепцијом програма; Зашто томе тежимо и Како ћемо остварити садржаје?* Добро схваћена визија школе допринеће остварењу њене мисије која је формулисана кроз квалитет стицања знања и поштовање општехуманих вредности без којих се живот индивидуа на земаљској кугли не би могао замислити. Поред осталих активности, набројане вредности савременог образовања не могу се замислити без културе и дисциплине понашања кроз интерактивни однос родитеља, наставника и ученика. За ову прилику показаћемо у чему је суштина проналажења веза у језику и књижевности на делима намењеним деци.

Матерњи језик којим дете од своје прве године исказује различита осећања и сазнања треба на специфичан начин неговати, богатити, ослушкивати мелодију и ритам. Тај језик учи животу, богати емоционалним свет деце, проширује сазнања. Поред породице у којој дете учи говор и стиче прва сазнања о свету, задатак је учитеља да поступно, уз помоћ познатих бајки, прича и песама указују на значење речи и могућности којима се могу исказивати осећања или описивати различите животне ситуације кроз разговор, сценски говор, монолог или писани текст. Тиме се оживљава атмосфера у учионици, нарочито читањем чудесно-фантастичних текстова-бајки и басни, а речи и њихова боја, ритам и звук подстичу децу да размишљају, прихватају интересантне мисли како би их у погодној ситуацији на часу, или слободном разговору искористили. На оваквим и сличним примерима језик се сагледава као говорна акција јер ученик доживљава свет око себе, упија и оно што је правилно, и оне елементе језика које у средини чује, а косе се са нормама језика и правописа.

Поступак којим треба увести ученике у свет знакова данас је много другачији с обзиром на то да је интензитет развоја друштва омогућио нову научну и образовну технологију, међу њима – аудиовезуелна и остала средства масовне комуникације. Савремени облици рада, уз коришћење различитих медија, омогућавају интензивнији доживљај уметничког текста, рецепцију језика и речи у њему, учење кроз игру мисли, слика, виртуелних ситуација, сценски исказ. Игре речи којима се ученик служи у дијалогу са родитељима или вршњацима указују на специфичан начин, пут до смисла: омогућавају му да самостално покуша да напише и размишља о значењу и значају написаног, употреби синонине, препозна страну реч и израз у матерњем језику, продужи започету причу или начини нову. Присуство текста којим се карактерише одређена ситуација омогућава ученицима да доживе оригиналност језика.

Стваралачком поступку, на часу редовне наставе и у слободним активностима треба дати посебан акценат. Уколико ученик своје знање уме да примени, искористи и објасни одређену појаву, поступак интерактивног рада даће резултате. У том сазнајно-методичком процесу велику улогу има учитељ или наставник. Низом мисаоних операција кроз које учитељ проводи ученике омогућава им да мисле у сликама, пишу писмене саставе, организују говорне вежбе, схватају да књижевно дело које је предмет њиховог интересовања представља специфичну комуникацију из које израђају загонетке језичко-књижевне природе.

Оваквим односом ученика и наставника према језику и књижевности омогућиће се сваком ученику да нађе себи одговарајуће место у наставном процесу, одреди свој положај и улогу. Естетске вредности које ће ученик препознати и примити читањем и говором допринеће да се код њега формирају појмови о укусу и карактеристикама песничког језика. У тој интеграцији са одабраним књижевним текстом ученик почиње да управља речима дочаравајући, при том, своје духовне светове. Слободно и безбрижно моћи ће да се креће у сусрет песничкој игри створеној у песми, причи, бајци или роману. Као што јунаци ових жанрова трагају за пријатељима и решавањем загонетки, тако и ученици осмишљавају своје тајне путеве и допиру до духовних лепота које ће их оплеменити. Никада на том истраживачком путу ученика не напушта текст писца, нити учитељ који помаже да догради и домашта оно што га је узбудило и понело чудесном свету књижевности и језика. Речи и сазнања учитеља и књижевника за децу, као споне, омогућавају да се нејасноће отклоне и формирају јасни и прецизни ставови и појмови о језику.

Захтеви наставног програма иду ка стварању креативне личности ученика, а у томе велику и незаобилазну улогу има облик самосталног и стваралачког рада, како у интерпретацији књижевно-уметничких текстова различитих жанрова, тако и у сазнавању језичких законитости које су непрестано подложне променама. Својом духовном енергијом којом их усмерава, учитељ омогућава ученицима да досегну до значења речи књижевног дела и схвате поруке и симболе у зависности од циљева и исхода програма. У том процесу, рецепција и доживљај су индивидуални, а ако се на часовима, коришћењем иновативних облика и средстава рада, успостави добра комуникација на релацији писац-књижевно дело-читалац, створиће се могућности за ново читање, тумачење и доживљавање симболике књижевног текста и његовог језика.

У настави језика и књижевности могућности за стваралачки и истраживачки рад су неограничене те допуштају наставнику да за време часа одреди онолико времена проблему колико је неопходно за усмеравање ученика ка проналажењу путева који воде решењу. Учитељ, у складу са својим компетенцијама, поштује психолошке основе учења, мишљења, говора деце како би се постигла разноврсност у раду и подстакла истраживачка клица која ће изнедрити нову мисао. На тај начин развијаће се ученикова личност, истовремено ће се подизати квалитет и ток развоја његовог стила изражавања и опште културе. Неговањем говора, слушањем сопственог и туђег, отклањањем сувишних речи, правилним записивањем и уношењем нових речи у активну службу, ученици ће откривати себе и своју личност. Од самог почетка учења писмености, учитељ уводи ученике у тајне писања и правилног распореда језичке грађе. Почети су тешки, а план који учитељ састави заједно са ученицима помоћи ће да се најосновнији принципи у писању прихвате и поштују. Тема је полазна основа на коју ученици у своме писању треба да одговоре. Правилно формулисана тема мотивише ученике да своју пажњу и мисао усмере материјалу који ће најбоље доказати. Писање ће бити успешно и умешно уколико ученикова мисао, исказана бираним реченицама, стално напредује ка циљу који поставља тема. На тај начин ће испунити захтев равномерности у писању састава: свакој мисли посветиће онолико пажње и простора колико њена важност захтева.

Најбољи пут којим учитељ може допрети до дечјег доживљаја света је језик којим ученик саопштава ток својих мисли, богатство лексике и њене

мелодије. Проницљив и креативан учитељ настојаће да свакога часа и свакога дана обогати деџа сазнања буђењем радозналости, препорукама нових издања књига за децу, најновијих бројева деџе штампе, разгледањем изложбе књига познатог писца, сусретима са књижевницима и њиховом живом речју. Непоновљив је доживљај сусрета са човеком који ствара за децу, који се са децом дружи уз песму, причу и роман. Он поклања свој стваралачки дух и део себе деци како би их насмејао, оплеменио и обогатио њихов деџи свет. Тај песник који у сусрету са децом подели своју радост и бригу, насмеје се и нашали, може подстаћи скривене клице из којих ће настати деџа књижевно-језичка остварења. На таквим сусретима ученици потпуно предају своје мисли и осећања књижевнику, живе једно кратко време у свету литерарне речи, осећају аутономију песниковог духа, покушавају да разумеју себе.

Закључак: Одмереност и стрпљивост у раду са децом, интеракција са окружењем, способности учитеља да код ученика развије језичка и друга осећања, његова култура у ширем значењу речи, обећава да ће генерацијама које су му поверене даривати здраву мисао и лепоте до којих се долази упорним претраживањем језика књижевних дела и мисли великана писане речи. Свако ново читање уметничког текста и разговор о њему са учитељем и вршњацима као партнерима у одељењу, представља ново виђење догађаја и проблема, богатство више. То сазнање остаће у човеку као непроцењиво благо духа обогаћеног играма детињства. Многа духовна богатства, подстакнута читањем, добијаће нове облике, другачије тонове и сасвим нова виђења живота. У томе би се састојала суштина интерактивног односа ученика, не само при процесу учења језика на примерима књижевних дела, већ и укупног градива с циљем развоја психофизичке индивидуалности.

Литература:

1. Вилотијевић, Младен: *Дидактика I, II, III*, Београд, 1999.
2. Вилотијевић, Младен, Смиљковић, Стана, Јањић, Марина, Стошић, Буба: *Индивидуализована настава српског језика, I-IV*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2008.
3. Смиљковић, Стана: *Настава српског језика и књижевности I*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2002.
4. Смиљковић, Стана: *Ауторска бајка*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 1999.
5. Цветановић, Владимир: *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Београд, 1996.

INNOVATIVE APPROACH TO FAIRY-TALE BY THE USE OF MODERN MEDIA

Assist. prof. Ph.D Buba D. Stojanović
University of Niš, Teacher-training faculty in Vranje

Abstract: Rapid development of science and technology, breakthrough of modern media, different interests of children, impose the need for continuing education and specialization of teachers and innovation of teaching. Teachers today are expected to listen to the needs and interests of children, to follow contemporary scientific and technical achievements and to apply them in their work actively, taking care of the set objectives and tasks of teaching. Having respect for the needs of the child today, having always in mind educational goals of literature teaching, they search and find new ways of successful interpretation. In this paper the author discusses the ways in which interpretation of a fairy-tale can be made interesting to preschool children and the first (second) primary schoolchildren and how to improve the quality of interpretation in that way, not neglecting primary goal and tasks of literature teaching.

Увод

Развој савремене технологије и њен продор у све поре друштвеног живота чини да човек све више зависи од многих чуда технике, а данашње друштво постаје у значајној мери техницизирано. Човек данашњице, притиснут „модерним“ и савременим, све мање има времена, али и потребу за читањем, трагањем, уживањем, сазнавањем, разоткривањем, упознавањем: нових ликова, догађаја, уметничког света књижевног дела. Књига је данас доступна свима, па ипак губи некадашњу узвишеност, вредност, а самим тим и васпитну моћ. Ова судбина задесила је и децје књиге којима је чувени српски писац за децу Душан Радовић прорицао лепу будућност и најдубљу старост. Те лепе играчке духа, како их је називао, требало је да буду на првом месту. Нажалост, данас није тако упркос томе што је поетски језик књижевног дела естетски изнијансиран од обичног казивања до високог поетског изражавања које васпитава у духу љубави, хуманизма, толеранције, патриотизма. У таквим околностима књижевно естетска анализа дела постаје мучан посао и за наставника и за ученике. Одростајући уз компјутер и друга чуда технике млади данас постају естетски и емоционално сиромашни, ускраћени за многа духовна уживања и задовољства у дружењу са књигом. Читање јесте сложени мисаони процес који се одвија у самоћи, али док читалац чита он сазнаје уметнички свет дела, разоткрива и разрешава многе дилеме, оживљава, послушкује, опажа, помера планине, саучествује, саживљава се са ликовима и као да пружа руке некоме, израста, бива духовно богатији и племенитији.

Лепота тражења, како рече познати српски песник Мирослав Антић, није у налажењу него у нашој одлуци да тражимо. У складу са тим покушаћемо да пронађемо добар спој старог и новог, традиционалног и савременог, како би подстакли и придобили децу предшколског узраста, али и ученике млађих разреда основне школе за снажан емоционални доживљај и књижевноестетску анализу бајке. Оправданост овог трагања налазимо у судбини романа у наставцима Џоан Кетлин Роулинг *Харија Потера*, који је прво путем филма, а онда и кроз књигу као писани медиј, заинтересовао милионе младих

реципијената да пронађу књигу и уживају у чудесној магији главног јунака и тиме доживео велику светску славу.

1. Обрада бајке *Црвенкапа* применом компјутера

Књижевна уметност, а у оквиру ње и бајка, умногоме доприноси реализацији васпитних циљева и задатака наставе, развоју естетског укуса и емоционалних компетенција ученика. Бајка као књижевна врста својим поетским светом, позитивним јунацима-вечитим борцима за добро, лепо, узвишено, симболиком, метафорама, порукама и увек срећним крајем, значајно доприноси естетском васпитању и емоционалном развоју. На тај начин формира се комплетна, духовно богата, морално јака и емоционално зрела личност са оптимистичким погледом на свет. Међутим, многа истраживања показују да се код деце предшколског узраста, као и код ученика млађих разреда основне школе, јавља одбојност према традиционалним начинима рада васпитача и учитеља који имају предавачки приступ, јер то није примерено узрасту о коме је реч. Самим тим настају и проблеми у вези са рецепцијом књижевног дела. Деца поседују одређена предзнања из различитих области, па би могла да буду активно укључена у реализацију предвиђених садржаја. Зато рад на књижевном тексту треба тако организовати да и они буду активни при тумачењу садржаја.

Савремена наставна технологија је прилика да, користећи своја предзнања, активно учествују у тумачењу књижевног дела. Применом савремених медија: телевизије, филма, компјутера, интернета стварамо подстицајну атмосферу и ангажујемо више чула код ученика. То ћемо показати на примеру бајке *Црвенкапа* Браће Грим. За упознавање деце предшколског узраста и ученика првог разреда са овом бајком припремићемо презентацију у Power Point-у или ћемо пустити филмовану бајку. Из искуства (Стојановић 2011:107) знамо да је овако организован рад на тексту деци занимљив, динамичан, подстицајан за нова маштања, креацију нових верзија приче. Мултимедијалним презентацијама, аудио-визуелним и другим наставним средствима, стварају се повољни услови за потпуније тумачење и боље разумевање текста. *Сваки час, истиче Језерски, може се претворити у знање које открива хоризонте науке, у мисао која узбуђује срце, у умење које наоружава руке, у убеђење које одређује карактер* (Смиљковић, Милинковић 2010:23), у духовно богатство које оставља снажан траг на младо биће у развоју.

Васпитни циљеви обраде бајке јесу развијање естетског укуса ученика за препознавање вредних књижевних дела; развијање маште, истрајности и упорности у намерама; развијање позитивних моралних особина (племенитости, хуманости, искрености...); подстицање креативности и стваралаштва; развијање љубави према књизи и читању. У оквиру образовних циљева ученике треба упознати са основним карактеристикама бајке као књижевне врсте; оспособити их за садржинску анализу бајке; уочити ликове: Црвенкапа, вук, бака, ловац; проценити њихове поступке, уочити особине; упознати нове речи и изразе у функцији богаћења речника. У раду се могу користити метода дијалога, текстуална, илустративни- демонстративна и метода рецепције. Примена наставне технологије омогућује коришћење разноврсних облика рада: фронталног, групног, рада у пару и индивидуалног. Мултимедијалним презентацијама могуће је остварити бољу корелацију са другим предметима: светом око нас, музичком културом, ликовним васпитањем и слично.

Обраду можемо започети тако што се на екрану појављује илустрација ребуса чије је решење *ЦРВЕНКАПА*. Ученици решавају ребус, а затим следи разговор о Црвенкапи као мотивација за даљи рад. Сви или већина њих је чула за ову бајку. Разговор започињемо са онима који знају ко је Црвенкапа или знају бајку у целини. Следи најавна наставне јединице. Наставник их усмерава да ће на овом часу радити бајку *Црвенкапа* коју ће видети и чути са CD-а. Упозорава их да посебно обратe пажњу на главни догађај, ликове, њихове поступке и особине.

Сваки ученик или пар има свој рачунар преко кога ће пратити текст бајке и укључивати се у рад (уколико је реч о предшколском узрасту може се заједнички одгледати филм, а онда анализирати). Овакав начин рада, с једне стране обезбеђује у потпуности индивидуализацију наставе, односно сарадњу у пару или групи, а с друге стране, у тренуцима када је неопходно развија се дискусија на нивоу одељења (групе) чиме се елиминишу недостаци традиционалне предавачке наставе.

Следи доживљајно слушање и гледање бајке. Бајку изражајно казује глумац, казивање прати филм, а када говоре ликови појављује се знак изненађења изнад главе лика, који скреће пажњу ученицима на то ко говори (чије су то речи) чиме ученици могу да концентришу своју пажњу на сваки лик, његове гестове, мимику, реакције, израз лица. Овим је у потпуности задовољен принцип очигледности, занимљивости и свесне активности ученика. Пошто су видели и чули бајку следи краћа психолошка пауза ради сређивања утисака, а онда наставник започиње разговор о бајци. Ученици све време на екрану имају текст бајке и слику са целовитим догађајем. Следе питања на која усмено одговарају: 1) О коме се говори у бајци? 2) Шта се десило са Црвенкапом? 3) Куда је она пошла? 4) Шта вам се посебно допало у бајци? 5) Да ли има непознатих речи?

Могуће непознате речи у тексту обележене су црвеном бојом, кликом тастера миша на њих (по принципу хипертекста), ученик добија објашњење, чиме сам открива значење и богати свој речник. Ученик коме је та реч позната неће се задржавати на њој.

Анализу бајке започињемо тако што сваки ученик, или пар добија на екрану питања која су у складу са њиховим индивидуалним могућностима. Имају пред собом и илустрацију целине коју могу по потреби да покрену, да опет виде и чују део на који нису обратили пажњу, а који сада тумаче. Ученици раде на питањима која су добили. За то време наставник их обилази и даје додатна објашњења. Анализу можемо планирати имајући у виду различите могућности ученика применом питања и задатака различитог нивоа сложености.

I ниво: 1) *Куда је пошла Црвенкапа?* 2) *Шта је мајка на поласку рекла девојцици?* 3) *Кога је Црвенкапа срела у шуми?* 4) *Шта је вуц урадио када је сазнао где живи бака?* 5) *Ко је спасао Црвенкапу?*

II ниво: 1) *Зашто се мајка толико бринула за девојчицу?* 2) *Како се осећала Црвенкапа када је срела вука?* 3) *Како се вуц понашао када је угледао девојчицу?* 5) *Шта се десило када је вуц нашао бакину кућицу?* 6) *Какав је вуц из ове бајке (наведи његове особине)?*

III ниво: 1) *Како се осећала бака када је уместо Црвенкапе угледала вука?* 2) *Шта се даље десило са баком?* 3) *Чему се чудила Црвенкапа када је угледала баку?* 4) *Зашто је девојчица толико испитивала своју баку коју је добро познавала?* 5) *Шта се десило када је Црвенкапа упитала баку зашто су јој тако*

велика уста? 6) Да ли се слажеш са поступцима вука? Зашто? 7) Које особине има ловац-спасилац девојчице и баке?

После петнаестак минута самосталног истраживања и рада на листићима (при чему најслабији ученици раде први - најлакши, просечни ученици други, а најбољи трећи - најтежи листић), следи заједничка дискусија. Сви прате одговоре на питања са првог листића, затим следи анализа задатака са другог, а онда и трећи за који претпостављамо да ће решити мањи број ученика. За то време преко ВІМ пројектора сви имају текст и слику бајке пред собом, што још више подстиче ученике и одржава њихову пажњу сталном. Овим је постигнута максимална активност ученика, они свесно усвајају знања, доживљај бајке је емоционално снажан, естетски веома упечатљив с обзиром да је ангажовано више чула: чуло вида (сликом), слуха (музиком), развијена је дискусија, а уз то свако напредује својим темпом. Ученици могу у сваком тренутку да се врате на текст, да погледају илустрацију ако им је потребно, што чини да настава буде очигледна и стваралачка, продуктивна у смислу да могу потпуније да запазе осећања, сазнају расположења, процене ликове, лако упамте редослед догађаја. У оквиру синтезе издвајамо битне појединости из бајке: тему, ликове, поруке.

Књижевни текст богат је многим местима неодређености која „позивају“ читаоце и слушаоце на стваралаштво. Зато при крају часа ученици могу да драматизују бајку помоћу припремљених маски, могу да је илуструју, препричају, мењају поједности, уводе нове ликове, замишљају себе као део тог света. Домаћи задатак, такође, може да буде стваралачки. Могу илустровати бајку у виду стрипа по следећим целинама:

1. Црвенкапа одлази болесној баки у посету
2. У шуми среће страшног вука
3. Вук смишља лукав план
4. Вук улази у бакину кућу и ...
5. Црвенкапа је стигла код баке, али...
6. Ловац спасава Црвенкапу и баку.

Искуства показују да је овако организован час веома динамичан, занимљив деци, активност је појачана, пажња на нивоу, долази до изражаја стваралаштво и креативност. Мултимедијални приступ бајци нуди сваком ученику, да после изражајног читања или слушања и упечатљивог аудио-визуелног доживљаја, самостално истражује у складу са могућностима, али и групно дискутује о појединостима, што све доприноси ефикаснијем и квалитетнијем раду. Индивидуални доживљај успеха у анализи биће јак мотивишући фактор за даље читање и уживање у уметности лепе речи.

Закључак:

Модерна организација наставе књижевности подразумева *активну улогу реципијента* у процесу сазнавања уметничког света књижевног дела. У савременој настави дете не сме бити пасивни слушалац или читалац, који ће у одређеном тренутку само репродуковати сазнато. Од њега се очекује да буде *активан субјекат* који *истраживачки, стваралачки и сатварачки* учествује у проучавању и истраживању књижевног дела (Андрџић, 1997:126). Зато треба тежити иновативним моделима наставе који ће бити усмерени на унутрашњу мотивацију реципијента за доживљај и сазнавање уметничког света књижевног дела. То се може постићи разноврсним наставним стратегијама (игроликом, откривајућом, проблемском и другим врстама наставе), али и применом савремене наставне технологије, разноврсним истраживачким активностима у

које се дете упућује, наставним средствима која мотивишуће и подстицајно делују на њега (Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. 2008:8). Задатак савременог васпитача-учитеља јесте да осмисли активности које ће дете-ученик обављати самостално, или уз помоћ одраслих често и применом савремених медија, јер су ово генерације које расту уз медије.

Имајући на уму да је критичан период за развој читалачких навика крај трећег разреда основне школе треба искористити овај период и разним подстицајима утицати на ученике да постану заљубљеници у књижевну уметност. Предшколски узраст, као и први и други разред прави су тренутак да предузмемо нешто како не би нестало оно интересовање за читање које ученици устаљују у трећем разреду, а које јача у четвртном и петом. Наша одговорност је утолико већа, што на предшколском узрасту и у првом разреду, на почетку обавезног школовања дете заволи књигу или остане према њој равнодушно. Наведени пример један је од начина да децу подстакнемо да пронађу и прочитају поменути бајку, да науче да се друже са књигом, уживају у лепој речи, али и да зналачки уживају у филму, слици и музици и другим медијима лепе уметности.

Литература:

1. Jović, N., Kuveljić, D. (2005): *Kako stvarati prijatnu atmosferu za učenje*, Kreativni centar, Beograd.
2. Landi, G. Ketlin (2007): *Zainteresujte đake za učenje*, Kreativni centar, Beograd.
3. Сузић, Н. (1999): *Како мотивисати ученике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево.
4. Стојановић, Б. (2010): Улога наставника у тумачењу књижевног дела. *Образовање и усавршавање наставника, дидактичко-методички приступ. Ужице: Учитељски факултет, стр. 283-296.*
5. Стојановић, Б. (2011): Савремена наставна технологија и народна књижевност. *Иновације у настави. Београд: Учитељски факултет. 2/2011. стр. 103-110.*
6. Стојановић, Б. (2009): Иновативни приступ бајци применом методе дијалога и методе рецепције. *Школски час српског језика и књижевности, бр.1. Београд: Ваша књига. стр. 41-49.*
7. Смиљковић, Стана, Милинковић, Миомир (2010). Методика наставе српског језика и књижевности. *Врање: Учитељски факултет у Врању, Учитељски факултет у Ужицу.*
8. Штајгер, Е. (1978): *Умеће тумачења и други огледи*, Београд.

PERSUAZIVNA FUNKCIJA MEDIJA (DA LI SU POTREBNI NOVINARI INFORMATIČKOM DRUŠTVU)

Mirjana Milenković
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

Резюме: В работа се представя една позиция относно убеждаващата функция на медиите. Търси се отговор на въпроса: Необходими ли ли журналистите в информационното общество? Анализира се увеличаващото се значение на медиите като на първо място са електронните, които не само предоставят информация на обществеността, но също така се превръщат в персонална социална среда и по този начин се превръщат в неизменна част от живота ни. Също така, една от най-важните теми е, че медиите трябва, да удовлетворяват нуждите на публиката, но също така е необходимо да се обсъди дали от тях се очаква една и съща обществена реакция на определено събитие.

Mediji i njihova publika

O delovanju masovnih sredstava komunikacije, ako uzmemo u obzir vreme u kome su nastali, kada su se borili za svoju publiku i danas kada su se veoma razvili, postoje paradoksalna mišljenja. Prenaglašavana je njihova apsolutna moć, da bi se kasnije njihova uloga potcenjivala.

Danas je, neosporno, televizija jedno od najmoćnijih sredstava globalnih i lokalnih moćnika, koja može pozitivno doprineti ili uništiti sliku sveta, u zavisnosti ko i u kakve je svrhe koristi.

Mediji sve manje imaju informativnu, a sve više persuazivnu funkciju. Kada gledate ili slušate izveštaj o nekom događaju, shvatate da niste samo informisani, već i da ste čuli tuđe mišljenje. Međutim, kada novinar daje svoj interpretativni okvir publici, on to radi u skladu sa očekivanjima te publike. Tačnije, novinar neki događaj publici tumači na svoj način, ali i u skladu sa onim što publika očekuje; u skladu sa onim što „sluti i čemu se nada“. Kao što i sam Đ. Šušnjić kaže: „Poruka će izazvati to snažniji uticaj, što više odgovara raspoloženju mase¹, tj. što tačnije opisuje i izražava njena osećanja, ubedenja, stavove, strahove, nade i vrednosti“.²

Zahvaljujući medijima, propaganda postaje najproduktivnija delatnost na planeti. Nametnuta ideologija pokušava da jednodimenzionalnom slikom sveta uveri sve da je postojeći poredak jedina alternativa. Društvo idealizuje političke autoritete, preuveličava istorijske mitove i vodi se jedino slepim bogaćenjem.

Ono što je bitno pomenuti, jeste i to, da se masovni mediji moraju neprestano prilagođavati društvenim promenama, tako da postaju klopka za naivnog i neobrazovanog čoveka. Vodi se borba za osvajanje svesti masovne publike, što se postiže preplitanjem virtuelne stvarnosti, moćne tehnologije i istinitog sadržaja, a pre odlaska u javnost, prolazi preradu profesionalaca. Koriste se sve moguće manipulativne tehnike kako bi se smisao stvari bitno promenio i kako bi ga masa što brže i lakše prihvatila. Veoma je važno da se poruka prilagodi ciljnoj grupi, jer se može desiti da bude neprimećena ili da izazove suprotan efekat. To se vrši preko usmeravanja pojedinaca i društvenih grupa u željenom smeru.

¹ Pojmom mase, obično se označava velika skupina ljudi, nesposobnih da misle svojom glavom, nevestih da vladaju svojim nagonima, neobrazovanih da upravljaju javnim poslovima i neorganizovanih da ostvare svoje interese. (Đuro Šušnjić, Ribari ljudskih duša, Mladost, Beograd, 1976. str. 69.)

² Đuro Šušnjić, Ribari ljudskih duša, Mladost, Beograd, 1976. str. 66.

Informacije se «pakuju» u najdublje slojeve podsvesti, što dovodi do razaranja odbrambenog sistema ličnosti. Takođe, jedna od ekstremnih medijskih tehnika je i «tehnika šokiranja», koja uveličavanjem i sceniranjem jezivih prizora, izaziva emotivni stres kod publike. U svakodnevnim odnosima prema društvenoj, prirodnoj i kulturnoj sredini, pojedinac je podložan proizvodima «arhitekata svesti», pa se nova verovanja, saznanja i stavovi prihvataju kao mogući. Za oblikovanje poruke se smišljeno koriste: psihologija, tehnologija i novinarstvo. Ljudska podsvest se provocira, sa posebnim težištem ka manje obrazovanom sloju stanovništva. Koristi se u situacijama kada je javnost delimično pripremljena za osudu određenih postupaka i predstavlja kulminaciju propagande. Veoma važan deo medijske tehnike su: prljavi trikovi u vidu podvala, montiranih snimaka, pripremljenih izjava itd.

Sloboda medija propagira postojanje sve većeg broja medijskih korporacija, koje zbog nedostatka novca, kadrova i tehnologija, vrlo brzo postaju deo nekih većih korporacija. Obučeni i zaštićeni profesionalci kontrolišu zatvorene sisteme i smatraju da za njih ne postoji prepreka u oblikovanju ljudskog mišljenja. Glorifikaciji medijske moći ide u prilog i neverovatan razvoj tehnologija, koje ukidaju granice prostora i vremena. Kontrola masovnog auditorijuma znači indirektno fizičku kontrolu prostora, što dovodi do potpune kontrole društvene svesti.

Medijima je sve manje bitna istinost, a sve više efekat komunikacije. Sva sredstva su dozvoljena. Granice istine i laži, stvarnog i mogućeg, lica i naličja, više je teško utvrditi. Vizuelna slika apstraktnih ideja sofisticiranim tehnikama usađuje novo, opšte mišljenje.

Informatičko društvo

U današnjem savremenom društvu, koje mnogi nazivaju i informatičkim, uloga novinara je sve diskutabilnija. Položaj novinara je sve neizvjeniji, jer njegovu ulogu polako preuzimaju informaciono-komunikacione tehnologije, odnosno Internet. Novinar više nije jedini koji može određene informacije proslediti publici; uloga publike je sada sve aktivnija, jer ona sama svakodnevnim izlaskom na mrežu, i sama može pronaći one informacije koje su joj potrebne. Na taj način, svaki pojedinac sam utiče na to koji će sadržaj čitati, bez direktnog nametanja teme od strane medija. Tako je recipijent taj koji preuzima odluku o tome šta želi, a šta ne želi da sluša i gleda u toku dana, i kada će to biti. Klasični mediji su, u odnosu na sve popularniji Internet, sve bliži marginama, jer on upravo objedinjuje u sebi sve medije.

Popularnost Interneta je poslednjih godina u naglom porastu, a na to su, svakako, uticale i njegove osnovne karakteristike. Korisnik nije više samo puki primalac informacija, već i njihov izvor, plaser. Komunikacija putem Interneta sve više dobija odlike kompjuterski posredovane komunikacije.

Te odlike su: Multimedijalnost; Hipertekstualnost; Otvorenost; Elastičnost sinhroniteta; Interaktivnost¹

1) Što se tiče prve karakteristike, odnosno, *multimedijalnosti*, bitno je reći da ona objedinjuje sve one osnovne karakteristike klasičnih medija: tekst, grafiku, sliku, animaciju, audio i video zapis. Na taj način, svaki korisnik izlazeći na mrežu, odjednom dobija sve ono zbog čega bi morao da uključi radio, TV, da kupi novine. Tako kompjuterski posredovana komunikacija omogućava korisniku mnogo brži i fleksibilniji pristup podacima koji su mu potrebni.

2) *Hipertekstualnost* podrazumeva sinhrono postojanje mnoštva različitih tekstova i sadržaja Interneta, koji ne moraju uopšte biti povezani. Tako ne postoji ni horizontalno ni vertikalno uređenje tekstova; zbog osnovnih karakteristika

¹ Vladeta Radović, Mediji i e-obrazovanje, Institut za političke studije, Beograd, 2006. str. 83.

Interneta, niko se ne može javiti u ulozi urednika. Svi tekstovi, odnosno sadržaji su jednostavno tamo i svima neprekidno na dohvat ruke.

3) *Otvorenost* mreže podrazumeva njenu autonomnost u pravom smislu. Sadržaj je tamo neprestano dostupan i svako ga može videti, koristiti, konzumirati. U ovom slučaju „čuvari kapije“ ne postoje.

4) Internet je, pre svega, izuzetno pogodan i zbog svoje karakteristike koja se zove *elastičnost sinhroniteta*. Svaki korisnik odlučuje o tome hoće li komunicirati trenutno, ili će, pak, ta komunikacija biti odložena. Svaki korisnik ima neograničenu slobodu, te je i najviše zbog toga, Internet kao medij izuzetno primamljiv.

5) Najzad, ono što u najvećoj meri godinama zadržava milione korisnika na mreži, jeste ta mogućnost da i oni sami deluju, odnosno da se oslobode pasivne uloge koju im nude klasični mediji, i da prihvate svoju novu-*interaktivnu ulogu*. Tako oni više nisu samo u poziciji da koriste druge izvore, već i sami postaju izvor informacija. Internet ljudima nudi osećaj bitnosti, koji je od izuzetnog značaja za kreiranje sopstvenog identiteta.

Na osnovu svega, može se zaključiti da je položaj novinara teži i zahtevniji nego ikada. Njihovu ulogu, takoreći, preuzimaju mašine, a nemoguće ih je kriviti zbog toga, jer i njih je jednom stvorio baš čovek.

“No nimalo nije produktivno ni kriviti tehnološki razvoj za sve... Ipak je čovek nosilac razvoja. On i stvara i koristi tehnologiju, uvek na isti način i prema istom nakaradnom principu-i to je tako, od točka do reaktora”.¹

Nove tehnologije u velikoj meri olakšavaju posao jednom novinaru. On je danas u mogućnosti da obavi svoj posao za nekoliko sati, za šta su nekadašnjim “piskaralima” bili potrebni i meseci. Brz tempo života, nameće i potrebu za suštinom, za kratkim i sažetim vestima, a posao novinara je da ih ljudima i obezbedi. Danas kada skoro svako ima pristup raznim podacima, nameću se problemska pitanja: da li su ikom, uopšte potrebni novinari? Koja je njihova uloga u savremenom društvu? Hoće li informatičko društvo zbaciti novinare sa njihovog trona posrednika između događaja i publike. To niko sa sigurnošću ne može da tvrdi...

Novinarima, za sada, jedino preostaje da se, kao do sada, bore za svoje mesto, ali silom argumenata, a ne argumentom sile...

Zaključak

Danas, kada se novinarstvo smatra profesijom, potrebno je da tu činjenicu novinari i opravdaju. Kako? Tako što će se konstantno obrazovati, usavršavati, tragati za pravim vrednostima i boriti se za istinu. Ukoliko većina njih shvati da nije sve izgubljeno i da se vredi boriti istinom protiv laži svake vrste, poverenje publike im je zagarantovano. Novinari ne bi trebalo da budu stvaraoci informacija, već posrednici između izvora i publike. Onog trenutka kada to shvate, mediji se više neće boriti za publiku, već će publika početi da se bori za njih.

Jer samo istina pokreće dobro u ljudima...

Literatura:

Đuro Šušnjić, Ribari ljudskih duša, Mladost, Beograd, 1976. str. 66.

Vladeta Radović, Mediji i e-obrazovanje, Institut za političke studije, Beograd, 2006. str. 83.

¹ Vladeta Radović, Mediji i e-obrazovanje, Institut za političke studije, Beograd, 2006. str. 255.

HISTORICAL ASPECTS OF SPORTS MARKETING – MARKETING IN THE SOKOL'S MOVEMENT

Prof. PhD Zvezdan Savić, Nenad Stojiljković
University of Niš, Faculty of Sport and Physical Education
Darjan Bojkov, MA
University of Library and Information Technology, Sofia

Abstract: Sport marketing is a relatively new field that began to develop in mid-twentieth century. However, some sports organizations, clubs and societies had well developed methods of propagating in the XIX century, which could be characterized as the beginnings of sports marketing. The aim of this study was determining of the basic principles of sports marketing in sokol's movement in the late XIX and early XX century based on the analysis of the available historical sources. This is review article and accordingly with that we have used descriptive method or observations. In order to make better retrospective of models of sports marketing in sokol's movement a large number of promotional materials, flyers, pins, posters and cards were collected and then analyzed. It was the beginning of sports marketing in the area of Slavic countries, with a note that in this case sport marketing was not aimed to operational sales and earnings, but was aimed at creating a socio-political image and creating the basic preconditions for the liberation of the people gathered around a unique idea. Today there is no problem in dispatching message by sports organizations. However, during the late nineteenth and early twentieth century there were no electronic media and the marketing message from the source to the receiver passed much slower through the available media (posters, flyers, public events). Sokol's movement has built its own model of sports marketing, a very strong system of sports marketing, which has established itself and its image became recognizable not only in Slavic countries, but also more broadly. Symbols of sokol's movement, falcon with dumbbell, sokol's movement motto "Strengthen ourselves!" ("Tužme se!"), sokol's uniform represented a recognizable value. These symbols and messages that they carry to the citizens were the main stronghold of sokol's marketing programs. These symbols were kept starting values and importance of communication until sokol's movement, for political and ideological reasons, was not abolished.

Key words: sports marketing, sokol's movement, publicity, public events

Introduction

The term marketing is often used in different occasions, although one does not always have in mind the same term. Marketing usually refers to advertising, creating publicity, as well as various sales techniques to introduce others to a certain product or to attract as many consumers who will buy a certain product. Simply put, marketing means focusing on meeting the needs of customers and consumers. In accordance with that sports marketing is focused on meeting the needs of customers and consumers in the area of sports, including athletes, sports programs observers, buyers, collectors, buyers of sports equipment such as sports clothing and footwear, including those who only visit sports sites on internet to find the latest news about favorite club, player or sport event.

For a start there is a need to define terms "customers" and "consumers" which have so far been used several times. The term sports customers refer to people who generally use sports products and services. In contrast the term "consumer"

means a sports person purchasing the use of sport specific products or services. Often the two terms are replaced and mixed, and we have no right to say that this is wrong because it is a justified interference with two very similar terms meaning those who use and those who pay for products and services in the field of sports.

Meeting the needs of consumers obviously involves much more than just making fine sports commercials that will be nicely packaged product, appealing to consumers, given temporary discount. For example, marketing involves making decisions about what different groups of consumers want or need: the most effective way of selling products or services, the best way in which the sport product or service is made available, the idea behind a certain product or service, unique characteristics of products or services, and at last, of their price. Marketing is the process that will take into consideration wide range of issues in order to increase the likelihood that the user is satisfied with product or service.

Method

This paper is a review study so it is clearly in line with this method used in the work is descriptive observation. In order to emphasize quality sports marketing retrospective models in the Sokol movement a lot of publicity materials, leaflets, badges, posters and postcards were collected and analyzed.

The aim of this study was to analyze the available historical sources and to establish the existence of the basic principles of sports marketing in Sokol movement in the late nineteenth and the early twentieth century. It is the beginnings of sports marketing in the area of Slavic countries, with a note that in this case sports marketing was not operational sales and earnings, but was aimed at creating a socio-political image and the basic preconditions for the liberation of the people gathered around a unique idea.

Results and discussion

Sokol movement, as particularly Slovene, cultural, national, liberal movement was founded in Czech Republic in 1862 under the ideological leadership of the Czech Miroslav Tyrsh. In an effort to bring together all people, sokols performed with liberal slogans of the French Revolution, "*liberty, fraternity, equality*" and gathered members regardless of religion, caste and ethnicity. Slavic people, under the rule of the Austro-Hungarian Monarchy, were not able to militarily organize, so the Sokol movement set itself a task to gather the Slavic peoples (Panslavistic idea of sokol movement) in order to prepare them for the struggle to achieve "territorial and spiritual freedom"¹. In these efforts Sokol movement has used very powerful marketing tools that manage to assemble a large number of its members, supporters and sympathizers. This movement was also building a recognizable image of sokols accepted in almost all Slavic countries. When we consider sports image we have in mind the image of the conviction, impression and an idea of sports organization, athletes and their sports performance, capabilities and opportunities determining their own position². Today, within the sports market, there are many organizations and athletes with a high level of image, however, it has not always been so. At the end of the nineteenth century sport is just emerging as a part of everyday life of citizens, on the one hand opening the way to a large number of potential users but on the other hand, as an aggravating factor, has a requirement to prove its value as any other novelty.

¹ N. Žutić, *Sokoli i deologija u fizičkoj kulturi Kraljevine Jugoslavije*, Agrottrade, Beograd, 1991, 5.

² M. Tomić, *Marketing u sportu – tržište i sportski proizvodi*. Astimbo, Beograd, 2001, 90.

So sokol movement set difficult tasks to meet its objective for the wellbeing of the people, Slavdom, mankind, to create and build a complete man, a genuine sokol - a healthy and physically developed, mentally and morally strong, nationally conscious, imbued with slavdom, prosperous and democratically educated in order to be raised above the normal everyday life. It was high time Sokol movement, ruled by justice, generosity and honesty, was introduced.

According to the Serbian historian Nikola Žutić sokol movement in Austro-Hungarian was presented as a liberal, national movement covering its true goal under physical exercise: the liberation and unification of all Serbian lands into one unity through supporting the idea of Panslavisticism. Ideological leaders and creators of the Serbian Sokol Movement were Dr Laza Popović and Milan Teodorović that founded "Serbian Sokol Movement" in Karlovac, in 1903.



Figure 1 Portraits of Figner and Tyrsh¹

Program activities of the Sokol movement

Program activities were based on the educational, cultural and sports work. Today, television is the most important medium of mass communication. Most important because it is the most prestigious in the formation of public opinion, influence on the attitudes, tendencies and behavior of the viewers². In every kind of marketing, and in sports marketing, too, proper and professional communication is the most important thing. It also signified relationships in the sokol movement.

Sokols public sports events ("sokol slets"), sokols competitions and public appearances were manifestations of Sokol physical activities and exposure of Sokols power. These events have been used for short and long term monitoring of the development of Sokols performance level. Also, these events represented the ability to detect certain failures in the work of particular unions (federations), regional parishes and organizations. They also had these events for propaganda and mobilization in terms of gaining interest in the work of sokol organizations and dissemination of Sokols ideas. Sokols public sports events, competitions and public performances were compulsory forms of work of Sokol organizations, parishes and federations. The same events were an opportunity for sokols to meet each other, socialize and share experiences. It is well known that some events were attended by members of the military representatives and schools.

Basically all organized activities and events in the Sokol movement had well-organized and planned beginning. One of the basic principles of modern network marketing today is reflected in GOOD START, because at the very beginning it is necessary to adopt basic knowledge of business, i.e. event to be realized³.

¹ Figure taken from monograph „Spomenica o I Jugoslovenskem vsesokolskem zletu v Ljubljani 1922“. Založba Jugoslovenskega Sokolskega Saveza, Ljubljana, 1922, 32.

² Božilović, N. *Kič kultura*. IP Zograf Niš, Niš, 2006, 166.

³ Dobrodolac, R. *Vodič kroz mrežni marketing*. Finesa, Beograd, 2004, 27.

The jurisdiction of the Yugoslav Sokol federation was to organize and manage any public event in which several parishes participated. The same organization was also responsible for the sokols parish and sokols organizations public appearances. Public appearances were lead by the major officer together with corps of sokol progressist (leaders). Societies were obliged to organize public performances at least once a year. The parishes had the same duties, but they had an obligation to stage a sokols public sports events or the competition for organizations that were enrolled in it. Yugoslav Sokol Federation was obligated to organize public exercise, competitions and sokols public sports events in and outside of the country, with the obligation of the parishes to participate in the federal public appearances¹.

All sokols public performances took place under the regulations of "Order of public appearances," adopted at the sokols councils, and changed were adopted at the General Assembly of Yugoslav Sokol Federation. Depending on the event (trips, games or parades), sokols were obliged to wear adequate clothing: attire, sokol uniforms or civil suit with the logo of sokol movement. The public exercises, and competitions were performed in a sokol uniform. It should be noted that the sokols refused to perform in parades along with organizations and companies that had a class or religious preference.

Sokols public sports events lasted for several days. For each sokols public sports events, it was necessary to prepare themselves. For them it was not just performing of sokols public sports events exercise, but it was a review of complete work within sokols organization (compulsory sokols public sports events exercises, presentation of a work of particular sokols organizations, methods, and specificity in the work of organizations), but also competitions in sports games and shooting were held. In addition to sokols public sports events the organizations organized academia², public classes and other events, too (general competition were held each year).

Advertising as a way of promoting sports organizations

The communication that takes place between sports organizations and customers or consumers through advertising and which involves the process of perception is always supported by four elements: 1) source, 2) messages, 3) communication channel or path, and 4) receiver. It should be noted that the receiver can also become a source of passing on a message³. When we talk about a communication channel or transmission path advertisements now have at their disposal a wide range of modern media such as internet, television, radio, magazines, billboards - electronic or printed. With the same purpose the trademark logos of sports organizations are put on displays in sports halls, are printed on the sports grounds, on dresses, shoes and so on. Today there is no problem in placing posts by sports organizations. However, during the late nineteenth and early twentieth century there were no electronic media and the message from source to receiver then was transmitted more slowly, depending on the available media (posters, flyers, public performance). Sokol movement has built a very strong system of sports marketing that has established its own image. Symbols of Sokol movement, falcon with

¹ Organizacija, JSS, 1925., 187.

² Academy were the events that were staged in the halls and open gyms. On them were performed various sokols public sports events exercises, rhythmic exercises and other "pyramid" or groups and exercises on apparatus (vaults and the exercises on the ground). Number of practitioner was great but it ensure better quality of training (*M. Ilić, Gimnastika u Nišu 1897 – 1997*, Niš: Prosveta 1998, 49).

³ B. J. Mullin, S. Hardy, W.A. Sutton (2000). *Sport Marketing*. Champaign, IL: Human Kinetics

dumbbell, sokol movement motto "Strengthen ourselves!" sokols uniform and sokols homes represented a recognizable value not only in the Slavic areas, but also more broadly. These symbols and messages that they carry to the people, followers of a healthy lifestyle and physical exercise, were the main stronghold of Sokol marketing programs. These symbols kept starting values and importance of communication until sokol, for political and ideological reasons, was not abolished.

We can assume that the sokols society in countries where sokols movement was most developed (mostly in Czech Republic) at the local, and perhaps at a higher, regional level, had adequate propaganda office which worked on their sports marketing. Their propagation models were planned and systematic, reflecting a studious approach to business, which leads us to think that this job had to deal with qualified personnel. Similar efforts have been traced in our country, the former Kingdom of Serbs, and later the Kingdom of Yugoslavia.



Figure 2 The emblem of the Yugoslav Sokol Federation. Sokols public sports event in Ljubljana 1922¹

It is important to note that sports marketing can be effective only if it is massive and if it has a continuity that will reach the largest possible number of users. During the period when the development Sokols organization was at its peak as the mass media to inform, there were radio and newspapers, and therefore their use constitute the basic direction of the propaganda campaign. Posters, flyers, badges, lectures, exhibitions and many other resources can certainly be useful for the propagation of a business. However, if you want to make a massive impact on people, then these forms may not be the main carriers of propaganda. This could be accomplished only through newspaper columns and radio.



Figure 3 The poster for the sokols public sports event in Ljubljana, Yugoslavia 1922

Public appearances and sokols public sports events were quite popular and widely applied. Events of this type were accompanied by great interest not only by members of the organizations but also by the people who were not involved in Sokols organizations which is why the marketing was very important. Sokols public sports

¹ Figure taken from A. Brozović, *Soko Kraljevine Jugoslavije*. Beograd: Venac, 1930, 5.

events were a milestone in the life of the Sokol movement. These festivals, periodically organized, represented testing of what has been achieved in the past work of society, but also it was a demonstration of individual and collective achievements in the field of physical education culture. For sokols public sports events were as important as the Olympic Games to the ancient Greeks. Sokols public sports events were organized on a regional, national and regular international level. The most important and best known were the International Sokols public sports event held every six years in Prague (Czechoslovakia). The first such Sokols public sports event was held in 1882 in honor of the twentieth anniversary of the founding organizations Sokol and was organized by Dr Miroslav Tyrsh, personally. Any subsequent sokols public sports event reflected the extraordinary development and expansion of the Sokols movement ideas far beyond the borders of Czech Republic. Constant progress has been best documented in the ever increasing number of participants in the sokols public sports events and the number of countries from which the participants came. On the first sokols public sports event in 1882 there were 720 members of Sokol who actively participated in the sokols public sports event in Prague, while the tenth sokols public sports event in 1938 was attended by over 250 000 members of Sokol from around the world. The organization of each sokols public sports event implied well-organized marketing campaign. This campaign included production of posters, postcards, badges and other materials that would exert conscious, deliberate and systematic influence on the consciousness of a person or group of people. The aim of the marketing was to list aforementioned so the people make up their minds, accept and adopt the ideas and motives of the company conducting the propaganda and act accordingly. No other aspect of the sokols organizations could more clearly and effectively convey the substance of their efforts than could the magnificent performance of a huge number of the practitioners, in a harmonious rhythm. In this way, all categories of Sokols practitioners, from the youngest to the seniors, demonstrated in front of thousands of spectators, Sokols ideas contained in the mass sokols public sports events exercises, thus tearing down all barriers between people - national, social, political, and promoting international understanding and brotherhood. The end product of the thorough preparations, many hours of daily exercise and a strong will to succeed was presented to the enthusiastic spectators in the stadiums. The main idea was to promote Sokol movement as an institution whose goal was to improve the health and strengthen the nation. The mass performances in which thousands took part, and sometimes even tens of thousands of practitioner who performed exercise simultaneously, were truly works of art, a symphony of movement, color and rhythm, life joy and happiness. It is practically impossible to describe their effect on the audience, as well as the enthusiasm and the mood that prevailed at the stadium during the show.



V Sokols public sports event of Moravian sokols parish Zaječar 2. 6. 1929.

VI. Teritorial Sokols public sports event in Skoplje in 1937.



Badge for Sokols public sports event in Sarajevo in 1934.



Badge of Sokol of the Kingdom of Yugoslavia

Each activity of Sokols organization was accompanied by a good marketing campaign. Depending on the level of the organization sokols public sports events prepared various promotional materials that would announce the events. Publicity materials were prepared before and after the sokols public sports events having the effects of the successful implementation of the activity thus leaving a material trace in time. Artistic style of sokols posters, badges, stamps, postcards and other promotional materials could be classified as heroic realism. Heroic realism is the term most commonly defined as art in the service of propaganda and was especially prevalent during the Communism where its manifestation was called “socialist realism” and the Nazi regime in the thirties of the twentieth century. What characterizes this style is the painting of figures and characters that are ideal rather than realistic. The paintings usually presented practitioners in sokols uniform painted with sharp facial features, severe and firm sight, very developed muscles. Colors were not randomly selected. The posters that were made in color were dominated by red (color of Sokols shirts), black and white (color of exercising uniforms), olive green color (color of ceremonial uniforms) and black (the color that dominates the Sokols cap). The explanation for this choice of colors can be found in colors that dominate the national flags of countries where the sokols movement was most developed, and the knowledge of psychology of marketing and the impact of color in promoting the "brand". It is well known fact, which is now extensively used for marketing purposes, that the colors have the power to create the appropriate emotion. For example, red color represents the excitement and energy, blue symbolizes relaxation and stability, white honesty, sincerity and pure intentions, while the black color is very powerful and symbolizes force, potential, courage, commitment, authoritarianism, the drama. In this way the color accomplishes the ultimate effect of propagating sokols movement. Sokols movement created a positive image in wider circles as a movement that promotes a healthy lifestyle and will contribute to strengthening the nation and liberation of the troubled times at the turn of the nineteenth into the twentieth century.

Conclusion

This paper represents a historical contribution to sports marketing through a review of the models of sports marketing in the sokols organization. Based on the collected sources it can be concluded that the sokols movement gained its fame due to the fact that it promoted positive values, but also to the entire work that was supported by well-organized propaganda and marketing of Sokols organizations. In the work of sokols organization nothing was left random and any activity and performance implied good planning based on far-reaching mission and vision of the highest officials of the organizations. With respect to all of the above noted fact the sokols movement was a recognizable "brand" in all Slavic countries during the early twentieth century, and news about the activities of the society was coming to the most remote places in a state. Sokols movement overcome its national form and became an international Panславistic movement that disseminated its ideas and continued developing until the beginning of World War II when the work of almost all sokols organizations ended. Symbol of Sokol movement, Falcon with dumbbell, Sokol movement motto "Strengthen ourselves!" ("Tužme se!"), sokols uniform represented recognizable values. These symbols and messages that they carried to represent the citizens were the main stronghold of sokols marketing programs.

References:

1. (1922). *Spomenica o I Jugoslovenskem vsesokolskem zletu v Ljubljani 1922*. Ljubljana: Založba Jugoslovenskega Sokolskega Saveza
2. Adam, P. (1992). *Art of the Third Reich*. New York: Harry N. Abrams
3. Božilović, N. (2006). *Kič kultura*. Niš: IP Zograf Niš
4. Brozovića, A. (1930). *Soko Kraljevine Jugoslavije*. Beograd: Venac
5. Dobrodolac, R. (2004). *Vodič kroz mrežni marketing*. Beograd: Finesa
6. Ilić, M. (1998). *Gimnastika u Nišu 1897 – 1997*. Niš: Prosveta
7. Mullin, B. J., Hardy, S., Sutton, W.A. (2000). *Sport Marketing*. Champaign, IL: Human Kinetics
8. O'Mahony, M. *Sport in the USSR. Physical Culture – Visual Culture*. London: Reaction Books Ltd
9. Tomić, M. (2001). *Marketing u sportu – tržište i sportski proizvodi*. Beograd: Astimbo
10. Žutić, N. (1991). *Sokoli i deologija u fizičkoj kulturi Kraljevine Jugoslavije*. Beograd: Agrotrade

INFORMATION TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION

**Nebojsa Randjelovic, Nenad Zivanovic, Danica Pirsl, Predrag Zivanovic
University of Nis, Faculty of sport and physical education**

INTRODUCTION

Computer science as part of the information technologies forms completely different style of work that is more comfortable, psychologically more incentive and mobilizing creative and intellectual potential of man.

IT assisted education enhances the development of theoretical and practical thinking skills and their efficient use in pedagogical and scientific work. Therefore it is of vital interest to discuss the issues of developing theory and practice of IT use in the educational processes.

Computer technology as technical teaching tool is developed in the existent teaching process therefore it has to be more or less compatible with this process in terms of management but at the same time computer technology can actively influence the changes not only in methodics of lecturing but also the overall technology of curricula administration.

Computing technology use as just one aspect of the information technologies in educational process represents a variant of cognition management.

Computer technology is just a means and a mediator in the educational process and cognition management is administered in a model that a lecturer chooses to implement in physical education curricula.

In order to advance the PE teaching process and achieve the set goals by the approved curricula it is of vital importance to consider introduction of more advantageous information technologies in PE and study the advantages of their use over more traditional or combination of these procedures. Therefore the paper deals with modernization of teaching process and definition of the advantages of the use of the information technologies in PE and determination of possible forms of IT applications.

POSSIBLE USE OF IT IN PE CURRICULA

The necessity of IT use in PE curricula becomes evident when already used methods, approaches and procedures do not provide for the achievement of set goals in minimum possible time. The areas of IT use are acquiring new knowledge, control of knowledge and self-education. One of the priorities in PE curricula in schools can be increased level of education quality by introducing IT technology in PE classes that will go hand in hand with more traditional teaching methods. In order to do so the school must provide for conditions for the introduction of IT technology, that is, the school must supply computers, multimedia projector, interactive blackboard, etc. Multimedia technology enables harmonization of subjective feelings of independent movement performance and their objective representations. Digital recordings and reproduction of movement performance help out in movement errors recognition. Possibilities of this technology are almost endless and as practice shows the use of such manner of control brings about aroused interests for work, stimulates a wish to take more active role during the class.

Computing technology has already been widely used in educational processes and modern educational institutions. Deployment of such a technology is possible in physical education curricula as well, for example, in data base creation on schoolchildren, monitoring of their physical development and physical preparation but also in other forms:

- In statistical analysis and graphic representation of the digitalized material,
- In textual editing of methodics and other working documents,
- In preparation and data processing of different school competitions,
- In control and optimization of sports movement techniques,
- In creating computerized training complexes.

Functional possibilities of computerized means exceed significantly their use in teaching process. When talking about the use of computers in physical education (PE) classes one should bear in mind the principle that computer is to be used for instruction when it provides for knowledge and skills acquisition that are impossible or difficult to form by using more traditional technologies.

Computer technology remarkably widens information supply. Use of colors, graphics, sounds, videos and the like enhances the creation of almost real activity (for example, positioning of the pupil in the position of a competition participant). Thinking activity of schoolchildren in PE classes of theoretical and sometimes of practical type enables quick acquisition of teaching materials and information and knowledge and motor habits acquisition becomes more intensive and varied.

Planning of a class is also administered differently: PE teacher envisages single elements of teaching and plans when to use computer, provides for the integration of traditional and interactive teaching devices, goes into lengths about manners of cognitive processes management of the schoolchildren during work.

In classes a PE teacher can use different types of software programs:

- Teaching programs – used mainly for the explanation of the new material so they can be maximally integrated,
- Programs – training simulators – for the formation of skills and habits and for independent pupils' preparation. These programs are used upon theoretical knowledge implemented,
- Control programs – for the monitoring of some knowledge and skill, they are of test type and are in form of the control tasks,
- Demonstration programs – for obvious demonstration of the teaching materials and varied teaching aids such as pictures, photos or video clips,
- Informative programs – for the supply of necessary information in addition to educational resources of the internet,
- Multimedia course books – complex programs that contain most elements of previous types of programs.

During PE classes in educational institutions there are several phases of acquiring movement skills and habits.

The first phase is visual and it predicts the observation of the movement techniques of the experienced athletes by means of computer technologies thus creating the jigsaw puzzle of the elements of a certain movement. This kind of practice helps the development of abstract, image creation thinking. The exercisers get the possibility of creating a complete picture of movement from certain elements so that they could transmit the theoretical knowledge into practice.

The second phase is technical and it assumes the usage of video devices (cameras, digital cameras, mobile phones) for shooting certain movements, and then its reproduction and examination by the relevant programs. Pupils (exercisers) develop the habit of working with video devices and computers, analytical thinking and the possibilities to study the techniques of certain movements in great detail.

The third phase is analytical and in it the students are getting accustomed to making conclusions by taking into account the analyses of data, to accommodate the moving

ability depending on the conditions (the class, competition, natural or superficial environment, etc.), and to form a certain self – evaluation.

The application of computers is possible in all phases of the class. The teaching process is coordinated, directed and organized while learning the new material and the material is explained by the “computer”. Using the video recording, sound and the text the student gets a picture about the studied movement and he is learning to model the schedule of movements which makes the class more fun and content oriented.

Computer control of knowledge compared to traditional one has an array of advantages consisting of the following:

- it is used for the individual approach: it is possible to take into account the different speed of assignment solving by the students, assignments are classified according to their level of difficulties;
- the objectivity of evaluation is increased,
- the detailed picture of students’ success and errors is fixed.

Multitude of media information unfortunately accommodates small portion devoted to promotion of healthy lifestyle, physical exercising and physical education. In this sense a PE teacher can fulfill partially this void. Computer greatly enhances the realization of the principle of obvious in training. Multimedia present synthesis of computer technology for the processing of sounds, information, images and store large body of information and provides for arbitrary interactive approach to their elements.

One of the forms of computer technology in theoretical PE classes is electronic multimedia presentation. Administration of these classes assumes sticking to adequate didactic principles and scientific methodology pertaining to didactics that will give new contents while using IT. Thus prepared theoretical classes contribute to better cognitive abilities, stimulate pupils’ interests and enhance their acquisition of knowledge in the area of preparation of presentation materials or even stimulate them to present individually.

Then, pupils can be assigned by their teacher to use internet to collect adequate information on the history of some sports, on the influence of physical exercising on the man’s organism. Upon being assigned they can prepare on their own some papers, prepare and write daily journals and portfolios of physical activities and exercising.

Improved interests of pupils for PE classes can be derived by using specialized multimedia devices aimed at increased training efficiency. Use of up-to-date multimedia devices enables more qualitative educational process and its goal achievement and the processing of varied information. Use of such devices in educational system is changing a mechanism of acquiring and reflecting upon the given information. Interactive blackboard is just one of such modern devices.

Interactive blackboard is a modern multimedia device that besides the characteristics of a more convenient blackboard has wide range of possible uses in graphic designations. Interactive black board enables more efficient control of all pupils at the same time (at the expense of the increased influx of given information), so the learning load of pupils is increased, it provides for more comfortable learning, it motivates pupils to learn and leads to dialogic learning. Interactive blackboard projects image from the screen onto the blackboard and also computer management by special markers by being constantly near the blackboard in the same way as one would handle the keyboard or the mouse.

Interactive blackboard instruments can be used separately or integrally depending on the educational goals set. Thus interactive blackboard enables more real representation of for example, movement technique. It can be said that:

- use of interactive blackboard brings more qualitative results of the educational task,
- interactive blackboard enables more evident and more systematic representation of different movements,
- in explaining execution of some movement it is possible to stop at the most important moments in movement performance and also if necessary, to go back to the onset of the teaching material,
- use of interactive blackboard brings novelty in task solving and increases the motivation of pupils to take part in learning in the class.

Values of the use of interactive blackboard in PE classes are:

- absolute availability in any level of physical preparation,
- interest of pupils to learn the technique
- application of knowledge and skills in life.

CONCLUSION

In the light of all said it can be concluded that:

1. Application of IT technology is accessible to everyone that can basically use computer.
2. Application of IT technology devices in teaching process increases active participation of the pupils,
3. IT technology devices have high didactic value and efficiency when compared to more traditional teaching methods and procedures. Highly motivated pupils to take part in teaching process by applying IT technology will also be more interested to acquire theoretical and practical knowledge in the area of physical education.
4. To increase efficiency of material understanding connected with the creative aspects vital importance is attributed to IT devices used to present information in multimedia forms to connect texts and graphics and audio materials.
5. Application of IT technology in PE curricula implementation enables realization not only of theoretical but also of practical assignments in the frame of curricula contents by means of the individual pupils' extracurricular activities thus making place for more physical exercising in the class.

REFERENCES

1. Алтман, Д. (1975). Информациони системи у области физичке културе у СР Србији без покрајина, пројектни задатак. Београд: Спортски ИНДОК центар.
2. Ђорђевић, Ј. Ђ. (1987). Савремена настава и компјутери. Настава и васпитање, бр. 3.
3. Живановић, Н., Ранђеловић, Н., Павловић, П., Станковић, В. (2011). Теорија физичке културе. Ниш: Паноптикум
4. Зайцева, Т., & Смирнова, О. (2000). Информационные технологии в образовании. Москва.
5. Kelly, L. (1988). Примена компјутера у настави физичког васпитања. Физичка култура, бр. 3., 150-154.
6. Киршев, С. (1993). Компјутерне технологије обуке на уроку физичке културе. Теор. и практ. физ. культ., № 5.
7. Мандић, П. Д., & Мандић, Д. П. (1997). Образовна информациона технологија – иновације за 21. век. Београд: Учитељски факултет.

8. Тимошенков, В. (1993). Основные направления применения вычислительной техники в физической культуре и спорте. Теор. и практ. физ. культ., №1.
9. Фураев, А. (1996). К вопросу о компьютеризации анализа выполнения спортивных упражнений. Теор. и практ. физ. культ., № 11.
10. Шаркевич, И., Марусин, Д., & Т.Г., К. (2000). Применение мультимедиа-технологий для корректировки и исследования динамики общеразвивающих упражнений. Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы.
11. Walkley, J. (1988). Апликација компјутерских програма у физичком васпитању. Физичка култура. Бр.3.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ЕФЕКТИВНОСТ НА СЛОВЕСНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКИТЕ ДЕЙНОСТИ КАТО ИНТЕРАКТИВНА БИЛИНГВАЛНА ТЕХНОЛОГИЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Доц. д-р Гургана Дянкова
ЮЗУ „Неофит Рилски” – Благоевград

При дискутиране на ранния билингвизъм в психолого-педагогически аспект интерес предизвикват редица научни становища (Р. Титоне, Р. Коен, О. Катчан, П. Сотиров), утвърждаващи неговото позитивно влияние относно когнитивните възможности на двуезичните деца. Към откриването на начини за оползотворяване на този специфичен за предучилищната възраст потенциал е препоръчително и твърдението на Петър Сотиров, че „ранното езиково обучение на децата в двуезичие не само не забавя или усложнява тяхното езиково и общо интелектуално развитие, а дори го ускорява и го обогатява” (Сотиров: 2003, 66). Сериозността на подобен ориентир е един от мотивите да се търсят иновативни технологии, облекчаващи педагогическото взаимодействие по начин, който осигурява разгръщането на познавателния потенциал у децата билингви. Следователно съвременните образователни институции трябва да прилагат разнообразни актуални подходи, съответстващи на различните възможности и потребности на децата и заедно с това адаптирани към принципите на интеркултурализма.

Това предполага преодоляване на еднообразието в педагогическото взаимодействие и едновременно с това признаване на най-естественото човешко качество – различието, обединено в детските очаквания за заслужена подкрепа, изслушване, уважение, признание и оценяване самостоятелността на всяко дете от страна на предучилищния педагог.

Съзнателност, преднамереност и целенасоченост идентифицират уникалната характеристика на човешкото поведение, а именно неговата интенционалност. В този контекст особено изпъква значението на словесното общуване като вид активност, съпътстващо целеполагането и целестигането при осъществяване на личностните желания, намерения, убеждения. В качеството си на субективен акт словесното общуване може да се разглежда като поредица от словесни действия, която е организирана по отношение на комуникационните цели.

В този смисъл словото има интенционален характер и посредством уменията за словесно изразяване индивидът провежда успешно своите взаимодействия с другите и с действителността. С помощта на словото

личността разкрива „субективния смисъл“ на своите действия и по този начин или информира другите за своите намерения, или търси тяхното съдействие, или налага своите убеждения, или се противопоставя на общото действие, или прекратява общуването, но – винаги подчинено на собствената мотивация и целенасоченост в дейността.

При този съдържателен анализ на словесното общуване, предвид преднамерения характер на словото, доминираща роля придобива сугестивната функция на речта като социален феномен. Въз основа на сугестивния потенциал на словото – като действие на говорещия, което има за цел да въздейства върху възприемателя, се обособяват реторическото, театралното и словесно-изпълнителското изкуство.

По своята същност словесно-изпълнителското изкуство представлява художествено претворяване на литературно произведение (Пенчев: 1986). В този смисъл то е словесно общуване на изпълнителя с възприемателя посредством конкретната авторова творба, което има за цел да постигне определено въздействие върху него. Основополагащи за съдържателната специфика на словесно-изпълнителското изкуство са заимстваните от театъра съществени характеристики за действеност и условност при претворяване на литературна творба.

Съществуващото сходство между словесно-изпълнителските дейности и играта, както и нейната доминираща роля в предучилищна възраст е сериозна предпоставка за прилагането на тези дейности като ефективно средство за педагогическо взаимодействие в детската градина. В съдържателен аспект те са свързани с оползотворяване на достъпни за 5-6-годишните деца на театрални изразни средства при подготовка и претворяване на кратки литературни творби върху основата на импровизация или на дословно наизустен авторски текст. В практически аспект като игроподобна форма на педагогическо взаимодействие, тези дейности предоставят на предучилищния педагог възможност да развива комуникативните умения на децата, тъй като основното изразно средство в словесно-изпълнителските им изяви е живата устна реч. По този начин като особено важно предимство за прилагането на словесно-изпълнителски дейности в педагогическата практика се изтъква потенциалът, който те притежават по посока формирането на умения у децата за целенасочено и ефективно словесно общуване. Посоченото обстоятелство придобива особена значимост тогава, когато словесно-изпълнителските дейности се организират в групи с деца, които понасят допълнителни комуникативни затруднения поради своята етническа принадлежност. Във връзка с това и предвид желанието, което изявяват децата билингви за участие в словесно-изпълнителски изяви би следвало тези дейности да се оползотворяват в педагогическата практика. Те притежават специфичен дидактичен потенциал особено като средство за стимулиране на детското развитие по посока подобряването на индивидуалната говорна изява, съобразно изискванията на официалния български език.

В особено голяма степен ефективността на педагогическата работа, свързана с използване на словесно-изпълнителски дейности зависи от точното диагностициране на персоналните комуникативни способности на децата билингви. Необходимо е да бъдат взети предвид индивидуалните изговорни навици, наследени вече от детето под влияние на семейството, в което твърде рядко (а в повечето случаи - не) се общува на български език. Всичко това способства за прецизиране на педагогическото взаимодействие с оглед

развитието на индивидуалните говорни умения, тъй като с установеното равнище на езикова подготовка се съобразяват темповете и динамиката на работата със словесно-изпълнителски дейности.

Участието на 5-6-годишните деца в претворяването на кратки литературни текстове има за предпоставка спонтанната вяра и наивност, непринуденост, впечатлителност и въображение, присъщи за предучилищната възраст и независими от етническата принадлежност на всяко дете. Основното изискване при изпълнението на чужд текст, какъвто в случая се явява текста на автора, е насочено към уменията на детето не само да го възпроизведе, но и да го „автоадаптира“ – т. е. да го подчини на свое искане, желание, намерение за конкретна промяна в поведението на съответния възприемател.

Докато за малкия изпълнител, за когото българският език майчин език, посоченото изискване се свежда по-скоро до провокиране на индивидуалната му емоционалност и психореактивност, то за детето със затруднения в овладяването на официално говоримия език и с определени неблагоприятия в речевата му практика е необходима специфична предварителна подготовка. Тя се отнася най-първо до точното декодиране на словото при първоначалното възприемане на конкретната творба /кратък откъс от приказка или стихотворение/, която впоследствие детето ще интерпретира.

Закономерно изискване към педагогическата работа чрез словесно-изпълнителски дейности с 5-6-годишни деца е избраният литературен материал да импонира на техните възрастови интереси и предпочитания, да провокира тяхното въображение. Важно значение в случая придобива подборът на литературния материал по отношение на неговия обем и съдържание. В тази насока е необходимо да се постига балансираност между предимствата на конкретната литературна творба, като се отчитат не само възприемателните способности на децата, но и техните индивидуални езикови потребности /дефицити/.

В съответствие с това се открояват и специфични особености в подготовката на тези деца за словесно-изпълнителски интерпретации на художествени текстове.

Те са свързани с необходимостта от изграждане в съзнанието на детето на непосредствена връзка между предмети, явления, техни признаци и действие със съответните им български названия. Това се постига чрез разнообразно онагледяване и целенасочено действие с конкретните обекти, съпътствани от многократно повторение на българските им названия с оглед постигане на автоматизираната им употреба. Особено ефективни в тази насока са разнообразните упражнения с игрови компонент, които имат за цел подобряване на индивидуалните гласово-говорни характеристики на децата билингви. Като такива могат да бъдат и специално адаптирани присъщите за интерактивните методи енергитизиращи упражнения – т. нар. „стимулатори“, въвличащи двуезичните деца в съответни звукоподражания и имитации за преодоляване на различни фонетични неблагоприятия.

Като особено продуктивни се открояват упражненията, насочени към активизиране на слуховото внимание, както и упражненията, осигуряващи корекция на говорно-технически неблагоприятия и локализирано въздействие, което е целенасочено към съответна нормативна артикулация. Умението на педагога да разработва т. нар. интерактивни стимулатори разширява възможностите за целенасочена работа върху активизирането на слуховото внимание на децата и развиването на фонематичен слух.

Игровата ангажираност облекчава необходимите за този процес тренировъчни моменти, придава им емоционална привлекателност и лекота в усвояването. Постигането на това базово равнище в работата по развитие на речта у билингви продължава присъствието си като приоритетна задача и в следващия етап, свързан с непосредствената подготовка на творбата за изпълнение. От своя страна този етап предполага емоционално доближаване на детето до литературното произведение на автора и създаване на лична мотивация за словесно въздействие върху съответния възприемател. В подобни случаи, както и за постигането на успешен краен резултат, а именно – емоционално наситена, искрена и действено-насочена словесна изява на детето-изпълнител, съществена роля оказват професионалните умения на предучилищния педагог. Необходимо е той да познава и умело да използва утвърдилите се в словесно-изпълнителската практика специфични психомеханизми – „магическо ако” и „действена задача”, посредством които чуждият авторски текст се трансформира в собствено словесно действие за детето-изпълнител. Стремещът на детето да пресъздаде характера на съответния литературен персонаж стимулира и желанието за правилно, точно и ясно възпроизвеждане на неговите реплики, което допринася за приятно и с лекота преодоляване на междуезиковата интерференция. По такъв начин „в занимателна форма децата усвояват употребата на логическото ударение, придобиват усет за паузите в речта, упражняват употребата на различни интонации” (Йорданова: 2008, 216), тоест – овладяването на езика се осъществява в единство с усвояването на цялостния му акустичен ансамбъл. Своеобразна подкрепа на този процес оказва и усещането за емоционален комфорт, което съпътства словесно-изпълнителските опити на детето в условията на щадяща говорното му самочувствие среда.

Чрез разнообразните „магическо ако” /въображаеми обстоятелства/ и действени задачи /изпълнителски намерения/ децата билингви като интерпретатори на конкретна художествена литературна творба прилагат придобитите говорни умения в условията на естествено и активно речево общуване. В резултат на успешно постигнатите конкретни действени задачи се повишава и самочувствието им на изпълнители – публиката не ги притеснява, а по-скоро допълнително стимулира желанието им за себеизява.

Успешното въвличане и активно ангажиране на децата в процеса на собствено комуникативно развитие до голяма степен се определя и от възможностите, които им се предоставят за обсъждане или за решаване на проблеми, за коментиране на поведения и отношения. В този смисъл ефектът от прилагането на словесно-изпълнителски дейности не се изчерпва единствено от участието на децата в тях и постигнатите изпълнителски задачи. Усвояването на езика продължава в последвалите споделяния от участието в словесно-изпълнителските интерпретации или в отзивите и от позицията на тяхна публика. По този начин те способстват за създаване на толерантни взаимоотношения върху основата на умения за съвместна дейност, за „репетиране” на комуникативни умения в емоционално-уютна атмосфера и за преодоляване на стереотипното приемане на „различните други”.

Целесъобразността на прилаганите словесно-изпълнителски дейности се обуславя предимно от възможностите, които те предоставят за практическото овладяване на официално-говоримия български език от страна на децата билингви:

Първо: тези дейности осигуряват благоприятна речева среда, което придобива особено важно значение като фактор, благоприятстващ успешното, ускорено и безуспешно преодоляване на неблагополучията в езиково отношение;

Второ: многократното повторение, наизустяването и възпроизвеждането на макар и кратки художествени текстове е предпоставка за разширяване на лексикалния и обогатяване на синонимния речников фонд на децата;

Трето: заучаването на дословния авторски текст съдейства за формиране на умения у двуезичните деца за свободна употреба на натрупаните речеви образци, за практическото им усвояване и затвърдяване при фонационно прецизен и правилен изговор.

Четвърто: участието в словесно-изпълнителски дейности създава благоприятна атмосфера, настроение и желание у 5-6-годишните билингви за речева изява на български език и същевременно стимулира комуникативните способности на децата, тяхната психоконтактност и психореактивност.

В резултат на умелото прилагане на словесно-изпълнителски дейности в педагогическото взаимодействие се удовлетворява изискването за оптимално съчетаване на непреднамерено и преднамерено усвояване на официалния език от страна на деца с различен майчин език. Заедно с това те придобиват първоначални изпълнителски умения за осъществяване на въздействаща, изразителна устна реч и свобода на словесно-пластическата изява, което им осигурява и необходимия емоционален комфорт в разнообразните ситуации на словесно общуване.

Литература:

Сотиров 2003: Сотиров, П. Двуезичните деца - проблем ли са за обучението. Български език и литература, 2003, № 1.

Пенчев 1986: Пенчев, П. Словесно-изпълнителско изкуство, Благоевград, 1986.

Йорданова 2008: Йорданова, Н. Овладяване на граматически категории при формирането на начален билингвизъм в предучилищна възраст. Наука-образование-изкуство. Благоевград, 2008.

МУЛТИМЕДИЙНИТЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

**Надежда Минчева, Маринка Чанева
ЦДГ №24 „Светулка” гр. Шумен**

Деца, които постъпват на три години в детската градина се приобщават към българската култура и български език постепенно, с което получават своя равен шанс за просперитет и достъп до образователните институции по-нататък.

В съвместната работа между учители и родители – двата най-мощни фактора във възпитанието на децата, се обединяват усилията за постигане на общата цел – доброто речево развитие на децата, и наученото в детската градина се пренася в домовете. В семейството детето за пръв път се учи да говори, да общува с родителите и близките си и усвоява определени образци и норми на поведение, което неминуемо се отразява на контактите му с други хора.

В стадия на вече новия, събудения, по-интензивния интерес, постигнат в следствие на засилена и по-устойчива концентрация, не е важно само какво

едно дете учи, а как то го учи. Съобразявайки се с психичните и физиологични особености на децата от предучилищна възраст, в детската градина с разнообразни форми, методи и средства се осъществява педагогическо взаимодействие, подчинено на държавните образователни изисквания и целите на предучилищното възпитание. Задача на децата не е "да учат материал", а по-скоро в аналогични ситуации да откриват сходни елементи необходими, за разрешаване на проблеми, да откриват закономерности и да проверяват тяхното приложение в нови ситуации. Учителите непрекъснато търсят нови методи и средства за поднасяне на образователното съдържание, за стимулиране познавателните потребности на децата.

Процесът на създаване на мултимедийен образователен проект или още наречен мултимедийна презентация, отговарящ на дидактически и методически критерии, изисква следните най-важни неща: хардуер, софтуер, добри идеи, талант и време. Предприемайки тази дейност детският учител поема ролята на сценарист, графичен дизайнер, аниматор, редактор, звуков режисьор, мениджър, защото целта на продукта е да се получи интерактивна среда, в която текст, звук, анимация и видео са свързани по разнообразни начини.

В ЦДГ „Светулка“ се отглеждат и възпитават 349 деца, настанени в пет бази. Групите са структурирани на възрастов принцип, децата са от различни етнически групи, като преобладават деца от турски и ромски произход. Налице е (макар и в изолирани случаи) отсъствие на начални знания по български език.

За повишаване езиковата култура и изграждане на познавателна мотивация у децата, преди началото на учебната година, съобразявайки се с материала заложен в програмните системи подготвихме за децата мултимедийни презентации по теми от образователното направление „Български език и литература“: „Трите котета“; „Думата – самостоятелна смислова единица“; „Пилецето“; „Обичам“; „По телефона“; „Противоположности“; „Петопръстник“; „Маша и мечокът“; „Дядовата питка“ и др. Подготвихме и няколко дидактични игри: „Отгатни и продължи“, „Картинна азбука“, „Забавна азбука“; „Откривам звук в дума“; „Познати герои“ и др.

Учителят трябва да прогнозира крайния резултат от педагогическата ситуация преди тя да е започнала, още в предварителната и подготовка, за да съумее да изгради съответен оптимален вариант на общуване. Затова той трябва да притежава конструктивни умения. Те дават възможност на учителя да оцени трудностите, които могат да възникнат у децата при дадена тема.

Важно място в детската градина заема нагледността. Върху монитора се изобразяват и моделират образно, нагледно, динамично изучавани процеси и явления, демонстрира се движеща се аудиовизуална информация, постига се по-голяма яснота, точност, системност на знания и творчество. Разбира се, нашите възпитаници все още нямат нужния художествен опит. Понякога им е чуждо това, което възприемат, или им е трудно да разберат постъпки и събития. И въпреки това е необходима такава готовност като предпоставка за пълноценно художествено съпреживяване. Защото при целенасочено слушане на приказка или стихотворение примерно, онагледени с красиви и живи илюстрации чрез презентациите се разкрива нещо прекрасно, а именно, чрез изразителната сила на словото и всесилността на истината и доброто.

Мотивирането на децата чрез съдържанието на текста и смисъла, заложен в слайдовете, е силно въздействащо за тях и съдейства за ефективността на обучението им. Всяка тема има свой дизайн, завладяващ вниманието на децата с разнообразието на кадрите, ефектни анимации и интерактивни елементи. Организацията на работа налага последователно и активно участие, ситуацията преминават неусетно и изключително ползотворно. Демонстрацията на мултимедийните презентации се предхожда от беседа с различни въпроси, предварително зададени задачи за наблюдение. Съчетаването на добрата методика на преподаване с атрактивните възможности на мултимедийните презентации, създават условия за по-качествено обучение.

В процеса на работата се убедихме, че мултимедийните презентации могат да присъстват не само в ситуацията по „Български език и литература“, както да се използват отделни слайдове от тях в други моменти и ситуации на различни възрастови групи: променяме само въпросите, като ги съобразяваме с възрастовото развитие на децата.

Веднъж разработена, презентацията дава възможност на учителя да я използва в различни етапи от усвояването на знания, умения и отношения, но и да отчита нивото на усвояемост. От друга страна отчетохме, че чрез мигновената обратна връзка получаваме информация за правилността или погрешността на решението, на постигнатия резултат. В процеса на работа установихме, че структурните елементи на презентацията – позволяват както повторение на някои операции с цел по-добро усвояване, така и промяна в последователността и темпа на работа според нивото на познавателно развитие и задачите, които преследваме. Най-важният принос на презентациите, че превръща детето от пасивен наблюдател в активен участник в педагогическата ситуация.

Практиката ни убеди, че в ситуацията по „Български език и литература“ с презентации определена роля заемат и някои изисквания:

- наличие на вариативност и динамика;
- наличие на синтез между словесни и нагледни средства;
- свързване на речевите задачи с познавателно – речевия и емоционално-поведенчески опит на децата - особено важно при билингвите, чиито потенциални речеви възможности и актуални речеви потребности са на по-ниско ниво;
- създаване на възможности за актуализиране на детския речеви опит.

Като се има предвид същностната характеристика на децата-билингви в детската градина, може да се надяваме, че качеството на усвояване на материала по „Български език и литература“ ще се повиши благодарение на мултимедийните презентации. Когато учителят е мотивиран в работата си и се стреми да прилага иновативни техники, той съдейства за пълноценното развитие на детския потенциал.

Изводи и обобщения:

1. Овладяването на официалния за страната език е условие, без което не може да се осъществи пълноценното интелектуално и емоционално развитие на детската личност. Постигането на определено ниво на езикова компетентност е основна задача, която обхваща целия педагогически процес в детската градина. Преодоляването на дефицити и затруднения в усвояването на книжовен български език през периода на предучилищното детство е решаващ за интеркултурната интеграция и успешната подготовка за училище.

2. Ако децата изучават два езика едновременно, то техните познавателни способности се развиват по-бързо, защото двата езика разширяват твърде много техните социални контакти.

3. Мултимедийните презентации предизвикват интереса и стремежа на децата към постигане на поставените цели.

4. Учителите имат възможност да сменят шаблона, да изпробват различни варианти на работа, да внесат във възпитателно-образователния процес нещо необикновено, интересно, да увлекат децата.

5. Използването на Power Point и подготвените образователни игри за ситуацията повишават тяхното качество, защото децата са активни потребители, а не пасивни участници и наблюдатели на онова, което се вижда на екрана.

В заключение можем да кажем, че този списък от очаквани и получени резултати от този вид презентации ще бъде допълван. Предстои ни да проучим и осъществим нови такива по „Български език и литература“ до края на учебната 2011/2012г. Вярваме, че децата ще искат да присъстват на тези ситуации, защото там те ще намират условия за по-интересно и стремително движение напред.

Прилагането на мултимедийните презентации в педагогическата ни работа е ключ към по-добър диалог във взаимодействието между нас и децата-билингви. Нека ги обградим със среда, която да им дава непрекъснати възможности за дейности, свързани с изучаване на външния физически и социален свят така, че тяхната социализация да бъде най-оптимална. Разгледаните моменти в настоящия доклад, в една или друга степен, биха могли да подпомогнат детските учители, търсещи творчески и адекватни решения.

Литература:

1. http://liternet.bg/publish20/z_bobeva/obrazovatelnata
2. <http://www.slideboom.com/people/Chaneva>
3. <http://www.referati.org>

USAGE OF „CLOUD” SERVICE IN EDUCATION

Miloš Najdanović

University of Niš, Department of multimedia technology

Резюме: Като една от по-новите интернет услуги, която според мнението на голям брой експерти е бъдещето на интернета, изчислението в облак (анг. Cloud computing) означава онлайн обмен на информация и файлове, които могат да бъдат използвани в образователните институции. С този доклад ще представим работенето в Google апликация, която е безплатна и лесно достъпна за използване. Изчислението в облак може да бъде от полза за повишаване на компютърните умения на студентите, тяхното разбиране на Интернет технологиите, както и особения стил на предаване на информация/общуване. Също така може да насърчи взаимодействие между преподавателите с цел системата да достигне максимум на полезно действие. Докладът ще включва: работа с Google групи, документи, календар и е-майл като част от обичайното общуване между студентите и техните преподаватели.

Cloud computing

Cloud computing is the new technology which means fully working on the Internet. Canon Gates (2012), refers to cloud as a service which “evolved from the original concept of the Internet, and its purpose has been made broader“. Other opinion states that „cloud computing is a collection of applications and technologies which can be accessed and manipulated by a large number of users in real time. “ (Laurence Cruz, 2011).

In the era of smartphones, tablets, notebooks and similar portable devices which have low storage capacity, cloud service is a necessity. The point is that you can access your data that is stored on the Internet¹ instead, not on your device. Also, the data is accessible from any place, at any time. How important cloud is, and will become, proves Chromebook, the variation of notebook computers, which only has internet browser installed on its physical memory.

So called clouds can be public, community, private or hybrids of the mentioned ones. In education the adequate cloud would be private (single school, college) or even better community-based (several schools can be connected together).

High quality cloud service is provided by Google, Microsoft, Dropbox, etc. First two have clouds specifically oriented towards educational institutions. These sites provide full set of useful cloud applications. But, web contains cloud variations which are used on a daily basis, such as: YouTube, Slideshare, Facebook, Gmail, Hotmail, Yahoo and many more. Our main focus will be on the Google cloud called “Google apps for education”.

Google apps for education

Google is one of the largest internet companies. It offers many services, for example: search engine, webmail, internet browser, website analytics, android phones... Among their products is the set of applications that work in cloud, and are profiled for educational organizations. I have already mentioned that Microsoft has the same service, but Google’s main advantage is that it’s free of cost². More importantly, it has user friendly interface and requires minimal computer working knowledge to operate it. Google offers free applications that can be used both by students and professors. You can access it from the school’s computer, from home or from any mobile device with internet connection. Some of the famous Universities that use Google cloud are: Boston, Northwest, Brown, Wake Forest, Westminster, ASU, Notre Dame and many more.

The main core of this cloud platform consists of Gmail, Google Calendar, Google Talk, Google Docs, Google sites and Google video for education. More applications can be found, but not all of them are free.

Gmail – Each of the students can have their own e-mail account and everyone’s mail can be connected into a single Google group. This way the professor can post an announcement in a group, and it will arrive on each of the students’ e-mail. Professors and other staff can have separate groups and send memos or various announcements among themselves.

Google calendar – Online calendar can be a powerful tool if used properly. Calendar allows you to post events, tasks and schedules. You can input exact date, start and end time, all the info about it and invite pupils via Google group. One of the

¹ Data stored on the Internet actually is saved physically on a hard drive of a remote server

² As Google states on its website, they were founded by a research project at Stanford University, and this is just one way they can give back to the educational community.

good ways to use this app is by creating several calendars. One can be with class or exam schedule (for whole school, or even for each class separately). The other calendar can contain all the events in the school. But for it to be more accessible it is recommended to use different color for different type of event. For example: blue can stand for sport events, red for exams, green for debates and so on.

Google talk – Thanks to the Google talk, students and professors can stay in touch via video, text or voice chat. In case the student or the professor cannot make it for the meeting, or consultations, instead of exchanging e-mails, they can use Google talk for instant messaging. Although e-mails are fast and a good way of communication, chat has an advantage because you can discuss the matter in real time. Even a whole video presentation or video conference can be held this way.

Google documents – Documents app is the online extension of the classic Microsoft office. Word, Excel and Power Point now have their Google versions in the cloud. Documents can be imported from your hard drive, downloaded from the cloud, or even created in the cloud. Once you create a document and save it online, you can set how it can be accessed in the Google group and who can edit it. Whenever you access the document you will access the latest version of the file. Instead of attaching the presentations from the class or homework assignments in the e-mail, the better way is to upload it as a document in the cloud, so that students can access it at any time, from anywhere. This way, the students can't complain that they didn't receive an e-mail.

Google video for education – This is a video tool similar to public Google video website or YouTube. The only difference is that the level of sharing is more adjustable. It can be private, or it can allow access to only one class, department or it can be shared among the faculties. Professors can post video tutorials or materials that can help student understand lectures or prepare better for them. Lectures can be recorded and then posted online and archived for future references. For the departments that deal with more technical subjects, this tool is priceless.

Google sites – Google in its education package has an easy-to-use website creator & editor tool. All universities and faculties already have websites, but Google sites can still come in hand. It can be an alternative to the LMS Moodle. Every department or class can have their own subdomain which will be created in Google sites. This way, the students and professors can edit it together. The purpose of this website is to integrate all of the apps into one platform. Calendar, announcements and documents can be all shared on this website. Professors can publish test results, literature or anything class related.

Google drive – The long awaited application is due to be released in April, according to the magazine Gigaom.com¹. Similar to the Docs app it will allow upload of the documents. In addition, it will allow online storage of any file type. Professors could upload audio and video files, as well as any useful software, compressed archives, pictures and many more. But, it is still not known if this app will be included in the Education package. Nevertheless, if it were to be included, it would find its use in the educational activities of students and professors.

Google cloud alternatives

I presented Google's solution for Education only because it's easy to use, free and includes many useful applications. Of course, the Internet is filled with cloud computing service providers.

¹ Author of the article states that information came from the sources familiar with company's plans.

In 2011, Microsoft Company created a cloud called Office365. It offers online versions of Microsoft Office package, with addition of SharePoint website presentation, e-mail address and business type of MSN Messenger called Lync. Aside from the fact that it's expensive, setting up the Office365 is complicated for the average user. And although it works in the cloud it requires part of the software being installed on a local hard drive. This dismisses the concept of anytime/anywhere access to it.

Instead of using Gmail or Google groups, the same service is provided by Yahoo, Microsoft's Hotmail and many websites. Google drive has a good alternative in Dropbox. SlideShare.com is very good for posting slideshow presentations online. Pictures can be shared via Image Shack, Facebook, Picasa, and Flickr. Videos can be shared among countless video hosting websites starting with YouTube, Facebook and Daily Motion. However, they don't offer the same privacy settings as a private Cloud.

Google sites, on the other hand, can be completely replaced with standard website, or LMS platforms. The only difference is that you will need someone with higher computer skills to create it and administrate the content.

Advantages of cloud computing in the education

The biggest advantage of cloud computing is undisputedly the real time access at any time; from any place in the world (if there is internet access). Even if not at school, pupils can easily stay in touch and easily catch up on the missed classes. Professors can always update their students, and rest assured that everyone will get the updates on time.

Thanks to Google set of applications, students can always be prepared for class. All the literature, lectures, and additional materials will be available to them. In addition, cloud computing will get them more acknowledged with the Internet, and will without doubt increase their computer skills. Using the Internet to study and to do school assignments can even motivate them to work harder and with more responsibility. They can learn how to behave in the Internet environment and learn more about privacy. Today's generations are always online and on various social networks such as Facebook and Twitter, so using cloud to communicate is something they are already familiar with, and can find it interesting to apply it for their school duties. How fun and interesting it will be depends a lot from the professors. Teachers need to get acquainted with new technologies and be willing to use them and integrate them in the regular lectures.

One of the better sides of cloud can be better cooperation among the parties using it:

- Teachers will be easier to get in touch with
- Professors will have to work more with their colleagues, so that the cloud of the institution would be more organized.
- Professors and students will have better communication
- Usually students are more informed about computers, so sometimes students can help professors create a better cloud ecosystem.
- Peers will have to cooperate better among themselves.

One of the aims of ecology is to stop cutting trees to make paper. More and more, pupils around the world, instead of taking textbooks to the class, will take laptops, notebooks or iPads. Anti-piracy is one of the biggest issues of the digital age, and many believe that the cloud usage can put an end to it. Cloud system is regarded as the future of the computing science. However, cloud computing is recommended for high-school and graduate/college education, because it may be unsuitable for the kids in elementary schools. The aim of the developers is to create a whole community

which will completely operate on the cloud. It is necessary that the education follows true, especially in Serbia and Balkan countries where many schools don't even have computers and let alone an Internet connection. It is time to revolutionize education and provide pupils with same working conditions as the modern universities.

References

- Cruz, L. "How cloud computing is revolutionizing education", Newsroom, <http://newsroom.cisco.com/feature-content?articleId=460910>
- Gaytos, C. "Education: Why cloud computing", Cloudtweaks, <http://www.cloudtweaks.com/2012/02/education-why-cloud-computing/>
- Google, "Google Apps", <http://www.google.com/apps/intl/en/edu/>
- Microsoft, "Microsoft in education", http://www.microsoft.com/education/en-us/solutions/Pages/cloud_computing.aspx
- Najdanović, M. "Office apps in the cloud", Wave Magazine, <http://wavemagazine.net/arhiva/62/science/office365-cloud.htm>
- Om, M. "Google Drive: Finally coming this April", GigaOm, <http://gigaom.com/cloud/google-drive-finally-coming-this-april/>
- Powell, J. "Cloud computing-What is it and what does it mean for education?", <http://erevolution.jiscinvolve.org/wp/files/2009/07/clouds-johnpowell.pdf>

СОФТУЕРНИ МОДУЛИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА МУЛТИМЕДИЙНИ FLASH ТЕСТОВЕ

гл. ас. инж. Владимир Петров,
СУ „Св. Климент Охридски” – ДИУУ

През последните три-четири години интерактивните бели дъски навлизат интензивно в българските училища. Методиката за тяхното използване все още е в процес на разработка. Няма и достатъчно готови образователни продукти, предназначени за работа с интерактивни дъски. Както се е случвало и в предишни години, хардуерът изпреварва софтуера. Предполага се, че учителите сами ще разработват необходимите им за работа с интерактивните дъски образователни продукти. От една страна, разбира се, това е добре, защото разработеният самостоятелно продукт отговаря най-добре на методическите виждания и на начина на работа на учителя. От друга страна – при този подход възникват някои проблеми.

Преди всичко, разработката на качествен образователен продукт изисква твърде много време и усилия. Има учители, които разработват такива продукти, но те са твърде малко.

Навлизането на мултимедията във всекидневието на учениците от своя страна вдига летвата още по-високо. Ако учителят иска да привлече и задържи вниманието им, трябва при създаването на мултимедийни образователни продукти да използва максимално възможностите на компютъра. Това изисква от него да познава и ползва множество приложни програми за обработка на изображения, звук, видео, анимация. Очевидно е, че качественият образователен продукт, за чието създаване са вложени много време и квалифициран труд, не може да бъде евтин. В условията на икономическа криза, която засяга най-вече образованието, не е достатъчен само ентузиазъм. Трудно може да се разчита на мотивация за подобни разработки, като се има

предвид, че за създаването на продукт, който ще се използва по една тема в един учебен час, често са необходими десетки часове, дни и дори седмици.

Възможно решение на проблема е да се създаде система за разпространение на образователни продукти, разработени от учители. Това разпространение може да бъде както комерсиално, така и некомерсиално. Съществуват редица сайтове у нас и в чужбина, където учителите обменят свои образователни продукти. За съжаление разпространението на продукти, предназначени за работа с интерактивни дъски, не е лесно. Причината е в това, че софтуерът, с който са комплектовани интерактивните дъски на различните производители, не е стандартизиран. Така продукт, разработен за даден модел интерактивна дъска, не може да се използва на друг модел (с малки изключения).

За да се създаде образователен продукт, който да може да се използва на различни модели дъски, трябва да се използва платформа, независима от фирмения софтуер на производителите на интерактивни дъски. Учителят трябва да анализира възможностите на различните платформи и да избере тази, която е най-подходяща за неговите цели.

Възможностите са няколко:

1. Използване на софтуера, с който са окомплектовани интерактивните дъски. Това е най-естественият за учителите вариант. В повечето случаи този софтуер е достатъчно лесен за усвояване и дава възможност за подготовка на образователни продукти (презентации, уроци) с използване на готови мултимедийни елементи (изображения, звук, анимации, видеоклипове). Основен проблем при избора на този софтуер, както беше отбелязано по-горе, е невъзможността продуктът да бъде разпространяван масово. Друг проблем е, че в повечето случаи софтуерът от този вид не предоставя достатъчно инструменти за създаване на напълно интерактивни продукти. Тези ограничения се виждат най-вече при създаване на тестове за затвърдяване и контрол на знанията. От най-разпространените у нас модели дъски само софтуерът на ActivBoard позволява добавянето на интерактивни бутони, но дори и при него няма възможност за отброяване и отчитане на резултатите.

2. Използване на Microsoft PowerPoint. Презентациите, направени с PowerPoint, могат да се използват с интерактивните дъски. Друго предимство на платформата е, че тя е лицензирана за работа в системата на образованието и че почти всички учители са преминали на обучение за работа с нея. Като недостатък може да се отбележи необходимостта от използване на макроси, когато трябва да се реализират по-сложни операции, като например влачене на обекти с мишката или отчитане на резултатите от тест. Това изисква от автора на продукта познаване на език за програмиране. Вграденият език за програмиране (VBA) налага известни ограничения, поради което резултатите не са много добри. Възможностите за създаване на анимация в PowerPoint също не са достатъчни.

3. Използване на платформа за създаване на уеб приложения. Съществуват готови платформи, които позволяват на учителите да създават образователни продукти. Така например за създаване на тестове много учители използват продукта Hot Potatoes. Недостатъците на този подход са в необходимостта да се използват уеб базирани или виртуални сървъри. Възможностите за създаване на богато илюстрирани и анимирани приложения също са ограничени.

4. Използване на платформата Flash. Това е следващата стъпка след платформите за уеб приложения. Предимствата на технологията са няколко. Преди всичко Flash продуктите могат да бъдат както уеб базирани, така и да се използват офлайн, без да е необходима постоянна връзка с интернет или виртуален сървър. Платформата предлага инструменти за създаване на анимация, както и възможност за интерактивност, благодарение на вградения език за програмиране ActionScript. Известен недостатък е необходимостта от добри познания по програмиране. От друга страна, синтаксисът на Action Script е наследен от популярния C++. Като се има предвид, че все повече езикът C навлиза в обучението по информатика в средното училище, това може да бъде и предимство.

Недостатък на платформата Flash е невъзможността резултатите (от един тест например) да бъдат записани във файл. Основното предназначение на Flash продуктите е да бъдат разпространявани чрез интернет. От съображения за сигурност не е предвидена възможност да се записват файлове на локалния компютър. Това ограничение е в сила дори и когато продуктите се изпълняват локално. Има техническа възможност да се заобиколи ограничението, но това изисква използване на други продукти, които служат като контейнери за стартиране на Flash.

5. Най-универсалният подход, при който няма никакви ограничения, е да се използват компилатори за създаване на компютърни приложения. Такива са Visual Basic, Visual C, C Builder, както и много други. Използването на подобни продукти премахва всички ограничения, но изисква повече време за разработка, особено в случаите, когато целта е да се получат продукти с интензивно използване на анимация и мултимедия.

Софтуерът, с който са окомплектовани интерактивните дъски и PowerPoint, е подходящ избор, когато трябва да се изготви продукт, предназначен за онагледяване със статични изображения или текстове, например при урок за нови знания. Когато целта е да се направи анимация, симулация или тест, използването на тези продукти не е удачно.

Наборът модули за разработване на мултимедийни тестове, предмет на настоящата разработка, е създаден на базата на платформата Flash. Благодарение на вградения в платформата език за програмиране ActionScript е възможно създаването на интерактивни продукти. От голямо значение за избора е наличието на инструменти за създаване и анимиране на двумерни изображения. Не е без значение и възможността в продуктите да се вграждат и предварително подготвени видео- и аудиоклипове.

Невъзможността да се записват дискови файлове до известна степен ограничава приложимостта на създаваните тестове. Те могат да се използват предимно за затвърдяване на знанията, като предоставят на учениците занимателна, игрова среда. Наборът позволява да се отчитат и сравняват резултатите на учениците, което добавя елемент на съревнование и е допълнителен стимул за тях.

Тестовете, разработени на базата на модулите, могат да се използват и за контрол и оценка, но резултатите трябва да се снемат и обработват на ръка. На този етап не е предвидена възможност за автоматичната им обработка. Технически това е възможно да бъде осъществено и ще бъде обект на по-нататъшното развитие и допълване на модулите.

От съществено значение е изборът на редактор, който дава възможност да се създават интерактивни Flash продукти. Безспорен лидер за целта е Adobe

Flash Professional, но цената на продукта е такава, че го прави практически неизползваем за образователни нужди. Други подобни продукти са Kool Moves, Sothink Easy, Sothink Quicker, Adobe Flash Builder, Adobe Air. Всеки от тях има своите предимства и недостатъци.

За разработване на модулите е избран продуктът Sothink Quicker. Причините за този избор са няколко, като на първо място е цената, която е достатъчно ниска, за да позволи масовото му използване в училище. Ниската цена дава възможност да се работи с лицензиран продукт, което е изключително важно, в случай че разработените продукти ще се разпространяват. Друго предимство на Sothink Quicker е това, че интерфейсът, инструментите и менютата са много близки до тези на „лидера“ Adobe Flash Professional, което дава възможност практически веднага да се премине към него, ако за това се появи необходимост на по-късен етап.

Sothink Quicker има и някои недостатъци. При актуалната към момента версия не е разработена докрай възможността да се създават класове, наследници на включените в библиотеката на ActionScript. Единственият клас, за който това е възможно, е MovieClip, което до известна степен затруднява работата с продукта. Така например за възпроизвеждане на звук не може да се използва класът Sound, а се налага да се търсят „вратички“, като например изграждането на звуци в MovieClip.

Друго ограничение е липсата на средства за създаване и използване на компоненти, което също до известна степен затруднява работата с модулите. Тези недостатъци обаче не са непреодолими и до голяма степен се компенсират от цената на продукта.

Към настоящия момент са разработени следните модули:

1. *Инициализация.* Съдържа дефиниции на глобални променливи и функции, осигуряващи взаимодействието между останалите модули. Осигурява работата в режими „на цял екран“ или „в прозорец“ и служи като контейнер за останалите модули.

2. *Регистрация.* Дава възможност на ученика да въведе името си. Възможно е и анонимно решаване на теста.

3. *Текущ резултат.* Верните отговори се оценяват с точки, които се визуализират като монети. При съставяне на теста авторът определя максималния брой точки, които могат да се получат за всеки въпрос. Тъй като тестът е предназначен преди всичко за затвърдяване на знанията, при грешен отговор не се преминава към следващ въпрос, а само се намаляват точките, които ще се получат при последващ верен отговор. След получаване на верен отговор, останалите налични точки се добавят към текущия резултат.

4. *Заглавна страница.* Дава възможност да се покаже заглавието на теста, както и друга информация, въведена от автора (фиг. 1).

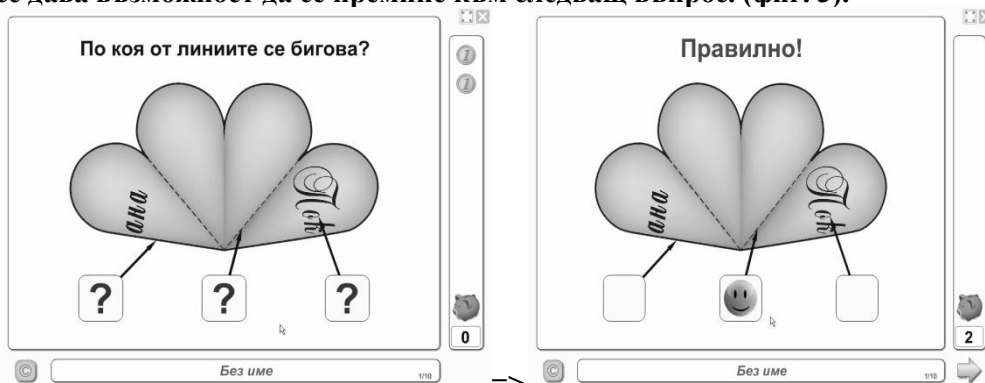


4. **Визуализация на изображение.** Използва се в случаите, когато отделните въпроси (задачи) от теста съдържат голям брой малки изображения. Дава възможност при кликуване върху бутон изображението да се покаже увеличено на цял екран (фиг. 2).



Фиг. 2

6. **Отговор чрез посочване** – модул за генериране на въпрос, отговорът на който се дава, като с кликуване с мишката се посочи обект на екрана. При грешно посочване се отнема една точка и грешно посоченият обект се маркира. Той става нечувствителен към кликуване с мишката, за да не може да бъде посочен повторно. При верен отговор може да бъде показан текст с коментар и се дава възможност да се премине към следващ въпрос. (фиг. 3).



Фиг. 3

7. *Избор един от четири (обекта, изображения).* Вариант на предишния модул, при който възможните обекти за посочване са четири, като предварително са определени мястото на екрана и размерът им. Използването на този модул улеснява максимално работата на автора при проектиране на теста (фиг. 4).



Фиг. 4

8. *Отговор чрез влачене до цел.* Задават се няколко подвижни обекта, които се маркират по подходящ начин, когато курсорът на мишката попадне върху тях (цветна рамка, промяна на формата на курсора). Освен подвижните обекти са дефинирани и неподвижни (цели). Ученикът трябва да постави подвижните обекти на правилните места върху съответните неподвижни (фиг. 5).



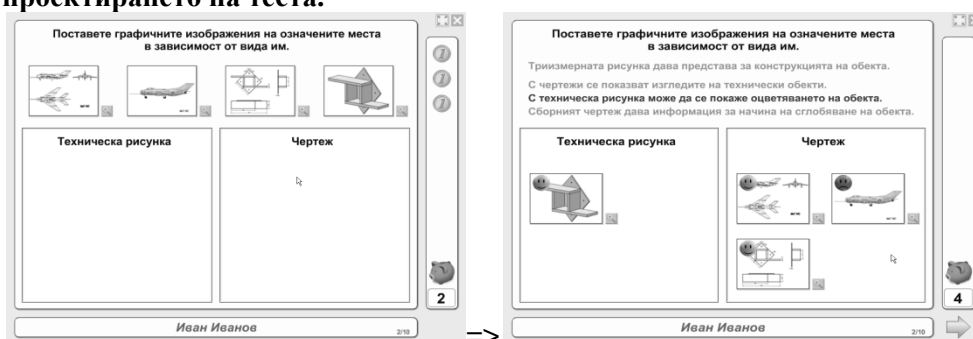
Фиг. 5

Броят на обектите и целите се задават от автора на теста. Възможни са варианти, например обектите могат да бъдат повече от целите, което до известна степен усложнява задачата – ако броят на обектите е равен на броя на целите, последният преместван обект се поставя на последната цел по подразбиране и не допринася за информативността на теста. Възможен е и вариант, при който подвижните обекти след преместването им се появяват отново на местата си. Това е удобно при някои типове въпроси (фиг. 6).



Фиг. 6

9. *Сортиране по признак.* Този модул е частен случай на предишния. Броят на целите е фиксиран на две, като предварително са зададени размерите и местоположението им (фиг. 7). Това е направено, за да се улесни максимално проектирането на теста.



(Фиг. 7)

10. *Случаен избор.* Модулът може да се използва, ако е необходимо да се генерират тестове, при които въпросите (задачите) се подбират по случаен признак от предварително създадена банка с въпроси и задачи.

11. *Отчитане на резултатите.* Модулът показва в таблица резултатите на учениците, работили с теста. Така те се поставят в условия на съревнование и се мотивират за повторно преминаване на теста с цел по-добро „класиране“ (фиг. 8). При използване на теста за контрол и оценка таблицата може да бъде разпечатана от учителя.

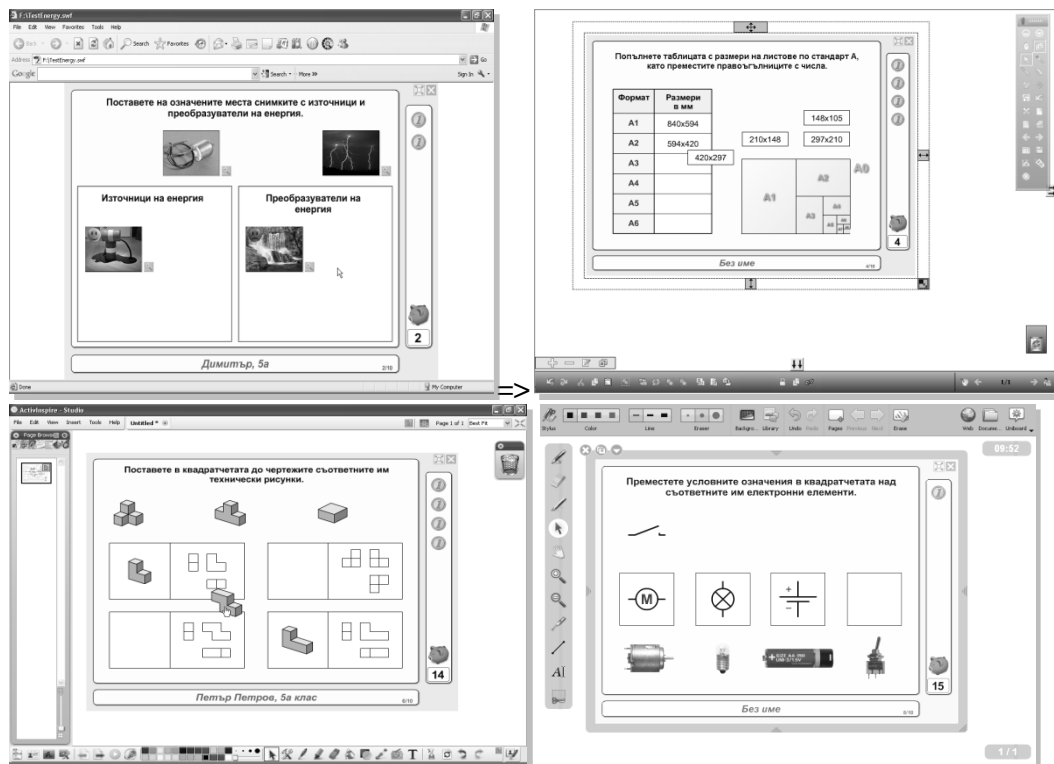


Фиг. 8

Всички модули с въпроси предоставят възможност за текстов коментар на отговора, преди да се премине на следващия въпрос. Това е полезно, предвид

основното предназначение на генерираните тестове, а именно – затвърдяване на знанията. Ако се създава тест за проверка, авторът може да не използва тази възможност.

Тестовите могат да бъдат разпространявани като изпълними файлове (.exe), или като Flash файлове (.swf). Последните могат да бъдат вградени в уроци, разработени със софтуер за интерактивни дъски, или качвани в интернет за On-Line използване (фиг. 9).



Фиг. 9

С помощта на модулите са направени няколко теста за 1., 5. и 6. клас, които са включени в дисковете към учебниците на едно от издателствата, публикуващи учебна литература. Предстои апробацията им, след което вероятно ще се наложат някои допълнения и разширение на набора. Модулите се използват и като учебни примери в курсовете за работа с Flash, провеждани от автора.

ГРЕШКАТА И МУЛТИПОЙНТ ТЕХНОЛОГИИТЕ ЗА МОТИВАЦИЯТА В УЧЕНЕТО

Дочка Кючукова
НУ „Христо Ботев” град Любимец

Генералната цел на образователната реформа днес е ориентиране на образованието към резултатите от обучението, представени като знания, умения и компетенции. Този нов методологически подход променя образователния модел, като отстранява вниманието от преподавателя и го насочва към конкретните резултати на обучаемия. Възприетото в Европейското пространство определение за резултати на изхода на образователния процес е: „Съвкупност от знания, умения и компетенции, придобити от индивида, които той е способен да демонстрира след завършване на своето обучение.” Новите технологии в образованието дават възможност за намиране на баланс между индивидуалната личност и колективната интелигентност, която позволява на класа да върви напред и да успява.

Препоръката на Европейския парламент и на Съвета на Европа от 2005г. за обхват и съдържание на ключовите компетенции за учене през целия живот, определя като ключови следните осем компетенции: комуникация на майчин език; комуникация на чужди езици; математически компетенции и основни компетенции в науката и технологиите; дигитални компетенции; умения за самостоятелно учене; междуличностни, межкултурни и социални компетенции, както и граждански компетенции; предприемачески компетенции; умения за изразяване чрез средствата на културата.

Промените и решенията, които ще осигурят тези компетенции трябва да се търсят в сърцевината на образованието. А тя е във взаимоотношенията между учителя и ученика, в тяхната психология и динамика, освен в знанието, което те придобиват взаимно. Има и трети елемент – колективът. Всъщност, говорим за три страни в сърцевината на образованието: личността на ученика, личността на учителя и колективът, който не е само среда, а и субект на образователния процес.

Използвайки индивидуалния подход към ученето, учителите съумяват да насърчават и развиват уменията на малките ученици да комуникират, да разбират гледните точки на други участници в общуването и да оценят многообразието на мисленето, културата и интересите, които споделят хората. Възможностите и уменията на учениците не са еднакви. Мотивацията също. Това предполага един клас съставен от твърде разнородни като умения, знания и желание за работа ученици. Всичко това би затруднило в значителна степен работата на учителя и възможностите му за индивидуално въздействие върху всеки от тях.

Какъв е пътят за преодоляване на тия различия? В практиката си съм опитвала много и различни методики. Всяка от тях е имала свой положителен ефект и своите недостатъци. Само натрупаният опит и желанието да помагам на децата е позволявало да се постигат винаги добри резултати.

Навлизането на мултипойнт технологиите в образованието осигуряват един нов път на въздействие. Ранното включване на технологиите, позволява на учениците бързо да се ориентират, да работят с повече интерес, да са активни през цялото време и в същото време да спомогнат за покриване на една от ключовите компетенции. Това е особено подходящо за ученици, които

имат притеснения в общуването. Работата с медията и мишката им дава възможност да се изявят, без да бъдат център на вниманието на останалите деца от класа. Благодарение на това, те се чувстват спокойни и уверени, защото успяват. Не се страхуват толкова и от своите грешки. Напротив, постепенно откриват възможности да трупат опит, именно от грешките – своите и на съученици си. Тогава осъзнах, че ми трябва такава учебна среда и начин на преподаване, в която учениците да са спокойни да грешат и да се поучават от това. Грешките да не са предмет на наказание под формата на лоша оценка, а повод да „видят“ пропуските си и да ги поправят, за да достигнат високото ниво на знания.

Една случайна среща с методиката на професор Джон Майтър от Канада - JUMP MATH, ми позволи да откроя разковничето, което би ми осигурило търсения ефект. Подходих с интерес и притеснение към програмата. Това, което ме привлече е философията на самата методика. Основата е позитивната учебна среда, непрекъснатата комуникация и окуражаване на ученика, постепенното вдигане на трудността, непрекъснатата проверка на усвоения материал. Тя изцяло импонира на личния ми стил на работа в клас. В нея присъстват научни и психологически доказателства за ученето. Поразових се из досегашните проучвания и научни материали и открих, че зад всичко това, се крият реално доказани научни факти. Това много ми допадна и реших освен в часовете по математика, да използвам същата философия и в останалите часове.

Какво представлява философията залегнала в основата на JUMP MATH. Освен конкретните математически технологии в основата на системата стои идеята за „дълбокото“ учене. Когато се учи с разбиране, в мозъка на ученика настъпват промени. Създават се нови неврони. Те се запазват само при наличие на съответното количество допамин. Допаминът е известен като хормон на пристрастяването и зависимостите. Всичко, което може да ни създаде удовлетворение и удоволствие, може да доведе до пристрастяване и зависимост. Това е точният механизъм на дълбокото и трайно учене.

Когато ученикът е поставен в позитивна среда в класната стая, когато материалът му е предаден така, че лесно да го усвои и да постига успех, той изпитва удовлетворение и щастие от постигнатите резултати. Когато съществува всичко това, то и нивото на отделения допамин в мозъка се повишава, а мозъчните връзки стават трайни. Създава се една зависимост към този вид успех и ученикът непрекъснато се стреми да влиза в нова подобна ситуация на учене, да постига успех и така омагьосания кръг на повишената мотивация за учене и учебен труд се задейства.

Както пише Гликман (Glickman, 1991): „Успешното преподаване не е набор от общо приложими практики, а подсказани от контекста решения. Ефективните учители не използват един и същи подход във всеки урок ... вместо това те преосмислят работата си, проверяват дали учениците научават нещо и приспособяват методите си според случая.“

Това принуди и мен да търся и да се приспособявам към възможностите на своите ученици. Във всяка една ситуация се стараех да давам знанията на малки порции, за да могат дори децата, които са с неустойчиво внимание, да усвоят знанието още в часа. Предлагам интересни упражнения и игри, които изискваха приложение на усвоеното на практика. В игрова форма всичко това изглежда някак несериозно и позволява на учениците да се включват с огромно желание. Така бариерата за изява изведнъж изчезна. Когато пред тях има нещо

по-трудно за разбиране и осъзнаване, те го приемат като приключение, изпитание за тяхната съобразителност, внимание, откривателство. Това значително промени отношението им към учебния процес. Когато всеки един от тях се усети успешен и сигурен в знанията си, той с готовност споделя опита с другите в класа. Опитвайки се да предадат своите знания, те стигат до по-високото ниво на усвояване - възможността да обясниш защо и как се използва съответното познание.

През новата учебна година, вече преминала и обучението на JUMP MATH, имах възможността на практика да приложа нейната философия в часовете по математика. Учебната атмосфера наистина се промени в положителна насока. От плахите неуверени деца, се превърнаха в уверени, търсещи, искащи изява ученици. Грешката се приемаше като нещо обичайно по пътя на търсенето на познанието. Това ми даде увереност, че използвайки я, мога да накарам учениците да бъдат по – спокойни и уверени във всяка една ситуация. Многократно им се даваше възможност да поправят допуснатата грешка. Когато имаше такава, позволявах на ученика да огледа и потърси какво му е необходимо да знае, за да я поправи. Не им трябваша много опити, за да докажат и на мен и на себе си, че по-често грешката е от невнимание, понякога от незнание, което обаче бързо се променяше в трайно знание. Постигнатите отлични резултати само със собствени знания и без чужда помощ, караше децата да се усещат знаещи и това повиши самочувствието им. Веднага след това те търсеха нова задача, която да преодолеят и да докажат постигнатия със собствени сили успех. Така неусетно те се поставиха в ситуацията, която търсех – да изпитват удовлетворение, да искат отново и отново да изпаднат в ситуацията на зависимост от успеха и преодоляването на препятствия. Така се стигна до етапа на активното учене. Това се оказа доста успешен подход, но пък ми отнемаше твърде много време, за да проверя и позволя на всяко от децата да допусне и поправи своята грешка. За това включих възможностите на софтуера ENVISION като възможност за бърза проверка на знания.

Основно използвах програмата в часовете по БЕЛ, защото там учениците все още усещат несигурност при усвояването на граматическите категории и правописни правила. Разработих система от уроци, предимно с упражнителен и тестов характер. Всяко ново знание в учебника се съпровожда и от система упражнения, които позволяват на ученика да пренесе наученото в нови, различни условия. По време на тези уроци, учениците работят първо самостоятелно. Половината от часа им е време за самостоятелно проучване и изпълнение на упражненията. След това всички тези упражнения се пренасят в урока с ENVISION. Там всяко дете отбелязва как е изпълнило упражнението. Когато отговорят всички деца, на екрана се появява маркиран верният отговор. Всяко дете може да провери и да запомни къде е сгрешило. Включването на зрителната памет, интерактивността по време на тази проверка, не само повишава вниманието и желанието им за работа, но и запомнянето на правилните действия, за да се избегнат следващи грешки. Коментирането на вариантите и причините довели до грешки, позволяват на учениците многократно да повтарят едни и същи знания, по различен начин, докато те станат трайни и задълбочени.

Вторият етап на работата по ENVISION е използването на тестови уроци. В тях учениците нямат предварителна работа по задачите, а направо трябва да пристъпят към прилагането на усвоените знания на практика. Първоначално в тези уроци учениците подхождаха несериозно и предимно като към игра.

Голяма част от тях залагаха повече на случайността, отколкото на познанията си. Точковата система обаче ги мотивира да се отнасят по-сериозно към тестовото препитване. Когато преминеха теста всички запаметяхме постигнатите резултати. След това упражнението по упражнението се коментираха отново „капаните” и вероятните причини за допускане на грешки от учениците в класа. За да не бъдат разочаровани от лошото представяне, трябваше да им се даде втора възможност. Тогава теста се преработва, променят се някои от въпросите, отговорите, но като цяло остава сходен с първия направен тест. При повторното му попълване с мишките винаги се оказва, че резултатите на децата са много по-добри. Този тип „поправителна работа” оказва изключително положителен ефект върху учениците. За пореден път те се убедиха, че да се греши не е страшно. Важно е обаче да се открият причините и пропуските за всяка една от грешките и в следствие това да се избегне. Всеки от тях използваше максимално даденият му втори шанс да се докаже като знаещ и можещ, полагаше неимоверни усилия да попълни пропуските в познанията си, за да постигне значително по-висок резултат. С напредването на упражненията от този род се усети подобряване на вниманието, дълбочината на знанията, стремежа за самодоказване, желанието за изява. Колкото повече успяваха да се справят с тестовете, толкова повече и с по-голямо нетърпение очакваха следващата проверка с мишките и ENVISION.

Страхът, че ще приемат грешката като нещо естествено и тя винаги ще ги съпровожда в ученето не се оправда. Бавно и постепенно броя на грешките намаля. Стремежът да постигат успех от първия път, да работят по-старателно и концентрирано надделя и те станаха спокойни уверени ученици, които не се страхуваха да изразят мнение, да опитат да обяснят определено езиково явление или математическа закономерност.

Най-благоприятен ефект от грешката и мултипойнт технологията в часовете имаше върху учениците с трудности в обучението. Тези, които нямаха особено добра четивна техника, които имаха пропуски в знанията си от първи клас, които не се преставаха да говорят и да изказват своите мнения, добиха необходимата увереност да участват активно и наравно с останалите си съученици. Коментирането на грешките и обяснението от деца на деца имаше своя положителен ефект върху тяхната работа и мотивация да стават все по-уверени и активни в часовете.

Въпросите, които използвах, за да коментираме всеки един отговор и евентуалните грешки по него, способстваха да разбере до колко е усвоен материала, къде са трудностите, какво мога да опростя, за да не създава трудност на учениците. Това са въпроси, които се използват за извличане на определена информация или за стимулиране на мисълта и креативността. Сократическите въпроси, които са полезни за разширяване на мисловното поле и повишаване на общуването: „Защо мислиш така?”, „От къде знаеш дали това е истина?”, „Има ли друг начин за обяснение на това?”, „Можеш ли да ми дадеш пример?” зададени по този начин, на тях им приличаше повече на игра, отколкото на въпрос с цел оценяване на знанието. Те съвсем спокойно даваха своите обяснения, догадки, доказателства „за” или „против” някое твърдение. Въпреки, че във втори клас речниковия запас на учениците все още е твърде беден, умението им да се изразяват също е на ниско ниво, те успяха да преодолеят бариерата на свободното изразяване и да се опитват да изказват своите съждения с последователна и гладка мисъл. Подобриха се значително и комуникативните им умения. Всеки трябваше да се старая ясно и точно да

излага своите тези, да включва доказателства и факти в подкрепа на изказаното твърдение. Това е подобряване на още една от ключовите компетенции.

Наблюдавайки работата на учениците по тази система на „грешката”, година след въвеждането ѝ мога да заявя, че тя промени мисленето и работата на учениците в класа. Освен като конкретни резултати от изпитване, тестове и проверки, промени се и желанието за работа. В един момент очакването на звънеца изчезна. Той вече не бе освобождение от ангажиментите, а край на забавленията. Мнението на болшинството ученици е, че училището и уроците са нещо приятно, забавно и полезно. Страхът, напрежението, принудата изчезват. Децата определено попаднаха в ситуацията на „зависимост” непрекъснато да показват знанията си, да търсят начини да прилагат всичко научено в нови и по-трудни условия, без да се страхуват. Колкото повече успяваха, толкова повече желанието им за работа нарастваше. Оценката, толкова коментирана в обществото, загуби своята стресираща роля. Тя се превърна в ориентир на концентрацията и пропуските в ученето. Възможността на технологиите и конкретно ENVISION са невероятни за спестяване на време за проверки на упражненията и тестовете. Тя ми позволи да спестя време и да помогна на конкретни ученици с точното познание.

Всички тези опити и постигнатите резултати показват, че поставени в подходяща среда, окуражавани да търсят правилния път на познанието, кара учениците да се усещат успешни и да учат с желание. Позитивната подкрепа и помощта на учителя бе важен фактор в изграждането на тяхното самочувствие и изграждане на една добра самооценка. Знанията получени в търсенето на самостоятелно решение и поправяне на допуснатата грешка, позволи учениците да получат трайни знания. Преодоляха се и притесненията от изявата и задаването на търсеци въпроси. А ученик, който знае какво и как да попита, за да получи помощ, а не готов отговор, вече няма причини за притеснение от учебната работа.

Да се работи в толкова позитивна среда, да усещаш непрекъснато желанието за изява, доказване на възможностите и успешна работа са един от най-прекрасните моменти за всеки учител. Когато си успял да ги научиш „да ловят риба”, вместо да им дадеш една, за да ги нахраниш, тогава си свършил една огромна част от работата си като преподавател. Убедена съм, че с времето усилията и работата по тази методика, ще доведат до отлични резултати сред всички ученици в класа.

Литература:

Вестник Култура, брой 25 (2420) 30 юни 2006г.

Организация на позитивна класна стая, Фондация „Програма стъпка по стъпка”, С., 2004

Списание Стратегии на образователната и научна политика, 2004, № 2

ЕЛЕКТРОНЕН УРОК ПО ТЕМИ ОТ МОДУЛ „БАЗИ ОТ ДАННИ” ПО ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ

Биляна Гюлчева
СОУ „Свети Свети Кирил и Методий”, гр. Асеновград

Навлизането на информационните технологии в живота поставя и нови изисквания пред образованието на младите хора. Съвременното развитие на обществото в световен мащаб налага по-бързи комуникации, висока мобилност, лесен достъп до информация от различен вид. Училището не може да остане незасегнато от тези нови тенденции. Това поставя допълнителни изисквания към организацията на учебния процес. Бурното развитие на информационните и комуникационни технологии, както и формирането на глобалното информационно общество влияят бързо и мощно върху образованието и най-вече върху обучението по информационни технологии. Информационните технологии играят и ще играят все по-нарастваща роля и ще бъдат неразделна част в системата на обучение. Една от основните цели за усъвършенстване на професионалните умения на учителите по *информатика* и *ИТ* е създаването на ефективни модели за електронно обучение, разкривайки обучението не като процес на пасивно консумиране на съдържание, а като процес базиран на дейности, провеждащ се в интерактивна среда и работни ситуации, в които учениците са активно въвлечени при съвместното решаване на конкретни задачи и влияят на поведението си посредством двупосочна комуникация. [2]

Актуалността на проблема за развитие на положителна мотивация за учене е свързана с утвърждаване на конструктивна ценностна система и личностно ориентирано образование с продуктивна промяна на ролите в позициите учител – ученик в системата на дидактическото общуване, с осигуряване на условия за заемане на активна позиция от ученика и развитието му като.

В тази посока много успешно може да се използва система за електронно обучение в часовете по *информационни технологии*, която спомага за мотивацията на учениците и активизира тяхното мислене. Това е един от възможните пътища за стимулиране на интереса и повишаване на мотивацията на учениците за изучаване на учебния предмет.

Като учител по *информационни технологии* отдавна ме вълнува проблемът за връзката между изграждане и развитие на положителна мотивация по предмета *информационни технологии* и нивото на учебните резултати при използване на система за електронно обучение. Използването ѝ се определя от характеристиката на съвременния ученик, а също и от учебния материал – неговата новост, голям обем и изключителна степен на сложност. Смятам, че използването на система за електронно обучение ще се превърне в предизвикателство за учителя при провеждане на пълноценен съвременен урок, защото тя увеличава възможностите на учителя в две направления – да обогати подготовката си и да активизира дейността на учениците. [1]

Приложението на електронното обучение дава широки възможности за личностна изява и съвместна работа между учител и ученик. Електронното обучение внася промени в мисленето и действията на учениците, създава нови оценъчни критерии за стойността и значението на знанията, променя стила и

метода на обучаеми и обучаващи, като първите се насочват не само към знанието като краен резултат, но и към самия процес на усвояване и затвърдяване на знания и ценности.

Електронното обучение се използва рядко и предимно в часовете по информационни технологии. Учителите в моето СОУ използват предимно програми за компютърна презентация, за да подготвят и презентират информация по теми, включени в учебното съдържание. Не се чувстват достатъчно подготвени да използват компютъра, за да създадат електронен урок и да организират неговото провеждане. В нашето училище има стремеж да се търсят варианти за оптимизация на учебните часовете чрез включване на система за електронно обучение. Първата стъпка в тази насока е направена с проведеното обучение с учителите през месец декември 2010 г. по модул „Училище на бъдещето”.

Електронният урок, който създадох съдържа теми от модул „Бази от данни”, включен в учебната програма по информационни технологии, задължителна подготовка X клас. За целта съм използвала среда за електронно обучение Moodle. Moodle е софтуерен пакет, подходящ за всички видове онлайн курсове, както и като допълнение на обучението в реална учебна среда. Основните му качества са, че е безплатен, локализиран е на български език и е лесен за инсталиране и поддържане.

Moodle има следните възможности: Създаване на категории; Създаване на „урок”; Публикуване и споделяне на материали; Създаване на форуми / дискусии; Създаване на тестове/анкети; Създаване на речник; Събиране и разглеждане на задания (домашни работи); Оценяване.

Електронното обучение чрез платформата Moodle отговоря на нуждите на съвременния ученик от гъвкаво и достъпно по всяко време и от всяко място, обучение, за чиято подготовка, провеждане и управление се използват съвременни технологии и Интернет. [3]

В електронния урок „Бази от данни” съдържанието е организирано тематично, в седмичен учебен график и е представено в центъра на екрана. Видовете дейности, които са налични в курса са: Речник на понятията в модул „Бази от данни”; Планове на темите; Условия на задачи; Домашна работа; Тестове; Анкети.

По отношение на педагогическата ориентация, примерния електронен урок на модул „Бази от данни” се дели на две части:

1. Урочно съдържание

Съдържанието на модул „Бази от данни” е разделено в четири блока, следвани от тест за проверка на знанията. Те имат за цел да предадат в сбит вид най-основните знания, необходими за работа с бази от данни. Прочитането и разбирането на информацията в темите е напълно достатъчна за решаване на теста в края на модула.

Учениците попълват анкета, разделена на две части. Чрез първата част се проучва мнението им за използване на системата за електронно обучение в часовете по информационни технологии, а чрез втората част се изследва тяхната мотивация за постигане на високи учебни резултати при изучаване на модул „Бази от данни”. Те могат да попълнят двете части на анкетата, когато пожелаят, като се съобразят с поставения от учителя срок. Учителят може да вижда в табличен вид кой ученик какъв избор е направил. Има опция и учениците да виждат обобщените резултати от гласуването.

2. Тестове и допълнителни ресурси

Тестовите целят да проверят нивото на усвояване на представената информация. Също както и информацията в темите, тестовите са кратки и целят бърза, но цялостна проверка на знанията. Тестовите са приятни и ненаатоварващи. Успешното им решаване е предпоставка за безпроблемното справяне с практическите задачи.

Допълнителните ресурси целят да улеснят учениците в решаването на тестовите и да им дадат възможност да тестват на практика наученото в темите.

За домашните работи в електронния урок могат да се определят краен срок и максимална оценка. Учениците могат да качват на сървъра своите работи в какъвто и да е формат, като датата на качване се изписва. Позволено е да се предават домашните работи и след изтичането на крайния срок, но срокът на закъснението е ясно видим за учителя. Коментарите на учителя се изписват на страницата с оценките и всеки ученик получава писмо с резултатите в своята електронна поща. Учителят има възможност да позволи повторно предаване на домашната работа след оценяване (за повишаване на оценката).

Проведох електронния урок „Бази от данни” с 12 ученика от X^B клас, профил „Стопански мениджмънт” през периода от месец ноември 2010 до месец януари 2011 г. Те изучават учебното съдържание по информационни технологии само първия учебен срок по 2 учебни часа. Това са ученици с икономическа насоченост. Проявяват голям интерес към предмета *информационни технологии* и с желание се включват, защото имат лична мотивация за участие в тази учебна дейност. Установява се, че за учениците е важно и необходимо да им се предостави сравнително нов тип технология на обучение – електронното. То дава възможност за онагледяване, привлича тяхното внимание, стимулира интереса и повишава мотивацията на учениците за изучаване на учебния предмет.

Изследвана бе мотивацията за постижение на учениците от II група на 10^B клас при използване на система за електронно обучение в аспекта ѝ на фактор за повишаване обема и качеството на знанията по информационни технологии. Установи се, че системата за електронно обучение спомага за изграждане на положително отношение към обучението по предмета, което влияе позитивно върху нагласата на учениците към учебния процес и постигането на високи резултати чрез използване на по-продуктивни начини на учене: разбиране, усвояване, запомняне и пренос на знания. Системата за електронно обучение променя ролята и мястото както на учителя, така и на учениците в учебния процес, променя отношението им към учебния предмет, засилва интереса им към учебната дейност. Прилагането на иновационните технологии в обучението води не само до реализиране на ДОИ, но и до постигане на по-високи резултати в учебния процес. Съчетавайки добрата методика на преподаване с атрактивните възможности за компютърното моделиране и визуализиране се създават условия за по-качествено обучение. Учебното съдържание, поднесено в електронен вид дава добри възможности за онагледяване и възприемане и поставя редица предизвикателства пред учениците.

Всичко това е свързано със смисъла на новото образование, което поставено в съответствие с европейските и световните измерения и нагласи може да осигури цялостно развитие на индивида, а оттам да е полезно и за обществото. Мисията му е да помогне на всички да развият своите способности, умения и потенциал и да реализират отговорно и достойно своя собствен план.

[3]

Литература:

1. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика, С., 1996
2. Бакърджијева Т., Управлението на знания и електронното обучение, С., 2007
3. Информационни и комуникационни технологии в образованието. Електронно обучение.

ЕВРОПЕЙСКИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОЕКТИ – ЕДНА ДОСТЪПНА ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА БЪЛГАРСКИЯ УЧИТЕЛ¹

Доц. д-р Наталия Тончева, проф. д-р Драгомир Марчев
ШУ „Епископ Константин Преславски“

Abstract: The article presents European educational projects and following trainings for teachers in science, mathematics and informatics related with the goals of these projects. Some advantages of this format for acquisition of new knowledge, skills and competence in didactics are listed. „PATHWAY: The Pathway to Inquiry Based Science Teaching” (PATHWAY - SIS-CT-2010-266624 FP7, SP4 – Capacities programme) and „LD-skills: Development of learning design skills for enhancing students’ key competencies” (510276-LLP-2010-1-GR-COMENIUS-CMP-LD-skills) are presented. Proposed is a brief overview of the modules covered in the offered workshops.

Ускореният ритъм на живота, главоломното развитие на технологиите и нарастващите изисквания на „нет генерацията” поставят училището в постоянна позиция на догонване на нуждите на обществото. Наред с постоянните финансови проблеми в този сектор, не само от гледна точка на материалната база, но и като ресурс за развитие на кадрите, стоят апатията и липсата на стимул за развитие на младите хора особено в области, като природни науки и математика.

С приемането на България за равноправен член на Европейския съюз се увеличиха значително възможностите на българските учители, университетски преподаватели, а също така експерти в различните образователни направления, да участват активно в изграждането на съвременните образователни тенденции в глобален аспект. С помощта на редица, действащи европейски образователни проекти в България има условия да се проследят нуждите и състоянието на училището ни към днешна дата и да се даде възможност на учителите да подобрят качеството на обучение с помощта на нови методи, подходи и технологии, повишаващи мотивацията за работа както на учениците, така и на самите учители. Особено внимание се отделя на ефективността на обучението и преместването на акцента от предлагането на готови теоретични постановки, към достигането до същността на теорията чрез практиката. Наред с възможността да се участва в работните екипи, осъществявяващи конкретни проекти, се появиха и възможности да се

¹ Материалът е подготвен с подкрепата на проектите „PATHWAY: The Pathway to Inquiry Based Science Teaching” (PATHWAY - SIS-CT-2010-266624) и „LD-skills: Development of learning design skills for enhancing students’ key competencies” (510276-LLP-2010-1-GR-COMENIUS-CMP-LD-skills).

използват продуктите на тези проекти, а именно участие в обучителни семинари, конференции, използване на готови дидактически материали от наличните хранилища и т.н.

Възможности

За съжаление в България все още няма единна система, позволяваща на учителите да повишават квалификацията си, с помощта на финансова подкрепа от страна на работодателя или друг приемлив начин за финансиране. Учителите са поставени пред нелеката задача да са в крак с времето, технологиите и очакванията на техните ученици, основно с помощта на собствени средства и благодарение на упорита самостоятелна работа при запознаването със съвременните тенденции в образованието. Основните възможности за придобиване на нови знания, умения и компетенции са участието в курсове, специализации, научни форуми, семинари и придобиването на професионално-квалификационни степени (ПКС) в оторизирани институции. Повечето от изброените варианти са платени, като в някои от тези случаи се предвижда издаването на документ, с помощта на който учителят има възможност да се придвижи в професионалната йерархия.

В настоящата статия засягаме въпроса за възможностите за участие на учителите в семинари, които се провеждат във връзка с текущи образователни проекти. Този формат е удобен по редица причини:

- Времето и мястото за провеждане на тези семинари е съобразено със спецификата на работа на учителя – по договаряне семинар може да се проведе с предварително сформирана група, според желанието на учителите; семинарът може да се съвмести с друг работен ангажимент на групата (например участие в дадена конференция) и т.н.

- В програмата на тези семинари се включва не само актуална информация за състоянието на обучението в глобален план, но и се изследват нуждите на участниците. Участвайки в тези форуми, учителите могат пряко да изкажат своите виждания по проблемите на българското училище.

- Освен придобиване на конкретни знания, умения и компетенции, учителите имат възможност и да споделят своите достижения с колеги не само от дадената група, но и с всички заинтересовани, с помощта на официалните сайтове на проектите и съответните бази данни (ако става въпрос за споделяне на дидактически материали).

- Учителите имат възможност да получат информация за предстоящи събития (обучения, конференции и т.н.) в България и чужбина, както и варианти за финансирането на участието им там с помощта на действащи образователни програми, като Коменски, Грюндвиг, Еразъм и т.н.

Участието в семинари, свързани с образователни проекти е една достъпна възможност да се повиши качеството на работа и да се добият нови идеи за професионално развитие.

Проекти:

В дадената статия ще се спрем на два от проектите, в които работи екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“. Колективът има опит с редица проекти, като образователните проекти са описани в [7]. В няколко публикации [2, 7, 8, 3], които ще ползваме и по-долу, проектите са представени на национално ниво с цел да се разшири кръга от потенциални участници в последващите обучения.

- Пътят към обучение чрез проучване („Pathway to Inquiry Based Science Teaching” - PATHWAY). Официалният сайт на проекта е

<http://www.pathway-project.eu/>. Проектът PATHWAY стартира в началото на 2011 г. и продължава до 2014 г. Подробно описание на проекта може да се намери в [1]. Той се изпълнява от консорциум от 25 партньори от 15 страни. Главната цел на проекта PATHWAY е подобряване качеството на обучението по природни науки чрез ангажиране на учащите с научно ориентирани въпроси, получаване на емпирични резултати за отговор на въпросите, формулиране на обяснения към научни проблеми и защитаването им.

В рамките на проекта ще се реализира широкомащабно прилагане на образователни дейности в 15 европейски страни в училищна среда, в научни и изследователски центрове и в центрове за обучение на учители. За целта консорциумът на проекта ще си сътрудничи с учители за разработване на необходимите материали, за въвеждане на новостите и за разпространение на иновациите. Същевременно проектът ще осигури обща база/опит за свързване на учителите от различни училища в дадена страна, както и в международен мащаб.

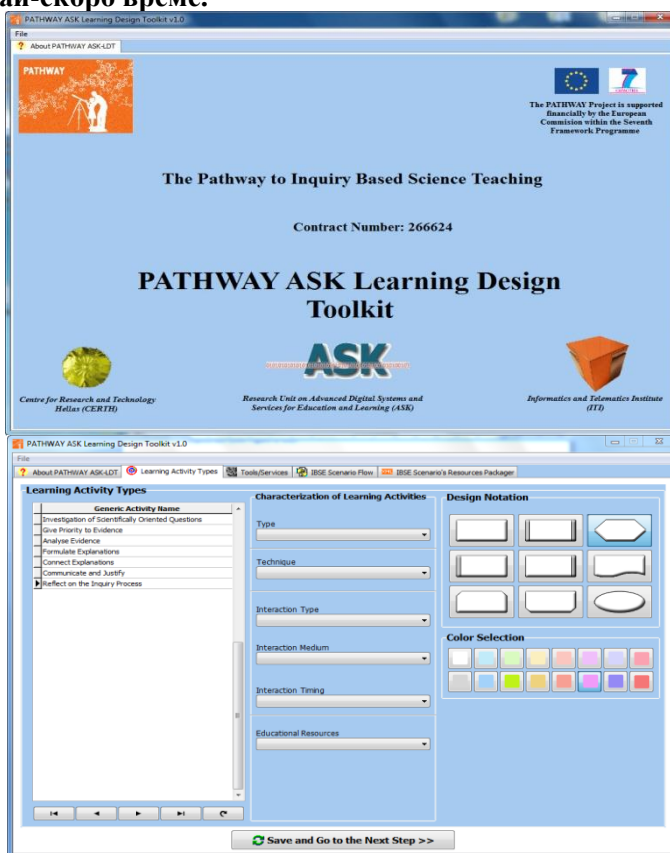
Основните задачи на проекта са:

- Разработване на стандартизиран подход за обучение чрез проучване, включващ модели за преподаване, които ще помогнат на учителите да организират ефективно учебния процес;
- Създаване на ядро от експерти по метода IBSE (Inquiry Based Science Education), които ще споделят най-добрите практики;
- Прилагане на учебни дейности, които ще подпомогнат ефективното прилагане на метода на обучение чрез проучване в класни стаи-лаборатории и програмите за професионално развитие;
- Прилагане на методология за проектиране, изразяване и представяне на образователните практики, базирани върху метода на обучение чрез проучване, по общодостъпен и разбираем начин;
- Разпространяване на система от указания сред образователната общност за по-нататъшно изследване и проучване на предимствата на метода IBSE;
- Систематични проверки на предложените методи и дейности за идентифициране на влиянието им в контекста на ефективността и ефикасността.

В рамките на обучителните семинари се отделя внимание на същността на обучението чрез проучване по природни науки и математика (IBSE), видовете обучение чрез проучване и ползите от този метод. За ефективното повлияване на настоящата работа на учителите по природни науки и математика е важно в рамките на провежданите семинари да се демонстрират вече разработени дидактически материали – това може да са планове на цели уроци или фрагменти от уроци; конкретни файлове, съдържащи визуална, звукова или текстова информация и т.н. Налични материали могат да се видят и самостоятелно в рамките на вече завършени проекти, по които има събрана богата база от данни, достъпна за всеки регистриран потребител, например web-портала <http://cosmosportal.eu/> на проекта COSMOS [7], който е достъпен и на български език.

Следващият етап е създаването на план на урок (образователен сценарий). Тук наблягаме на това умение, въпреки опита на учителите, участващи в семинарите, тъй като става въпрос за специфично описание на плана, което ще позволи оформянето му по предварително избран шаблон. За целта, отделните проекти предлагат различен инструментариум – за проекта

„Пътят към обучение чрез проучване” това е софтуера PATHWAY ASK-LDT (Learning Design Toolkit), който е основан на IMS Learning Design (<http://www.imsglobal.org/learningdesign/>). Подробни указания за конструиране на плана и оформянето му с помощта на дадения софтуер могат да се намерят в [4], като този документ ще бъде достъпен на български език в официалния сайт на проекта в най-скоро време.



фигура 1 PATHWAY ASK-LDT

На фигура 1 са представени скрийншотовете на дадения софтуер, като основните стъпки при създаването на план с негова помощ, съгласно [4] са следните:

- *Стъпка 1 - Създаване на нов IBSE сценарий, основан на общите IBSE сценарии:* по време на тази стъпка потребителят създава нов IBSE сценарий, основан на предварително дефинираните общи IBSE сценарии.

- *Стъпка 2 – Охарактеризиране на обучителните дейности (по избор):* по време на тази стъпка потребителят охарактеризира всяка учебна дейност на IBSE сценария чрез използване на общ терминологичен речник.

- *Стъпка 3 – Дефиниране на инструментите и услугите (по избор):* по време на тази стъпка, потребителят дефинира инструментите и услугите, необходими за изпълнението на обучителните дейности на IBSE сценария.

- *Стъпка 4 - Определяне на ролите на участниците, инструментите и услугите за всяка учебна дейност:* по време на тази стъпка потребителят определя ролите, инструментите и услугите на всяка учебна дейност на IBSE сценария.

- Стъпка 5 – Присвояване на образователни ресурси към обучителните дейности на IBSE сценария: след приключването на стъпки 1-4, потребителят може да присвоява образователни ресурси към обучителните дейности на новия IBSE сценарий.

- Стъпка 6 – Пакетиране на образователни ресурси на IBSE сценарий: в тази стъпка потребителят създава пакет от файлове в съответствие със спецификациите на IMS LD.

Създаден един сценарий може да се разгледа с помощта на *Reload Learning Design Player*. Пример за това е показан на фигура 2.



фигура 2 Reload Learning Design Player

По време на семинарите участниците ще бъдат стимулирани да използват този продукт в своята практика и да споделят създадените по този начин материали в рамките на образователния портал на проекта. Една от основните цели е създаване на общност от учители (ядро от експерти), използващи IBSE метода в обучението по природни науки и математика, които да обменят мнения и постепенно да привличат все нови и нови колеги към този начин на работа.

- Развитие на умения за дидактическо проектиране за подобряване на ключовите компетенции на учениците (LD-skills: Development of learning design skills for enhancing students' key competencies). Официалният сайт на проекта е <http://www.ea.gr/ep/ld-skills/> Проектът *LD-skills* стартира през 2011 г. и продължава до 2013 г. Подробно описание на проекта може да се намери в [5]. *LD-skills* има за цел подобряване качеството на преподаване на природните науки и математика чрез:

- обучение на учители по стратегиите за проблемно-базираното обучение и обучението чрез проучване и мотивирането им да променят практиките си;
- представяне на процеса на дидактическо проектиране;

- предлагане на достъп до електронни учебни материали, базирани на методите за обучение чрез проучване и проблемно-базирано обучение.

Разработването на този проект се основава на опита от няколко предходни европейски програми: за реализиране на връзка между обучението и научните изследвания (COSMOS (2007-2009) и Learning@CERN (2008-2010)); за връзка с извънкласни и извънучилищни форми на обучение (KLiC (2009-2011), LoT (2002-2004), CONNECT (2004-2007), EXPLOAR (2007-2009), SciToGo (2009-2011) и OSR (2009-2011)).

В семинарите по този проект, съгласно [6] ще се засягат основно следните въпроси:

- Същност на дидактическото проектиране.
- Обучение чрез проучване в природните науки и математиката (принципи, идеи, основни умения).
- Образователни ресурси, хранищища (бази данни с образователни ресурси) и метаданни.
- Дидактични задачи (обучителни дейности)
- Демонстрация на готови курсове, използващи достъпни в определени хранилища IBSE-базирани материали.
- Технологии за оценка на уменията за проучване.
- Демонстрация на конкретни IBSE-базирани материали.
- Кратък преглед на технологиите за споделяне на материали.

Въздействието на учебните материали ще бъде оценявано чрез PISA (рамка за оценяване на придобитите от учениците умения за решаване на проблеми). Очаква се по-ефективният подход за обучение да допринесе пряко за повишаване мотивацията на учениците и за подобряване придобиването на универсални ключови компетенции, които са тясно свързани с целта на *Програмата за Учене през целия живот (LLP)*.

Заклучение

Важен аспект за успеха на подобни проекти е максимата „Дай, за да получиш“. Проведените предварителни проучвания показаха, че не само в България, но и в цяла Европа има тенденция за ползване на готови ресурси, но и нежелание за споделяне на собствени продукти, без определено заплащане. На този етап предлаганите ресурси в упоменатите образователни портали са безплатни и общодостъпни. Ако искаме това да остане така, трябва да променим мисленето си и да положим усилия, като споделим нашия опит. Споделянето може да доведе до интересни дискусии с колеги от цял свят и да доведе до подобряване на качеството на материалите. Освен вътрешната мотивация на самия учител са възможни и външни мотиви, например поставяне на изискване за публикуване на определен брой уроци, при получаването на ПКС.

Участието в обучението определено обогатява професионалния кръгзор на учителя. Важно е да се припомни, че добрия резултат се крие в самите учители и тяхната решимост да приложат, или не дадена технология в работата си.

Литература:

1. Bogner and Sotiriou (2010), Project Propozal: The Pathway to Inquiry Based Science Teaching.
2. Borisov B.; Marchev D.; Kjurkchieva D.; Radeva V.; Toncheva N.; (2011) The European (FP7) Education Project “The PATHWAY to Inquiry Based Science

- Teaching”, In E-Learning, Distance Education... or the Education of 21ST Century, Conference Proceedeings International Conference, Sofia 6-8 April 2011 (pp.118-122)
3. Borisov, B., Marchev, D., Kjurkchieva, D., Radeva, V., Toncheva, N., The European (FP7) Education Project “The Pathway to Inquiry Based Science Teaching”, E-Learning, Distance Education... or the Education of 21st Cebtury, Conference Proceedeings International Conference, Sofia 6-8 April 2011, ISBN: 978-954-9526-75-2, pp.118-122
 4. Sofoklis, S., Xanthoudaki, M., Calcagnini, S., Zervas, P, Demetrios, G., The Pathway to Inquiry Based Science Teaching - D4.3 Teachers Guidelines
 5. Tzikopoulos, A. (2010), Project Propozal: LD-skills: Development of learning design skills for enhancing students’ key competencies
 6. Tzikopoulos, A., Riviou, K., LD-skills: Development of learning Design Skills for Enhancing Students' Key Competencies - D3.1 Training Scenarios and Curriculum Design
 7. Борисов, Б., Марчев, Д., Кюркчиева, Д., Радева, В., Тончева, Н., Участието на Шуменски университет в европейски образователни проекти по природни науки, Bulgarian Astronomical Journal 17, 2011
<http://www.astro.bas.bg/AIJ/issues/n17/BBorisov2.pdf>
 8. Борисов, Б., Марчев, Д., Кюркчиева, Д., Радева, В., Тончева, Н., Европейският образователен проект „Пътят към обучение чрез проучване”, Атомната и ядрената физика в образованието, XXXIX национална конференция по въпросите на обучението по физика 7-10 април 2011, София, ISBN: 978-954-580-295-9, стр. 129-133

SCHOOL.BG - ЕДИННА ИНФОРМАЦИОННА СИСТЕМА ЗА ИНТЕРНЕТ ОБУЧЕНИЕ

Величко Гърнев
Си-еМ ООД

1. Основен принцип при разработването на Единната информационна система за интернет обучение

През далечната 2004 година, когато започва работата по създаването на Единната информационна система за интернет обучение в основните и средните училища липсва електронно обучение, въпреки широкото използване на подобни технологии в бизнеса. Под информационни технологии в училище, се разбираше използване на електронна поща и електронни таблици, свързани с административни дейности. Информационните технологии от тогава до сега се развиха преди всичко в посока бързина и увеличение на обема обработвана и съхранявана информация. Това ми подсказа, че водеща роля при използването на електронни технологии зависи изцяло от степента на подготовка на преподавателите, както и от авторите на учебна литература.

Предизвикателството в разработката на информационни системи се състои във внимателното подбиране на методите и средствата при въвеждане на "нещо ново", без това да доведе до съпротива срещу иновациите. Ето защо, Информационната система за интернет обучение Си-еМ, е разработена на принципа на *Ролите*. Всеки потребител, независимо дали е директор, учител, ученик, родител, класен ръководител, психолог или автор, има възможността

да ползва системата с усещането за подпомагане на неговата дейност такава, каквато е в реалния живот.

2. Организация на работата и потребителски интерфейс

Всеки *регистриран потребител* с потребителско име и парола използва *Единната информационна система за интернет обучение „Си-еМ“* самостоятелно през Интернет чрез уеб браузър. *Регистриран потребител* се асоциира с избрана *роля*: *Директор, Учител, Класен ръководител, Психолог, Библиотекар, Видеоредактор, Ав-тор, Ученик и Родител*. Всички те могат да видят списъка на класовете/групите в училището и да комуникират чрез специализирани форуми, лични съобщения, дискусии, разговори в реално време, споделяне на снимков материал, като информацията, споделяна в рамките на една *роля*, е невидима (недостъпна) за *потребител* с друга *роля*.

Ролите могат да бъдат една или няколко за всеки регистриран *потребител*. *Потребителят* може да участва в неограничен брой *училища*. Видовете (всички) роли не са задължителни. Всяко училище опеределя кои от тях (или всички) да създаде и ползва в системата си. За всички дейности в системата има помощен материал с детайлно описание на последователността за работа.

Всяко училище има *администратор*, който въвежда учебния процес в системата, като: 1. Въвежда потребителите и им дава временен прякор и парола за достъп; 2. Сформира учебните класове/групи и им задава учебната програма.

За дейността на основното и средно образование порталът предлага лесно изпращане на SMS до родители чрез удобен интерфейс. Информацията към родителите може да се изпраща автоматично при въвеждане на оценка или при промяна на броя извинени и неизвинени отсъствия, както и при изпращане на писмо в системата към родителя. SMS-и могат да получават всички потребители (ученици, родители, учители и т.н.), които са въвели мобилния си номер в личната секция.

School.bg дава възможност да бъде създадена и поддържана електронна библиотека от книги. Тя може да бъде създадена и поддържана от издателства, училища, читалища, библиотеки, фирми и др. Електронна книга може да създаде всеки регистриран потребител, които е получил задание от *Учител* или *Библиотекар*. Създаването на електронна книга става с помощта на софтуер (редактор), интегриран в системата и не изисква специални компютърни умения. Под формата на електронна книга може да се въведат и тестове, както за самоподготовка, така и за контрол на придобити знания.

Порталът съдържа и модул „Задания“. Създаването на електронна книга може да се използва и като част от създаване на домашна работа (курсов проект). Учителят може да направи задание към ученик. След разработката на заданието, ако учителят прецени, че заданието е изпълнено удовлетворително, разработката може да се включи в електронната библиотека на училището.

Съществува и модул „ТВ - Училище“. Той представлява визуален модул, с помощта на който се разглеждат видеофайлове, качени от потребители на системата.

3. Ползваемост

Информационната система не се рекламира активно. Всички училища които ползват системата са заявили това си желание доброволно. По този начин съм убеден, че те изпитват потребност за ползване на нашата система,

отчитайки положителния ефект от въвеждане на информационни технологии в дейността си.

Единната информационна система за интернет обучение School.bg досега има над 60 000 регистрирани потребители. В системата са включени и с ползват училища със сключен договор. Това им дава право да регистрират потребители и да ги асоцират с определена *Роля*.

Смело мога да твърдя, че през изминалите години School.bg служи като ориентир за разработка на подобни системи. И докато някои правят пилотни проекти, много голяма част от услугите, необходими на училищата и родителите, се предлагат и ползват в тази система и в момента.

4. Партньори

Информационната система е пресечна точка за сътрудничество между училище, ученици, родители, учители и учебно съдържание. Работейки по този модел, през 2011 г. фирма Си-еМ и издателства Булвест 2000 и Анубис реализираха първите си съвместни електронни образователни продукти, достъпни за регистрираните потребители на School.bg. Електронните продукти са винаги актуални и са разработени по одобрени от МОНМ учебници

Информационната система се развива непрекъснато, като предлага партньорство с хора и организации, които радаят за развитието на нашето образование.

ИНТЕРАКТИВНАТА ДЪСКА – СЪВРЕМЕННА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА В ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

**Доц. д-р Керанка Велчева
ШУ „Епископ Константин Преславски
Пламен Велчев
IX ОУ „Панайот Волов” – гр. Шумен**

Интерактивната бяла дъска – мечта или вече реалност в българското образование? Въвеждането на съвременни интерактивни методи на обучение увеличава интереса на учениците към часовете и активно им участие в самия образователен процес. Подобни практики не са новост в Европейските страни, но тяхното по-масово въвеждане и използването на специализирани системи у нас тепърва започва.

Първите стъпки за въвеждането на интерактивната дъска като съвременна образователна среда в гр. Шумен бяха направени по проект 2009-1-BG1-COM13-01653: „Магията на интерактивната дъска – Европейска реалност в училище”, който спомогна оборудването със сравнително скъпите технически средства на две училища – IX ОУ „Панайот Волов” и СОУ „Йоан Екзарх Български”. Това са и базови училища на специалност „Техника и технологии” за провеждане на педагогическата практика на студентите. Пример за добра практика за обучение на студентите се реализира в Училищният комплекс по „Домашна техника и икономика” при IX ОУ „Панайот Волов”, който разполага с кабинети и лаборатории, оборудвани със съвременна техника за извършване на разнообразни практически технологични дейности. Комплексът е оборудван с кабинет за внедряване на информационните и комуникационни технологии в учебния процес – *интерактивна дъска, мултимедиен проектор, преносим компютър и постоянна Internet-връзка*.

Какви са основните предимства на интерактивната бяла дъска пред традиционната „тебеширената“? и Защо стават все повече популярни?:

- интерактивните дъски приличат на обикновените, но в същото време те помагат на учителите да използват с лекота и без затруднения информационните средства за обучение, като са в постоянен контакт с класа;

- интерактивната дъска спомага за използването на електронни средства за по-бързо предаване на информацията на учениците в сравнение със стандартните средства;

- интерактивната дъска позволява на учителя да увеличи обема на възприятие на учебното съдържание с въвеждане на илюстрирането му с картини от интернет, технологични карти, учебни филми с представяне на различни технологии;

- интерактивната дъска дава възможност за използването на разработените интерактивни учебници (в частност по „Домашна техника и икономика“ V-VI клас).

Как интерактивната дъска може да повиши ефективността на обучението? Как да се разкрие нейният потенциал като нова образователна среда и да се превърне в незаменим помощник на учителите?

Отговорите на тези въпроси за сравнително новата образователна среда в технологичното обучение се очертават в следните направления: *презентации, демонстрация и моделиране; повишаване активността на учениците по време на урока; увеличаване темпа на провеждане на урок; използване на интерактивни учебници и учебни пособия и тестова технология за диагностика и контрол на знанията и уменията на учениците.*

1. Презентации, демонстрация и моделиране.

Интерактивната дъска е ценен инструмент за обучение на целия клас. Визуалният ресурс помага на учителя да направи урока жив и привлекателен за учениците. Дават се възможности за използване на широк диапазон от средства за визуализация (карти, таблици, схеми, диаграми, фотографии, видео). Интерактивната дъска позволява моделирането на абстрактни идеи и понятия, промяна на модел, идеен проект на конструкция на изделие или чертеж (схема), прегрупиране на обектите, преместването им от едно място на друго на екрана. И всичко това се прави в режим „реално време“. Специфичното за технологичното обучение е демонстрирането на различни технологични процеси, които не могат да се реализират в условията на учебните работилници

2. Повишаване активността на учениците по време на урока.

Наблюденията показват, че учениците са особено активни и заинтересовани по време на уроците по време, на които се използват интерактивна дъска. Информацията става за тях по-достъпна и разбираема, подобрява се атмосферата в клас и учениците стават целенасочени по време на работа. Благодарение на специфичната особеност на това направление индивидуалната работа на учениците със специални образователни потребности е по-динамична и ефективна.

3. Увеличаване на темпа на урока.

Това направление е свързано с различния темп на работа на учениците. При записване на информация от дъската се налага изчакване и има загуба на ценно учебно време при традиционната дъска – докато при интерактивната дъска учителят може да предварително да подготви материалите и времето да бъде оползотворено само за решаване на поставените задачи. Всички записи на

интерактивната дъска могат да бъдат съхранени на компютъра и отново да бъдат открити при повторение на даден материал или предадени на ученик, пропуснал урока. Учителите, работещи с интерактивна дъска, отчитат положителни промени в качеството на уроците и в обема на усвояване и разбиране на материала от учениците. В рамките на учебното време се дава повече информация за малко време, като учениците са активни участници в урока и добре овладяват и най-трудното съдържание.

4. Използване на интерактивни учебници и учебни пособия.

Разработените през учебната 2010/11 година интерактивни учебници по „Домашна техника и икономика” V-VI клас, представляват електронни уроци с теоретичен материал, изложен в таблици и анимации, допълнени с тренажорни задачи и тестове. Друга специфика са аудио-визуалните интерактивни демонстрации (вмъкнатите клипове), които имат и хипервръзки. Модулите за проверка позволява отговори в вид на произволно числово или буквено изражение. Представянето на теоретичният материал във вид на интерактивен учебник рязко повишава интереса на учениците. Анимацията и звукът предизвикват положителните емоции на учениците.

5. Тестова технология за диагностика и контрол на знанията и уменията на учениците.

В училище е електронния посредник между учителя и учениците. При провеждане на контролни работи, тестове и самостоятелни работи ученикът отговаря на задачите и самостоятелно получава на монитора резултата от своя отговор. Важен момент в този вид оценяване е получаването на обективна оценка на знанията. Ученикът се убеждава, че оценката не е субективна и не зависи от оценяващия и тя реално представя неговите знания и умения. Интерактивната дъска дава големи възможности за конструиране на тестове от различен тип: на въпроси с множествени отговори, алтернативни отговори, със закрити отговори. Компютърните тестове се явяват качествено нов тип оценяване, а техните достойнства са: конкретност, точност, с включване на голям обем материал, оперативен контрол, съществено повишават качеството на обучение.

За интерактивната дъска и нейните достойнства като нова образователна технология тепърва ще се говори, правят се психологически, педагогически и методически изследвания, но можем все пак да обобщим основните положения за използване на интерактивната дъска:

1. Да се правят записи и бележки върху изведените на екрана изображения.

2. Демонстрация на уеб-сайтове чрез интерактивната дъска пред всички ученици.

3. Използване на групови форми на работа.

4. Съвместна работа върху документи, таблици или изображения. При изработване на чертежи и попълване на технико-технологична документация.

5. Управление на компютъра без прякото негово използване (управление от интерактивната среда). Този ресурс може да се използва при работа с интерактивните учебници и учебни пособия.

6. Използване на интерактивната дъска като традиционната, но с възможности за съхраняване на резултати, разпечатване на чертежи, скици, технически рисунки, т.е да се разпечата изображение от дъската на принтера.

7. Промяна във текста на представените на екрана документи с помощта на виртуалната клавиатура, която се настройва за програмното осигуряване на дъската.

8. Записване на компютъра във файлове на всички корекции, които учителят прави по време на уроци, за следваща демонстрация на други класове.

9. Демонстрация на учебни филми от компютъра или от интернет в реално време.

10. Създаване на рисунки, схеми, диаграми и тяхното използване на следващите занятия за икономия на учебно време.



Фиг. №1 Функции на интерактивната дъска в образованието

В заключение може да се каже, че като всяко друго техническо средство интерактивната дъска не може да се използва през целия учебен час и, съгласно здравословните и безопасни условия за работа с компютърна техника – не повече от 20 минути. При работа с интерактивна дъска се повишава вниманието и мисловните процеси на учениците, намалява нивото на стреса, преодолява се бариерата при работа със скъпо струваща техника, но заедно с това се повишава и отговорността за негово пазене от повреда. Първите опити показват, че по време на интерактивните уроци се извършва по-голям обем работа, поради предварителната подготовка на учителя.

Атмосферата в класната стая с наситена с положителни емоции при досега и оперирането с ресурсите на интерактивната дъска.

ИНТЕРАКТИВЕН ЕЛЕКТРОНЕН УЧЕБЕН КУРС ПО ТЕХНОЛОГИЯ НА ОБЛЕКЛО ОТ ТЕКСТИЛ

Елена Иванова
Мария Серкеджиева
Неврокопска професионална гимназия „Димитър Талев” – гр. Гоце Делчев

Увод

Проектът представлява интерактивен учебен електронен курс по предмета „Технология на облекло от текстил” – ТОТ, изучаван в професионалните гимназии в специалност „Производство на облекло от текстил”. Изграден е, така че да се акцентира на основните знания, които е нужно да се придобият. Представена е само тема „Рокли”, която се изучава в 11-ти клас.

Учебният курс може да се използва както за компютърно подпомогнато обучение, като допълнение към традиционния начин – в присъствието на учител, който да дава необходимите разяснения към представяните екрани, така и за компютърно базирано обучение, при което ученикът има възможност самостоятелно да се обучава, разглеждайки проекта самостоятелно от диск, а разясненията, които дава учителят фигурират като бележки към темите.

Цел на проекта

Целта на проекта е да се разработи учебен електронен курс по предмета „Технология на облекло от текстил” – ТОТ - модул „Рокли”, с който да се стимулира интереса на учениците към тази професионална учебна дисциплина и да се представи учебното съдържание в интерактивен електронен вариант, включвайки множество илюстрации, филми, интерактивни тестове, задачи и въпроси към разглеждания учебен материал.

За постигане на целта се поставят следните задачи за изпълнение:

1. Проучване на е-обучението и на различните електронни учебници публикувани в Интернет.
2. Проучване на учебното съдържание и държавните образователни изисквания по предмета „Технология на облекло от текстил” – ТОТ
3. Анализ на технологиите за разработка на електронния учебен курс.
4. Реализацията на проекта за избрания модул.

Актуалността на проблема.

Традиционните модели за обучение не могат да се разширяват, за да посрещнат предизвикателствата на новото време. Това се отнася най-вече за предметите по професионална подготовка, при някои от които липсват дори и стандартните учебници. В този смисъл, истинско предизвикателство е използването на информационните и комуникационни технологии по тези дисциплини. Електронните системи за обучение могат да подобрят (и дори да заместят) традиционните методи и материали като дискусии в класната стая, учебници, компактдискове и неизползващите Интернет компютърни материали. Голямо преимущество е наличието и използването на интерактивна дъска и електронни бележници.

Проучване на различните модели на електронни учебници

Броят на електронните учебници, публикувани в Интернет все още е твърде малък, но тенденцията е те да стават все повече. Те си приличат по начина на представяне на материала (чрез сайт или презентации) и повечето от тях съдържат и интерактивни тестове за проверка на знанията. Все още са

рядкост електронните учебни материали по професионалните предмети, както и по-професионалните решения, представляващи самостоятелни компютърни системи или приложения. Още по-голяма рядкост или изобщо не се срещат интерактивни електронни материали, предназначени за интерактивна електронна дъска. Учителят, работещ с интерактивна дъска, може да повиши нивото на възприемане на материала за сметка на комбинациите от различни форми на предаване на информацията – визуална, звукова и тактилна. В процеса на урока могат да се използват ярки, многоцветни схеми и графики, анимации при съпровод на звук, както и интерактивни елементи, които се променят при въздействие на учителя или ученика. При необходимост, ако в класа има ученици със слабо зрение, учителят може с едно движение на ръката просто да увеличи един или друг елемент, нарисуван на повърхността на дъската. Разумната и грамотна работа с интерактивната дъска по време на урок позволява да се оптимизира учебния процес.

Проучване на учебното съдържание и държавно-образователните изисквания

Учебното съдържание отговаря на държавните образователни изисквания и е съобразено с учебната програма. Материала обхваща 12 часа от общо 72 по учебен план. В процес на създаване е следващия модул, с който ще се обхване останалата част.

Образователни цели

1. Усвояване на основни знания за построяване на технологична карта и технологична последователност за изработване на различни видове дамски рокли.

2. Формиране на начални умения за сравнение на между технологичните операции при изработване на отделните елементи в зависимост от модела, предназначението на изделиято, вида на текстилния материал.

3. Изграждане на навици за самостоятелност, отговорност, самооценка при определяне на технологичните операции.

4. Стимулиране на познавателната и творческата активност на учениците.

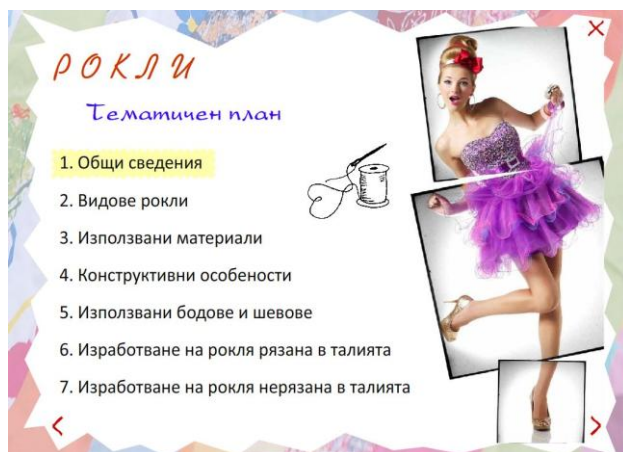
Описание на интерактивния електронен учебник

За създаването на проекта са използвани основно следните технологии: Flash и ActionScript (за интерактивността), Photoshop (за дизайна), Pinnacle Studio (за обработка на видеоматериала). Проектът представлява компютърно приложение, което се стартира от един изпълним файл.

С цел електронния учебник да бъде не само функционален, но и да доставя естетическа наслада, е избран приятен, ненаатрапчив и семпъл дизайн.



Ползвани са само няколко комбинации от текст и фон, като е избегната всякаква претрупаност. Всичко е строго структурирано и подредено. Всички страници имат еднакъв стил на оформление.



Интерфейсът е интуитивен и лесен за усвояване.

За създаването на електронния учебник са използвани следните компютърни програми: Adobe Flash CS (Trial version) – за цялостна реализация на приложението; Adobe Photoshop – за обработка на графичните изображения; Corel Draw – за изчертаване на графичните елементи; Pinnacle Studio – за обработка на филмчетата.

Интерактивния учебник се състои от 7 теми, които съответстват на учебната програма по предмета „Технология на облекло от текстил” за 11-ти клас, модул „Рокли”: Общи сведения; Видове рокли; Използвани материали; Конструктивни особености; Използвани бодове и шевове; Изработване на рокля рязана в талията; Изработване на рокля нерязана в талията.

Всяка тема съдържа меню, което наподобява план на урока, изписан на дъската по време на час. Чрез специален бутон се осъществява постоянен достъп до менюто, независимо коя част от темата разглеждаме в момента.

Електронният курс завършва интерактивен тест и допълнителна информация.

Упътване за използване на електронния учебник

От диска отворете файла rokli.exe. Проекта зарежда на цял екран. Освен интуитивният интерфейс, който способства за бързата ориентация на потребителя, предоставена е и подробна помощна информация, към представения електронен продукт.

Страница в интернет: <http://www.npg-gd.eu/rokli>

Заклучение

Информационните и комуникационни технологии предоставят съвременен инструментариум за онагледяване на урока, при което, от една страна, излагането на учебния материал става по-интересно, по-разбираемо и по-осъвременено, а от друга, дават възможност на учениците да използват български и световни информационни ресурси и съвременни средства за комуникации.

Използването на компютри променя начина, по който учат децата. Електронният учебник е надеждно и необходимо пособие за преподавателската работа, но интерактивния електронен учебник е удачно, атрактивно и високо ефективно средство за учениково съпреживяване на методически

конструирания свят на преподаваната тема и в същото време средство за учениково изследване и развиване на самостоятелно конструктивно и технологично мислене и планиране.

Постепенно образованието излиза от класните стаи и навлиза в живота на учениците. Благодарение на новите технологии придобиването на допълнителни знания е по-лесно и по-удобно – от компютъра в училище, у дома, в библиотеката, в компютърната зала. Ако си представим какъв ще бъде светът след двадесет години, едно нещо е сигурно – технологиите ще са в основата на икономиката, на здравеопазването, на образованието и на целия ни живот. Затова въпросът, който стои пред нас днес, не е дали ще въведем е-образованието в училище, а дали ще успеем да го направим достатъчно бързо, качествено и достъпно. Нека в съзнанието на младия човек училището не е остаряла и консервативна система, а да се превърне в мястото, където той идва с желание и любов. Нека всички да направим така, че образованието да стане атрактивно, модерно и желано.

Литература:

- [1] Трифонов, К., Сн. Андонова. Практическо ръководство по технология на шевното производство. изд. Техника, С., 2006
- [2] Списание "BURDA" – 11/2005, 12/2005, 04/2006, 05/2006, 07/2006, 09/2006, 02/2007, 07/2007, 09/2007, 11/2007, 12/2007, 01/2008, 04/2008
- [3] Кънчев, Ц., Хр. Петров, Г. Гиндев, Пл. Янов. Технология на облеклото. II част, изд. Техника, С., 2002

ИНТЕРАКТИВНО ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕМАТА „ЗАНАЯТИ И СЪВРЕМЕННОСТ”

**Иванка Бурова
СОУ „Йоан Екзарх Български” – Шумен**

Информационните технологии попадат в една от най-динамично развиващите се области в нашата съвременност. Това развитие дава нови възможности и идеи за тяхното практическо приложение в обучението. Процесът на прилагане на тези възможности обаче, е свързан с редица трудности и на практика изостава в различна степен при различните професионални направления.

Това забавяне е най-малко изразено в дисциплини, непосредствено свързани с изучаването на информационните технологии. При повечето изучавани предмети обаче, е необходима разработка на специализиран софтуер или даже закупуване на хардуер, с които предоставените възможности от информационните технологии могат да бъдат успешно интегрирани в учебния процес.

Това се отразява и в часовете по Домашен бит и техника. Самата тема на настоящата публикация е свързана с това. Изучаването на използваните технологии в развитието на цивилизацията от една страна, и новите информационни технологии от друга.

Практическите резултати по време на нашата работа ни навеждат на изводи, които в болшинството случаи са свързани с представянето на

използваните технологии през вековете през призмата на новите информационни технологии.

За целта при провеждането на урока се залага на:

- Мултимедийно представяне на част от учебният материал.
- Използване на софтуер за контрол на знанията.
- Използване на софтуер за интерактивно представяне на учебния материал.
- Използване на интерактивна дъска.

Аудио-визуалното представяне на част от учебното съдържание е особено полезно, когато това е свързано с изучаване на технологии, за които не е налична материална база. От друга страна, ако е налична такава, мултимедийното представяне е добър старт при практическата работа с такива технологии. Практическите ни наблюдения показват повишаване и реализуемостта на поставените задачи, ако те са били представени виртуално преди това.

Класическият начин за провеждане на входящи и изходящи тестове за преценка и контрол на знанията е широко застъпен в обучението. При използване на специализиран софтуер за преценка и контрол на знанията, се наблюдава повишаване на мотивацията на учениците. В повечето случаи голяма част от обучаваните изразяват желание за повторно провеждане на такива тестове, намирайки това за предизвикателство.

Предполага се, че това е свързано с факта, че повечето ученици с придобити умения в областта на информационните технологии, свързват резултатите от теста по изучавания предмет със степента на владение на информационните технологии и не искат да приемат оценка по-ниска от самопреценката им. Прехвърлянето на високата самооценка по информационни технологии, върху резултат от оценяването на знания по друг предмет, посредством информационните технологии в много случаи се оказва предпоставка за повишена мотивация и желание за придобиване на допълнителни знания по изучаваната дисциплина. Като недостатък може да се отбележи, че ученици с ниска степен на овладяване на информационните технологии, понякога могат да бъдат демотивирани.

В такъв случай даването на възможност за избор относно начина, по който се провеждат тестове за входящ и изходящ контрол може да бъде предпоставка за повишаване на общата успеваемост.

При използването на интерактивен софтуер за обучение, учениците се поставят в ситуация, където е необходимо да вземат самостоятелни или групови решения и в зависимост от това да им бъде предоставен учебен материал, съобразен с тяхната подготовка. Контролните въпроси в този случай са маскирани като част от сценария и по този начин, не се наблюдава напрежение, свързано с очакване на резултат от оценка на знания.

Посочените наблюдения са валидни и в случая, когато се използва интерактивна дъска, където учебното съдържание е по-силно свързано с начина на представяне на конкретния материал.

Наблюденията при провеждане на урока на тема „Занаяти и съвременност” с прилагането на информационни технологии, насочват и към определена последователност при използването на информационните технологии:

- Входящ контрол
- Мултимедийно представяне на част от учебният материал

- Използване на софтуер за интерактивно представяне на учебния материал
- Развиване на умения за работа с изучаваните технологии
- Изходящ контрол

Литература:

1. Буров, И. Мултимедийна интерактивна среда за обучение, игрови тест и създаване на игрови сценарии. Сборник доклади на Юбилейна конференция „100 години от рождението на Джон Атанасов”, УИ „Еп. К. Преславски”, Шумен, 2004
2. Буров, И. Приложение на мултимедийна софтуерна среда за обучение и контрол на знанията при диференциацията в обучението. Научна конференция. Варна, октомври 1999
3. Павлов, Д. Образователни информационни технологии. София, 2003

ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО ИНТЕРАКТИВНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ТЕХНОЛОГИЯ

Доц д-р Нели Димитрова
ШУ „Епископ Константин Преславски”

В динамичните съвременни условия на живот училището става все по-скупна институция за учениците, затова основната цел на образователната ни система е да създаде благоприятни условия за училищно образование (Национална стратегия за младежта 2010 – 2020). Постигането на тази цел налага кардинални промени в начина на преподаване. Стремежа на всеки учител трябва да бъде насочен не към изнасяне на учебния материал пред учениците в определеното време по годишно разпределение, а към повишаване интереса им към изучаваната област. За да се постигне това трябва да се пречупи традиционната рамка на преподаване в училище и да се въведе нов начин, като учениците не са вече пасивни слушатели в час, а са активни участници в образователния процес. За да се повиши интереса им трябва да се използват методи за стимулиране на познавателната им активност и самостоятелност в учебния процес, т.е. трябва да се въведе интерактивното обучение. Един от начините за постигане на това е чрез включване на проблемни ситуации в учебното съдържание, като обучението в този случай се нарича проблемно-ориентирано.

Настоящият текст представя общата характеристика на проблемно-ориентираното обучение като интерактивна образователна технология. Целта е да се разкрият същността и ролята на проблемно-ориентираното обучение в образователния процес по технологично обучение.

Думата *проблем* е от гръцки произход „*πρόβλημα*” и означава поставена задача; задание; въпрос, на които трябва да се отговори по като се комбинират данни и като се направят логически разсъждения; въпрос, които който изисква разрешаване и (или) изследване. В преносен смисъл се разбира неприятност, трудност, притеснение (4).

Проблемното обучение не е нов метод на обучение в педагогическата литература. Той датира още от времето на Сократ, който в своите беседи го използва за стимулиране на мисленето, самостоятелно откриване на истините,

разкриване на противоречията. Идеята за проблемното обучение произлиза от стремежа на великите педагози като Я. А. Коменски, Ж. Ж. Русо, И. Г. Песталоци, Ф. А. Дистерверг, К. Д. Ушинский и др. да преобразуват процеса на обучение в процес на познание, като се цели развитие на умствените способности на обучаемите. За основоположник на този вид обучение се смята американския философ, психолог и реформатор в образованието Джон Дюи. Той за първи път в своите трудове употребява термина проблемно обучение. Според него мисленето, е решаване на проблеми. (Dewey, 1910). През втората половина на XX век, идеята за проблемно-ориентирано обучение интензивно се развива и разпространява в педагогическата практика във всички държави.

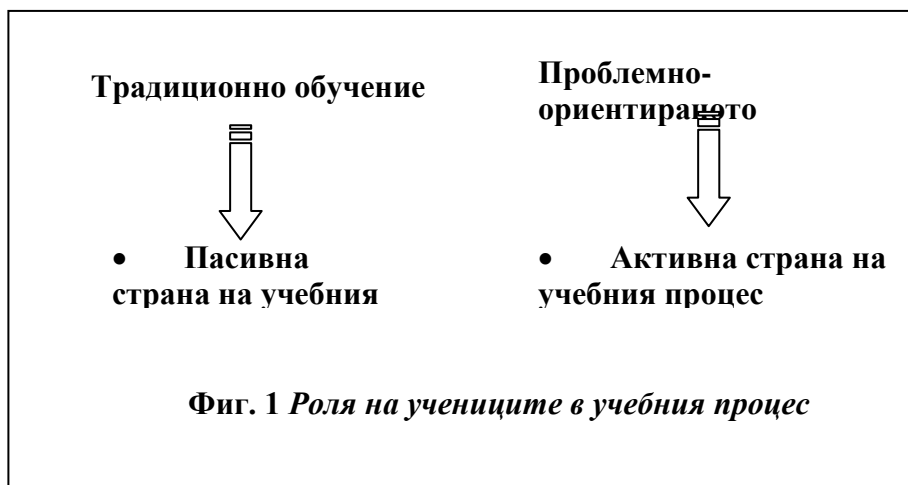
Проблемното обучение е възникнало като резултат от стремежа на педагогическата практика не само за натрупване на знания и умения у обучаемите, но и за *стимулиране на самостоятелното им мислене*. Затова този вид обучение може да бъде наречено и *развиващо*.

Проблемно-ориентираното обучение е обучение при което се активизира мисловната дейност на обучаемите, като се поставят в ситуация да търсят, решават и откриват информация, факти, явления, условия и т.н., които ги обобщават в логически умозаключения.

Проблемно-ориентираното обучение предполага получаване на нови знания и умения като функция от наличните знания свързани с дейности за получаването на нови. Знанията и уменията се отличават с голяма широта и трайност, защото са придобити при интелектуална активност на обучаемите, висока съзнателност и мотивация при която се развиват и творческите им способности. Затова този вид обучение има особен тип на организация на учебните знания, която предполага създаване под ръководството на учителя ситуации, в които обучаемите решават проблеми, като овладяват самостоятелно редица знания и умения в изучаваната област. По този начин се активизира мисловната дейност на учениците и се формират творчески способности у тях.

Проблемно-ориентираното обучение представлява комплекс от дейности, включващи от страна на учителя организиране на проблемни ситуации, формулиране на проблеми, оказване на необходимата помощ на учениците в решаването на проблемите и проверка на тези решения, а от страна на учениците търсене, откриване и вземане на решения, което е допринася за систематизиране и затвърдяване на получените знания и умения. Затова руският педагог М. Махмутов разглежда проблемното обучение не просто като метод на обучение, а като нова дидактическа система, нов тип обучение. Според него познавателният интерес към изучаваната област се провокира от проблемната ситуация, която подтиква обучаемите да търсят обяснение и решение (Махмутов, 1975).

При проблемно-ориентираното обучение учителя не дава готови знания, а само предпоставки за откриване на тези знания, необходими да се усвоят от учениците по съответното учебно съдържание. Така учениците се превръщат в активния елемент в учебния процес, защото самостоятелно при решаването на даден проблем или задача откриват и трайно усвояват учебния материал и изпитват удовлетворение от своята дейност. Те полагат интелектуален труд, преодоляват сложности и стигат до решения. Докато при традиционното обучение учителя интересно разказва или представя учебния материал, а учениците са пасивни (фигура. 1)



Проблемно-ориентираното обучение се приема като интерактивна технология, защото при него има активно взаимодействие между учителя и учениците. То се осъществява в образователния процес чрез решаването на проблемни въпроси, проблемни задачи, проблемни ситуации, проблемни задания, посочени в таблица 1.

Таблица 1 *Класификация на евристичните методи, използвани при проблемно-ориентираното обучение и техните средства за реализиране в учебния процес*

Методи на проблемно-ориентираното обучение (Евристични методи)	Средства
<i>Дискусия</i>	Проблемен въпрос
<i>Кейс стади</i>	Проблемни задачи
	Проблемни ситуации
<i>Мозъчна атака</i>	Проблемно задание
<i>Казуси</i>	Проблемно задание

При проблемно-ориентираното обучение се използват евристични методи, като в основата на тези методи стои анализът на определени ситуации като „набор от събития, случващи се в пространство, в което субектът може да отреагира с някакъв вид действие” (Минчев, 1991, с. 9). Същността на методите се изразява в това, че обучаваният с наличните си знания и познавателен опит трябва да реши изкуствено създадени от обучаващия ситуации. Като цяло тези методи развиват интелектуалните способности на обучаемите и уменията им за вземане на решения.

Дискусията като евристичен метод при проблемно-ориентираното обучение се използва за изказване на мнения от обучаемите свободно, без ограничения по определени въпроси. Предмет на дискусията е проблем, който няма еднозначно решение, като от всеки ученик изказва мнение и защитава собствената си теза. Тя се осъществява чрез *проблемни въпроси*. Тези въпроси се отличават от обичайните по това, че не предполагат припомняне или възпроизвеждане на усвоени знания, а анализирани и аргументирани. Дискусията формира качества като: критичност на мисленето, прецизно формулиране на аргументи, отстояване на собствена позиция, развитие на

умения за общуване, култура на спора, сравняване на мнения, формулиране на изводи и предложения, творческо мислене.

Кейс стади е другият метод, който се прилага при проблемно-ориентираното обучение. Това е метод за анализ на конкретна ситуация. Заимствано понятието кейс от английски език означава „случай“, затова на обучаемите се поставя реална случка или проблем, които те трябва да анализират. Като интерактивен метод на преподаване дава възможност на обучаемите да поемат инициатива, да изказват свободно мнение и да се научат да се аргументират. При анализа на ситуациите се формират и усъвършенстват умения като: точност на изказа, последователност при изложението, систематизиране на информацията и т.н.

Методът кейс стади при проблемно-ориентираното обучение се осъществява чрез *проблемни задачи*. Проблемната задача е форма на организация на учебния материал, която предизвиква у обучаемите активна мисловна дейност. Тази мисловна дейност се изразява в анализ на факти, изясняване на причини и търсене на причинно – следствените им връзки.

Другият начин за реализиране на метода кейс стади е чрез *проблемни ситуации*. Проблемна ситуация е изкуствено създадено от преподавателя или стихийно възникнало в процеса на обучението затруднение, което е породено от противоречие или неяснота на информацията. Преодоляването на това затруднение изисква творческо търсене на нови знания, способности и действия. Ситуацията на познавателното затруднение въвлеча обучавания в самостоятелно познание, чрез елементите на поставената тема.

Мозъчна атака е другият евристичен метод, който се използва при проблемно-ориентираното обучение. Този метод се използва за стимулиране на творческата активност на учениците по дадена тема или въпрос. Основната дейност на учениците е генериране на идеи. Учениците свободно изказват идеи или мнения без каквато и да било оценка или обсъждане на техните идеи или мнения. Идеите се записват от учителя на дъската или на постер, а мозъчната атака продължава дотогава, докато не се изчерпят идеите или не завърши определеното за мозъчната атака време. Като средство за осъществяване на метода мозъчна атака се използва проблемното задание. Проблемното задание предполага възлагане или указание към обучаваните за активизиране на тяхната самостоятелна изследователско-познавателна дейност, направлявана до получаване на изискания резултат. Проблемното задание се прилага при обобщаване, систематизиране и затвърдяване на знанията. То има важно значение в учебния процес, тъй като се раждат идеи във връзка с бързото решаване на възникнал проблем. Това е метод за генериране на идеи, който развива творческото мислене. Мозъчната атака е благоприятен метод и за самооценка на постиженията на учениците.

Казусът е другият евристичен метод, който се използва при проблемно-ориентираното обучение. В Речника на чуждите думи „казус“ (лат. casus – случай, произшествие) се обяснява със: заплетен, сложен или необичаен случай (Речник). Чрез използването на казуси се стимулира творческото мислене у учениците, тъй като всеки ученик се поставя в позицията на изследовател. Казусите могат да се прилагат при усвояване и затвърдяване на нови знания и умения, както и за обобщаване или пренос на знания от една ситуация в друга. В казуса се описва ситуацията до настъпването на критичен момент, след което се поставя проблем за решение, т.е. въведение, изложение и задача.

За целите на настоящия доклад е направено изследване на познавателната ефективност на обучаемите по технологично обучение след използване на проблемно-ориентирано обучение. Изследвани са ученици от V до VIII клас като се проучва равнището им на успеваемост чрез тестове. Сформирани са две групи от ученици в съответния клас, като групата с по-нисък среден успех е определена за експериментална, а групата с по-висок среден успех е определена като контролна. Експерименталната група се обучава чрез проблемно-ориентирано обучение, а контролната по традиционния начин.

Резултатите от това изследване (таблица 2 и таблица 3) показват, че учебното съдържание се усвоява по-лесно и по-трайно при проблемно-ориентираното обучение в сравнение с традиционното обучение.

Таблица 2

Контролна група			
x	6	5	4
f	11	6	3
xf	66	30	12
$P = f/n$	0,55	0,3	0,2
$P\%$	55%	30%	20%

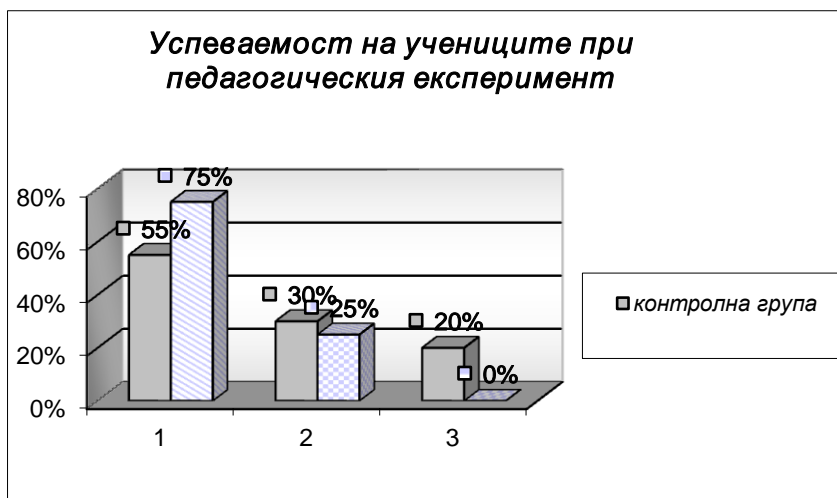
Таблица 3

Експериментална група		
x	6	5
f	15	5
xf	90	25
$P = f/n$	0,75	0,25
$P\%$	75%	25%

където: f – абсолютна честота на оценките; x – оценка (2,3,4,5,6); P – относителна честота на оценките.

От данните в таблица 3 е видно, че учениците от експерименталната група са получили с 25% повече оценки отличен (6.00) в сравнение с контролната група (таблица 2) и нямат оценка добър (4.00). Този резултат се вижда и от фигура 2.

Това показва, че учениците по-добре са усвоили проблемното учебно съдържание, отколкото традиционното. Високото равнище на познавателна ефективност 75% доказва ефективността на педагогическия експеримент за приложение на проблемно-ориентирано обучение.



При анализиране на резултатите от табличното и графичното им представяне е видно, че педагогическият експеримент разработен по този начин е удачен, а знанията и уменията лесни за усвояване.

В заключение може да се обобщат следните изводи, че приложението на проблемно-ориентираното обучение в образователния процес е интересно, внася разнообразие и спомага за пробуждане на положителни емоции в ученика. Чрез него се стимулира мисловната дейност на учениците и се активизира познавателната им дейност; повишава се интереса им към изучаваната област; пренасят се вече усвоените знания и умения в различни ситуации; формират се творчески способности. Учителят организира обучението, а не поднася информацията наготово. Така учениците се подбуждат към мислене и вземане на решения. Проблемно-ориентираното обучение не само разнообразява, но и ускорява процеса на разбиране и усвояване. То е най-прекия път на интеграция на образованието, науката и производството, адекватна на икономиката на знанието. В същото време, приложено във всички аспекти на образователния процес: организационни, методически и приложни може да бъде основен инструмент, за подобряване качеството. Ето защо образователните институции трябва да обърнат по-голямо внимание на предизвикателствата и перспективите на XXI век, които ЕС се стреми да развие, т.е. потенциал за творчество в утрешния ден.

Литература:

1. Иванов. И., Интерактивни методи на обучение
<http://ivanpivanov.awardspace.com>
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975
3. Минчев, Б. Ситуации и умения. С.: Св. Климент Охридски, 1991
4. Речник на чуждите думи в българския език. Изд. Слово, В. Търново, 1999
5. Abdullah, Mardziah Hayati. Problem-Based Learning in Language Instruction: A Constructivist Model. ERIC Digest.1998.
6. Dewey, J. (1910). How we think. D. C. Heath & Co., Publishers Boston, New York, Chicago the Library of the University of California, Los Angeles; Digitized by the Internet archive in 2007 with funding from Microsoft Corporations <<http://www.archive.org/details/cu31924014133221>>

АКТИВИЗИРАНЕ НА УЧЕБНАТА МАТЕМАТИЧЕСКА ДЕЙНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ПРОБЛЕМНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО

Гл. ас. д-р Владимира Ангелова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”

Abstract: Depending on the ways of creating the problem situation, on the volume and the content of the teaching material, the problematic situations are many and different. In this publication we present exercises for applying the problematic situations in mathematics education in primary school.

В основата на методите на обучение, свързани с активизиране мисловната дейност на учениците и възпитаване на творческите им

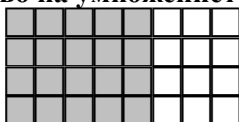
способности, трябва да бъде учебния проблем. Изучаването на теоретичните основи на понятието проблемност е предмет на проучване от много автори. Изследователското ни внимание е насочено към практическата страна на поставената тема.

В настоящата статия представяме упражнения за приложение на проблемността в обучението по математика в началния етап на средното училище.

В зависимост от начините и средствата за създаване на проблемни ситуации, от обема и съдържанието на учебния материал, проблемните ситуации в обучението по математика са много и различни. Ще разгледаме някои от тях.

1) *Проблемност при изучаване на нов учебен материал*

Ще представим примерен вариант на извеждане разпределителното свойство на умножението относно събирането.



Изисква се от учениците да разгледат схемата и да помислят какво означават записите: $(5 + 3) \cdot 4$ и $5 \cdot 4 + 3 \cdot 4$.

Въз основа на приложението на различни методи на познание (наблюдение, абстрахиране, анализ, синтез и др.), се стига до изводите:

Сборът $5 + 3$ означава броя на квадратите на един ред. Тогава $(5 + 3) \cdot 4$ е броя на всички квадрати.

Броят на оцветените квадрати е $5 \cdot 4$, а броят на неоцветените – $3 \cdot 4$. Тогава броят на всички квадрати е $5 \cdot 4 + 3 \cdot 4$. Следователно можем да запишем: $(5 + 3) \cdot 4 = 5 \cdot 4 + 3 \cdot 4$.

Лявата страна на това равенство е произведение на сбор с число. Вниманието на учениците се насочва към начините за намиране на числовата му стойност.

След като се решат и обсъдят и други подходящи задачи се формулира изводът: Сбор може да се умножи с число като се пресметне сборът и се умножи с числото, или като всяко събираемо се умножи с числото и получените произведения се съберат.

2) *Ситуации, създадени при проверка на решени задачи, коригиране или предпазване от грешки*

Затрудненията при тях са свързани с оценката на решението на поставената задача, с необходимостта да се установи връзка между допуснати грешки и неумението да се прилагат практически правила и зависимости.

Пример 1. При решението на задачата: „Намерете числовата стойност на израза $50 : 10 \cdot 5$ “, някои ученици са получили отговор числото 25, а други – 1. Създадените условия са предпоставка за извършване анализ на решението на задачата, откриване на причините за допуснатата грешка и коригирането ѝ.

3) *Ситуации, свързани с осъзнаване на зависимостите при решаване на математически и практически задачи*

Учениците срещат затруднения най-вече при задачите, представени в косвена форма, при задачите с подвеждащи глаголи. Необходимо е при тях да се извършва анализ, синтез, абстрахиране, обобщаване. За преодоляване на трудностите, които изпитват учениците във връзка с установяване зависимостите между даденото и търсеното помага едновременното решаване и сравняване на задачи, представени в права и косвена форма.

Ще посочим две двойки такива задачи:

Косвена форма. На първия рафт има 20 книги, с 2 книги повече, отколкото на втория рафт. Колко книги има на втория рафт?

Права форма. На първия рафт има 20 книги, а на втория – с 2 книги повече. Колко книги има на втория рафт?

Косвена форма. Златко тежи 6 кг и е 5 пъти по-лек от Ани. Колко килограма е Ани?

Права форма. Златко тежи 6 кг. Ани е 5 пъти по-тежка от него. Колко килограма е Ани?

4) Съставяне на текстови задачи по дадено условие

Учениците срещат затруднения при формулирането на разнообразни въпроси, свързани най-вече със съставните текстови задачи.

Пример 2. Да се съставят текстови задачи, при които въпросът е неизвестен, а е известно само условието:

„В цирково представление участвали 3 дресирани кучета и 4 пъти повече дресирани гълъби.“

По тези данни могат да се формулират следните въпроси:

- Колко са дресираните гълъби?
- Колко общо са дресираните кучета и гълъби?
- С колко кучетата са по-малко от гълъбите?
- С колко гълъбите са повече от кучетата?

Така се стига до формулировки на задачи с еднакви условия и различни въпроси.

5) Съставяне на текстови задачи по даден въпрос

Проблемите тук са свързани с трудностите при аналитични разсъждения.

Пример 3. Да се съставят текстови задачи, при които условието е неизвестно, а е известен само въпросът:

„Колко ученици всичко са участвали в състезанието?“.

Ще представим следната система от въпроси и отговори.

Въпрос 1: Какво трябва да знаем, за да намерим колко ученици всичко са участвали в състезанието?

Отговор: Трябва да знаем броя на участвалите момчета и броя на момичетата.

Ако знаем броя на момчетата и броя на момичетата, задачата се решава с едно действие – събиране.

Въпрос 2: Ако е известен броят на момчетата, какво трябва да знаем, за да намерим броя на момичетата?

Отговор: Трябва да знаем с колко те са повече (или по-малко) от момчетата.

Ако знаем с колко момичетата са повече (по-малко) от момчетата, задачата се решава с две пресмятания: събиране (изваждане) – за намиране броя на момичетата и събиране – за намиране на общия брой на участниците в състезанието.

Оформят се задачи, различни по сложност:

Задача 1. В състезание по плуване участвали ... момчета и ... момичета. Колко ученици всичко са участвали в състезанието?

Задача 2. В състезание по плуване участвали ... момчета и с ... повече (по-малко) момичета. Колко ученици всичко са участвали в състезанието?

Аналогична система от въпроси и отговори може да се състави при задачи, които се решават с действията умножение и деление; разбира се и при задачи, които се решават с четирите аритметични действия.

6) *Съставяне на текстова задача по рисунка и посочено решение*

Пример 4. Съставете задачи по рисунките и посоченото решение:

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺
$6 : 3 = 2$ Отг. 2 групи	$6 : 3 = 2$ Отг. 2 бисквити

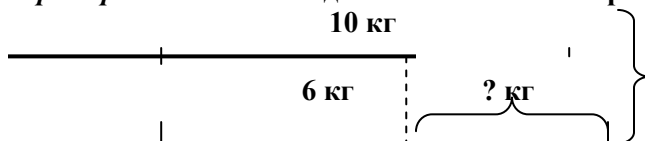
Могат да се оформят две групи задачи:

Задача от деление по съдържание. Ася трябва да разпредели 6 бисквити в групи – по 3 във всяка. Колко са групите?

Задача от деление на равни части. Три деца си разделили 6 бисквити по равно. По колко бисквити е получило всяко дете?

7) *Съставяне на задачи по даден схематичен модел*

Пример 5. Съставете задачи по схемата и ги решете:



Например: В една кошница има 10 кг ябълки, а в друга – с 6 кг повече. Колко килограма ябълки има общо в двете кошници?

8) *Съставяне на задачи по даден математически модел*

Пример 6. Съставете задачи, които се решават с израза:

а) $(30 - 9) : 3$; б) $20 - 4 \cdot 3$;

Представяме задачи, които могат да се съставят по първия израз:

① Мая получила 30 цветя. В хола оставила 9 от тях, а останалите разпределила в 3 вази по равно. По колко цветя е поставила във всяка ваза?

② Делимото е равно на разликата на числата 30 и 9, а делителят е 3.

Намерете частното.

③ Обиколките на два равностранни триъгълника са съответно 30 см и 9 см. С колко сантиметра страната на единия триъгълник е по-дълга от страната на другия триъгълник?

Примерни задачи, които могат да се съставят по втория израз:

① В кошница имало 20 ореха. Четири деца си взели по 3 ореха. Колко ореха са останали в кошницата?

② Умаляемото е числото 20, а умалителят е равен на произведението на числата 4 и 3. Намерете разликата.

③ Квадрат има обиколка 20 см. Страната на равностранен триъгълник е 4 см. С колко сантиметра обиколката на квадрата е по-голяма от обиколката на триъгълника?

Пример 7. Съставете задачи, които се решават с равенството:

а) $\square - 40 = 20$; б) $100 : \square = 25$.

Представяме задачи, които могат да се съставят по първото равенство:

① Рибари уловили риба. До обяд продали 40 кг и останали още 20 кг риба. Колко килограма риба са уловили рибарите?

② Намислих едно число. От него извадих 40 и получих 20. Кое число съм намислил?

Примерни задачи, които могат да се съставят по второто равенство:

① Няколко деца си разделили награда от 100 лв., като всяко от тях е получило по 25 лева. Колко са били децата?

② С кое число трябва да се раздели числото 100, за да се получи частно 25?

9) *Съставяне на задачи по дадени условие и математически модел за решаването ѝ*

Пример 8. Никола купил 2 книги, всяка от които струва 8 лв. Продължете текста на задачата така, че да се решава с израза: $20 - 2 \cdot 8$.

10) *Избор на подходящи данни и въпрос на текстова задача по дадено част от условието ѝ*

Пример 9. Изберете подходящи числа, формулирайте въпроси и решете получените задачи:

Митко купил за себе си \square тетрадки по \square лв., а за сестра си – \square тетрадки по \square лв.

11) *Решаване на задача по няколко начина*

Пример 10. Соня имала няколко банкноти по 5 лв. на стойност 30 лв. Колко банкноти е имала Соня?

Решение:

Алгебричен начин:

Аритметичен начин:

Означаваме с x броя на банкнотите. $30 : 5 = 6$

Тогава: $x \cdot 5 = 30$

$$x = 30 : 5$$

$$x = 6$$

Отг. 6 банкноти.

Изисква се от учениците да обяснят и сравнят двата начина.

12) *Съставяне и решаване на задачи, обратни на дадена задача*

Пример 11. Камцион изминал разстоянието между две селища за 3 часа, като се движил със скорост 40 км в час. На връщане изминал същия път за 2 часа. Намерете скоростта, с която се е движил камционът на връщане.

Изисква се да се съставят задачи, обратни на дадената.

Например: Камцион изминал разстоянието между селищата за 3 часа, като се движил на отиване със скорост 40 км в час, а на връщане – със скорост 60 км в час. За колко часа камционът е изминал разстоянието между селищата на връщане?

13) *Прилагане на различни логически схеми на разсъждения при решаване на математическа или практическа задача*

Пример 12. Поля нарисувала 12 нарциса и 6 лалета. Колко пъти нарцисите са повече от лалетата?

• Въпросът, съответстващ на *аналитичния метод*, е следният: Какво трябва да знаем, за да намерим колко пъти нарцисите са повече от лалетата?

Отговор: За да намерим ..., трябва да знаем броя на нарцисите и броя на лалетата.

• Въпросът при *синтетичния метод* е: Какво можем да намерим, ако знаем броя на нарисуваните нарциси и лалета?

Отговор: Като знаем ..., можем да намерим:

- колко пъти нарцисите са повече от лалетата;
- колко пъти лалетата са по-малко от нарцисите;
- с колко нарцисите са повече от лалетата;

- с колко лалетата са по-малко от нарцисите;
- колко цветя общо е нарисувала Поля.

Пример 13. Да се намери неизвестното число:

$$(1325 - x) \cdot 5 = 625.$$

- Разсъжденията по *схемата на Пап* започват от неизвестното число x .

Отначало трябва да се определи смисловото значение на x : числото x е умалител в разликата $1325 - x$. Следователно, за да се намери x , трябва да се знае разликата и умаляемото. Умаляемото е известно, но стойността на разликата е неизвестна.

Какво трябва да се знае, за да се намери разликата $1325 - x$? Ще разгледаме сега $1325 - x$ като множител на произведението $(1325 - x) \cdot 5$. За да се намери неизвестният множител, трябва да се знаят произведението и другият множител. И двете стойности са известни. Така е открит начинът за намиране на неизвестното число.

- Като се използва *синтетичният метод*, могат да се получат всички възможни следствия от даденото равенство с неизвестно.

Тъй като лявата страна на равенството е произведение на $1325 - x$ и 5 , то като се използва връзката между компонентите на действие умножение и резултатът от него, се получава: $1325 - x = 625 : 5$; $1325 - x = 125$.

Като се използва връзката между умаляемото, умалителя и разликата, от последното равенство се получава: $x = 1325 - 125$; $x = 1200$.

Така е намерено неизвестното число.

14) *Поставяне на допълнителни въпроси към задача*

Пример 14. В панер имало 50 лешника. Пет деца си взели по 8 лешника.

Колко лешника са останали в панера?

Ще формулираме следните допълнителни въпроси към задачата:

- С колко всичките лешници са повече от взетите?
- С колко взетите лешници са по-малко от всичките?
- С колко взетите лешници са повече от останалите?
- С колко останалите лешници са по-малко от взетите или от всичките?
- Колко пъти взетите лешници са повече от останалите?
- Колко пъти останалите лешници са по-малко от взетите или от всичките?

15) *Ситуации, свързани с геометричния учебен материал*

Проблемността тук се проявява при съчетаване на изчисления, измервания, построения, използване на подходящи мерни единици при намиране на обиколки и лица на геометрични фигури, съставени от множество други фигури.

Пример 15. Начертайте този правоъгълник, който има обиколка 20 см и има най-голямо лице.

Представените ситуации не изчерпват всички възможности за реализиране на проблемност в обучението по математика. Стъпвайки на тази основа, всеки учител може да приложи творчески тези и други варианти в практиката според научните си интереси и възможностите на обучаваните.

Литература:

1. Андреев, М. Процесът на обучение. С.: УИ „Св. Климент Охридски”, 2001.
2. Маджаров, А., Р. Радев, З. Новакова. Общи проблеми на методиката на обучението по математика. Част първа. С.: Вѐда Словена – ЖГ, 1994.

ЕДНАКВИ ТРИЪГЪЛНИЦИ – ЗНАНИЯ, ПРИЛОЖЕНИЕ, ТВОРЧЕСТВО

Юлия Мичева

ОУ „Проф. Иван Батаклиев” гр. Пазарджик

Големият обем от знания, умения и компетентности, които трябва да се формират чрез обучението по математика у седмокласника, задължават учителя да търси такива методи на преподаване, които да убедят учениците в приложимостта на изучаваните знания, както и да ги мотивира за усвояването на нови знания.

В настоящата статия е споделен опитът как може придобитите знания за еднакви триъгълници, както и свойствата и признаците на изучаваните равнобедрен, равностраничен и правоъгълен триъгълник, да се приложат в конструирането на модели на триъгълници, без да се използват чертожни инструменти. Така създадените модели служат за основа за решаването на построителни задачи и същевременно с това формират практически умения и приложни умения, както и умения за работа в група. Учениците използват знанията си и по информационни технологии, за да създадат със средствата на MS Power Point фигури, състоящи се от еднакви триъгълници.

Основна характеристика на учебното съдържание по геометрия в 7 клас е началото на *системното изложение на знанията и строгото математическо доказателство на основните факти и твърдения* [1]. В този клас започва и изграждането на системен училищен курс по геометрия чрез използването на аксиоматичния подход. Учениците трябва да осъзнаят, че *математиката е система от знания, чието изучаване е възможно само при спазване на строга последователност* [1].

За разлика от евристичните методи, използвани в обучението по математика в 5. и 6. клас, в 7. клас се използва *дедуктивният подход за формирането на понятията* [2]. Изгражда се математическо мислене, насърчава се творческото приложение на знания, ясната и точна аргументация и поемането на отговорност при вземането на индивидуални и колективни решения. Посочените компетентности са част от *осемте ключови компетентности, формулирани в Европейската референтна рамка* [3]. Уменията, които трябва да притежава седмокласникът, съгласно Националната квалификационна рамка на Република България, са *основни познавателни и практически умения, необходими за изпълнението на задачи в познати условия* [4]. Чрез формираните умения се развиват комуникативните и социални компетентности на учениците.

Един от големите проблеми в обучението по математика е абстрактността на изложението на теоретичните понятия. Учениците, обучавани до този момент чрез конкретно-индуктивни подходи, срещат трудности при усвояване на учебното съдържание, в неговото осмисляне и систематизиране. Невъзможността да приложат знанията си по геометрия в решаването на конкретни практически задачи от ежедневието, действа демотивиращо на седмокласниците.

Друг съществен недостатък в съвременното обучение е претовареността на учебното съдържание: голям обем от знания и малък брой часове за упражнение, в които отново има максимално надграждане.

Естественото желание на учениците е да натрупват опит чрез експериментиране, да изказват предположения и да правят самостоятелно

изводи. В часовете за задължителна подготовка по математика няма време за такива дейности. Лукс е учителят да си позволи разхищение на време, за да направи обучението по-атрактивно, същевременно с това по-мотивиращо. Затова използвах часовете по ЗИП математика в 7. клас за активизиране на познавателната и практическа дейност на учениците.

Паралелно с изучаването на свойствата на равнобедрен и равностраничен триъгълник се изучават и признаците на посочените фигури. Учениците трудно правят разлика между признаци и свойства на фигурите. Провокирах математическото им мислене с практическа задача, чието решаване изискваше прилагането и на двата вида теореми. Предварително бяха раздадени на всяка от учебните маси (по трима ученици) работен пакет, съдържащ хартия формат А4, прежда, лепило, ножичка и работен лист.

Работен лист

Практическа задача: Без да използвате мерителна линия и триъгълник, изпълнете следващите условия:

- 1. От прежда залепете върху листа хартия равностраничен триъгълник. 5 мин.*
- 2. Означете върховете му с букви.*
- 3. Намерете средите на страните на триъгълника от усл. 1. Означете ги с букви. Свържете получените точки с друг цвят прежда. 3 мин.*
- 4. Определете броя и вида на получените във вътрешността триъгълници. Докажете, че получените триъгълници са еднакви. 5 мин.*
- 5. Повторете действията от усл. 3. до усл. 4. 3 мин.*

Задаването на времетраене на всяка задача поддържа мобилизиращо в работата на групите, а изпълнението на условията провокира и състезателен елемент у децата.

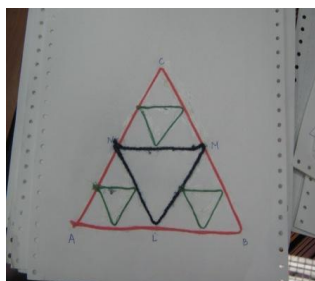
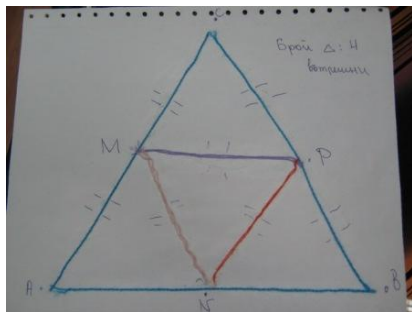
Условие 1 от работния лист, както и липсата на чертожни инструменти, постави учениците в нестандартна проблемна ситуация, която те трябваше да разрешат като използват определението за равностраничен триъгълник.

По-голям проблем бе изпълнението на условие 3, в което се прилага определението за среда на отсечка. Обемът от теоретични познания не даваше отговор на елементарни практически умения. Наложих се да демонстрирам как се намира среда на отсечка.

Условие 4 не затрудни работата на групите (фиг. 1). Учениците устно изложиха аргументите си за еднаквостта на новополучените четири триъгълника и определиха вида им според страните като използваха признака: равнобедрен триъгълник с ъгъл 60° и определението: триъгълник с три равни страни. Устно бяха поставени и следните задачи:

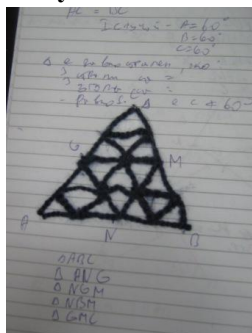
- Какви са лицата на получените четири триъгълника? Защо (са равни)?
- Ако лицето на един вътрешен триъгълник е 5 cm^2 , то колко е лицето на първоначалния триъгълник?
- Ако лицето на първоначалния триъгълник е 36 cm^2 , то лицето на получения четириъгълник (успоредник, състоящ се от два еднакви триъгълника) е?

Затвърдяването на познавателните умения се осъществи чрез изпълнението на условие 5. Учениците вече се забавляваха, защото използваха и приложните си умения на художници, за да конструират търсената фигура (фиг. 2).



Фиг. 2

Седмокласниците откриха зависимостта, че при всяко такова деление, във вътрешността на всеки равностранен триъгълник се получават четири нови равностранни триъгълника (фиг. 3). Задачата може да бъде продължена като се открие връзка между броя на деленията на триъгълника и броя на получените еднакви равностранни триъгълника и се прогнозира при кое деление ще има примерно 1024 еднакви най-малки триъгълника.



Тази практическа задача осъществи следните цели:

- Затвърдяване на знанията за елементите на триъгълника (медиана)
- Разграничаване на свойства и признаци на равностранен триъгълник
- Формиране на умения за решаване на практически задачи

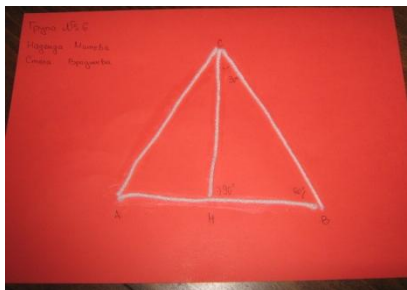
- Формиране на умения за прогнозиране на бъдещи резултати
- Формиране на критичност, точност и яснота на изказаните предположения и изводи.

Този метод на работа бе различен от традиционния метод на преподаване и учениците сами пожелаха през следващите часове да има и други подобни практически задачи.

В учебната програма за 7. клас е предвидено изучаването на правоъгълен триъгълник, на свойствата на фигурата, както и на признаците за правоъгълен триъгълник. Самите признаци не са систематизирани, а са дадени под формата на задачи [5, с. 103].

Необходимостта от систематизиране на свойствата и признаците за правоъгълен триъгълник, наложи провеждането на урок – обобщение: „Правоъгълен триъгълник. Обобщение” отново в час по ЗИП математика. В началото на часа учениците формулираха свойствата и признаците. Задълбоченият анализ имаше за цел седмокласниците да проявят самостоятелно мислене, аргументираност и прецизност на изказването и точност на математическия запис. След това се пристъпи към очакваната от тях практическа задача. Класът отново бе разделен на 9 групи от по трима ученици.

1. Практическа задача: Без да използвате чертожна линия и триъгълник, изпълнете следните задачи:



1. Като използвате знанията си за равнобедрен, равностранен и правоъгълен триъгълник, създайте върху листа хартия модел от прежда на правоъгълен триъгълник с остър ъгъл 30° .

2. След като изработите триъгълника, напишете върху листа: Група № ... и имената на участниците в групата.

Време за работа: 5 мин.

33% от групите изпълни зад. 1 като анализира свойството на медианата към хипотенузата в правоъгълен триъгълник с остър ъгъл 30° и го преобразува в признак.

Установиха, че за да изпълнят условието на задачата, трябва да изработят един равностранен и един равнобедрен триъгълник, като общата им страна е медиана (фиг. 4). 44% от групите съобрази да използва равностранен триъгълник и свойството на симетралата към една от страните (фиг. 5). Останалите 22% не успяха да се ориентират и изработиха своите модели „на око”, но спазиха отчасти признака за ъгъл 30° , т.е. една от страните бе два пъти по-голяма от другата (фиг. 6).



Фиг. 6

Учениците поставиха изработените модели на работно табло и се направи коментар на начините на изработването на правоъгълния триъгълник. Нова за седмокласниците бе компютърната задача. На осем маси бяха поставени лаптопи, свързани в мрежа с учителския компютър. Групите имаха

II. Компютърна задача:

1. Отворете файла *Grupa_X.pptx/Desktop*, където *X* е номера на вашата група. Файлът съдържа един слайд с начертан правоъгълен триъгълник. На същия слайд създайте фигура, която да се състои най-малко от три триъгълника, еднакви на дадения.

2. Оцветете вътрешността и рамката на всеки от триъгълниците с различни цветове.

3. Анимирайте всеки триъгълник. (Анимация за вход!)

4. Изберете подходящо име за вашата фигура и го напишете с *Word Art*.

5. На нов слайд запишете имената на учениците, изработили презентацията.

6. Съхранете презентацията.

Време за работа: 15 мин.

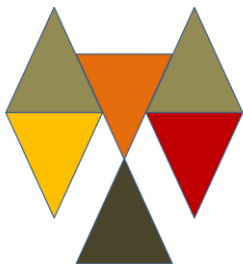
Учениците вече бяха усвоили умения за вмъкване, оцветяване и анимиране на нетекстови обекти. Целта на задачата бе да приложат уменията си по информационни технологии, за да създадат свои творби, които имат и художествена стойност.

За да усъвършенстват уменията си по информационни технологии и за да проявят своите художествени умения, на учениците бе зададена следната домашна работа:

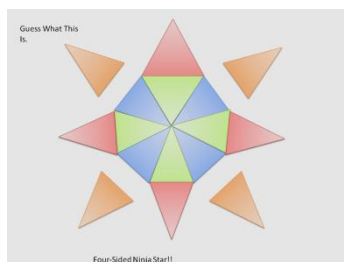
III. Домашна работа:

Зад. Създайте презентация с име *Figura* като тази в компютърната задача, но като използвате равнобедрен остроъгълен (правоъгълен или тъпоъгълен) триъгълник и я изпратете на e-mail: ...срок до ...

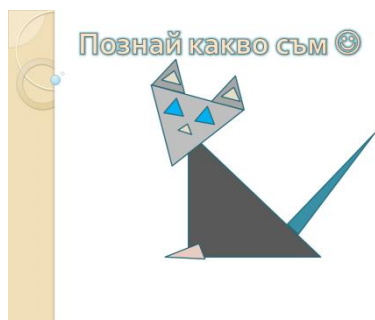
Провокирането на творческите им способности даде своите резултати и учениците изпратиха своите предложения (фиг. 7, 8, 9 и 10).



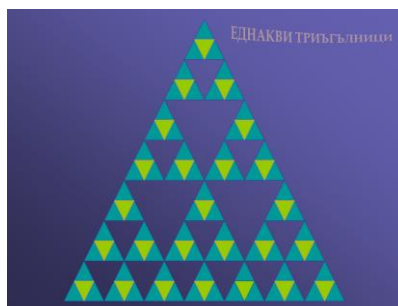
Фиг. 7



Фиг. 8



Фиг. 9



Фиг. 10

Задачите, които решиха учениците чрез създаване на модели на триъгълници от прежда, допринесоха за осмислянето на свойствата и признаците на изучаваните триъгълници и ги подготви за изучаването на темата „Построения с линия и пергел“. При поставянето на задачата: „Постройте с линия и пергел правоъгълен триъгълник с остър ъгъл 30^0 “, седмокласниците вече имаха своите предложения за построяване на фигурата, като използваха уменията, формирани в обобщителния урок.

Практическите задачи оказаха своето въздействие върху познавателната дейност на учениците, в резултат на което те придобиха следните умения:

- Умения за анализиране на фактите
- Умения за вземане на решения
- Умения за презентирание и за сътрудничество
- Справяне с поставените задачи
- Успешно интегриране на знанията по информационни технологии
- Насърчаване на развитието на творческото мислене
- Създаване на интерес към учебния предмет

- Мотивиране за учене .

В часовете по ЗИП математика седмоласниците изградиха умения чрез обучение, в което учителят бе организатор, ръководител и съизследовател заедно с учениците си, а те имаха възможност да бъдат откриватели и творци. Часът по математика от напрегнат и преинформиран се превърна в забавно самообучение. Този начин на работа оказва положително въздействие не само към отношението им към математиката, но и върху тяхната успеваемост, което е желан резултат в дейността на учителя.

Литература:

1. Лозанов Ч., Книга за учителя по математика за 7. клас, Изд. ИК Анубис, 2008
2. Паскалева Здр., Книга за учителя по математика за 7. клас, Изд. Архимед 2000. ЕООД - София, 2008
3. МОН, Дирекция „Политика в общото образование”, Ключови компетентности, Европейска референтна рамка, София, 2007
4. http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/strategies/documents/NQF_bg.pdf
5. Паскалева Здр., Математика книга за ученика 7. клас, Изд. Архимед - София, 2008

ФОРМИРАНЕ НА ГРУПИ И ОЦЕНКА НА РАБОТАТА НА КОНКРЕТНИЯ УЧЕНИК В ГРУПАТА

Цветанка Василева
ПМГ „Акад. Иван Ценов“ – гр. Враца

Важно е не само, че няколко мозъка работят едновременно, важна е динамиката на ситуацията. Една идея дава искра за друга и така процесът на работа в екип поражда все повече възможности. В такива случаи като че ли две и две е равно на пет; в това сякаш няма никакво вълишебство.
Т. Христов

Мотивацията на учениците е изключително важна за успешната работа както в часовете, така и в извънкласната дейност. Сериозно предизвикателство за съвременния учител е не само да умее да мотивира учениците си за активно участие в учебния час, а и да поддържа това ниво в ежедневната си работа, което моя опит показва, че може да се постигне при работа в малки групи. Преподавам математика в Природоматематическа гимназия „Акад. Иван Ценов”, град Враца, където се обучават ученици от 5. до 12. клас. От няколко години, макар и не много редовно, прилагам този метод в работата си. Резултатите са твърде променливи. В някои класове учениците откликват с голям интерес и участват активно в работата на своята група, а в други – очевидно липсва желание за съвместна работа.

на подготовка: задължителна, задължителноизбираема и свободноизбираема. Трудно е да се каже къде точно работата в групи е най-ефективна. Факторите, от които зависи това, са много:

- Възрастта на учениците, която е определяща за избора на дейностите;
- Личностните качества на учениците;

- Подготовката им по математика и изградените умения за абстрактно мислене;
 - Мотивацията, създадена и поддържана основно от семейството (при предстоящо НВО, ДЗИ и кандидатстване във ВУЗ).
 - Начинът на формиране на групите.
- За успешната работа на групите са определящи още:
- Подготовката на преподавателя;
 - Готовността му за промени и въвеждане на иновации;
 - Умението му да избере подходяща тема, както и задачи по темата, предполагащи по-добър резултат при изпълнение по групи, отколкото при самостоятелна работа;
 - Създаване на цялостна система за оценка на работата на групата и на отделния ученик, участник в дейността на групата.

Сигурно има още много фактори, които влияят върху успешното прилагане на този начин на работа. От опита, който имам до този момент, реших, че е важно да насоча усилията си към два основни проблема:

1. Как да организирам формирането на групите, така че те да са максимално равностойни от гледна точка на личностните характеристики и математическите и логическите знания и умения на учениците?;

2. Оценка на работата на ученика в групата.

Това са проблеми, чието правилно решение е изключително важно за успеха на работата на учениците в групи.

До този момент аз формирах групите на случен принцип. Така се случваше в някоя група да попаднат двама и повече ученици с отлична подготовка по математика. Те често са и много отговорни в своята работа. Поради това, а и поради силното си желание за изява, те поемат изцяло изпълнението на задачите и оставят безучастни останалите членове на групата. В други групи пък се получаваше точно обратното: учениците не са от „най-добрите“ по математика. На тях им трябва повече време, а често и помощ, за да изпълнят задачата, а и невинаги в групата има ученик, който може да застане пред класа и по най-добрият начин да представи изпълнената задача.

И още: след всяко занятие, на което групите представяха решения на конкретни задачи, следваше въпросът: „Каква оценка ще получа?“. Понякога съм поставяла оценки на отделни ученици, ако изпълнението на задачите е ставало в самия час и съм имала възможността да наблюдавам кой как участва в изпълнението. Но дори и в часа, когато учителят е ангажиран с изпълнението и на много други дейности, това е трудно да се направи, а още повече, когато искаме поставената от нас оценка да е максимално обективна. Оценяването се затруднява особено когато групите изпълняват задачите извън учебния час, не под прякото наблюдение на преподавателя. По този начин се подготвят задачи, дадени за домашна работа, както и математически проекти, работата по които е по-дългосрочна и др.

През тази учебна година преподавам математика в 7^а клас – паралелка със засилено изучаване на математика. На всички ученици от класа през месец май предстои национално външно оценяване и кандидатстване в гимназията. И естествено през тази година активността им значително се промени – в положителна посока. Те искат да преговорим теми от учебната програма за 5. и 6. клас, да решават повече задачи с формата на теста на PISA, каквито ще има в допълнителния модул на Писмения приеман изпит за ученици след завършен

VII клас. По проучване сред учениците в класа, проведено в средата на месец март, 90% от тях ще се явят на допълнителния модул.

В отговор на техния засилен интерес и с цел максимално добра подготовка и успешно представяне на приемния изпит, дойде решението ми да използвам работа в групи в няколко етапа. Преди да започне конкретната работа, трябваше да формираме групите. След задълбочено запознаване с литература и публикации по темата за груповата работа в училище, подготвих *Въпросник за ученика*, състоящ се от 28 въпроса. В него се разглеждат пет фактора за измерване степента (ниска, средна и висока) на изразеност на черти на личността, които смятам, че играят съществена роля за правилното и успешно функциониране на групата. Въпросникът се попълва индивидуално от всеки ученик.

Факторите са: А. общителност; Б. логико-математическа интелигентност; С. увереност в себе си; D. склонност към самоутвърждаване; Е. отговорност.

За всички фактори, без втория, са включени по 5 въпроса. Всеки въпрос има два възможни отговора. Ученикът трябва да посочи този, който смята, че е най-подходящ за него. За определяне на втория фактор са включени 8 въпроса с посочени три възможни отговора, от които само един е верен. Решаването на тези задачи изисква основни математически знания и логическо мислене и не е свързано с дълги изчисления и не отнема много време.

Начин на оценяване:

- За фактори А, С, D и Е: за посочен отговор, съвпадащ с ключа на въпроса, ученикът получава 2 точки; при несъвпадение – 1 точка.

- При 5 или 6 точки – ниска степен на изразеност;
- При 7 или 8 точки – средна степен на изразеност;
- При 9 или 10 точки – висока степен на изразеност.

- За фактор В: За посочени 4B, 9B, 11B, 13A, 17A, 21A – 1 точка; за посочени 25A и 27B – 2 точки; за посочени други отговори – 0 точки.

- При 0, 1, 2, 3 или 4 точки – ниска степен на изразеност;
- При 5 или 6 точки – средна степен на изразеност;
- При 7 или 8 точки – висока степен на изразеност;
- При 9 или 10 точки – много висока степен на изразеност.

Първоначално реших да започнем изпълнението на работа по групи с учениците, с които през годината провеждам и свободноизбираема подготовка по математика (общо 16), като към тях по собствено желание се присъединиха още 5 ученици. Ето резултатите за степента на изразеност на петте фактора, изследвани с въпросника:

	Фактор А	Фактор В	Фактор С	Фактор D	Фактор Е
Степен на изразеност	общителност	логикоматематическа интелигентност	увереност в себе си	склонност към самоутвърждаване	отговорност
ниска	0	2	9	8	2
средна	10	8	8	8	11
висока	11	8	4	5	8
мн. висока	Σ	3	Σ	Σ	Σ

Някои от получените резултати наистина ме изненадаха, но се постарах да формирам четирите отбора, абстрахирайки се напълно от субективното ми

мнение за учениците и съобразявайки се единствено с получените резултати. Когато обявих пред учениците състава на групите, всички останаха доволни и изразиха пълна готовност и желание да работят заедно.

Групите вече бяха формирани. Предстоеше им изпълнение на първата задача: Изработване на проект по математика.

Темата на проекта можеше да се избере измежду включените в Учебно-изпитната програма по математика за приемане на ученици след завършен VII клас за учебната 2012/2013 година.

Основната цел на изпълнението: актуализиране на знания и умения по математика и подготовка за успешно представяне на НВО, а подцели:

- Чрез работа по групи да се осигури възможност на всички ученици да участват активно при реализиране на основната цел;
- Надграждане на знанията на учениците, чрез включване на допълнителни, нови за тях знания и интересни факти;
- Изграждане на умения за търсене, критично анализиране и интерпретиране на информация;
- Развиване на качества като отговорност, уважение, споделяне, убеждаване, изслушване, взаимопомощ, контрол над емоциите
- Развиване на умения за презентиране, с акцент върху следните компоненти: организация, владееене на съдържанието, правилен и точен изказ, връзка с аудиторията, справяне с въпросите.

Срок за изготвяне на проекта: от две до три седмици.

Съвсем накратко тук искам да спомена и новата и различна роля на преподавателя в една такава дейност. Подготовката за нея е продължителен и сложен процес, свързан дори с промяна на начина на мислене. Учителят трябва неминуемо да продължи да бъде експертът (!) в своята предметна област (а и не само в нея), но не е нужно да е единственият източник на информация. В условията на съвременните високотехнологични информационни средства учителят трябва преди всичко да „допринася за натрупването на учебен опит, да обединява рутинното с експерименталното, за да даде възможност на отделните ученици и/или на групата да развият собствени стратегии за учене.” [1] Пак там тази роля на преподавателя е сравнена с ролята на композитор.

Конкретно при изпълнението на такава задача по групи, приоритет в работата на учителя е да улеснява и подкрепя учениците в тяхната работа. За тази цел е необходимо:

- Да даде примерен план за изпълнение на задачата и конкретни критерии, на които трябва да отговаря готовият продукт от изпълнението;
- Да зададе правила и норми на поведение в групата и между групите;
- Да създаде атмосфера на уважение;
- Да катализира, да предизвиква дискусии;
- Да наблюдава, да консултира, да съветва, да напомня.
- Да записва мнения и след това да ги предлага за обсъждане в подходящ за това момент.

Смятам, че за да е ефективна работата на учениците, те във всеки момент трябва да са наясно какво правят, защо го правят и как да го направят най-добре. В отговор на някои от тези въпроси, още преди избора на темата предложих на учениците примерно съдържание на разработката (Увод; Теоретична част; Типични задачи; Примерни задачи, вкл. такива, които са давани на приемния изпит предходни години; Обобщение) и план за работа.

След подробно обсъждане формулирахме следните основни етапи по изработването на проекта:

1. Избор на тема. Планиране на структурата на проекта и допълнителните приложения.

2. Събиране на информация по темата от различни източници.

3. Критично анализиране на събраната информация и селекция.

4. Систематизиране на основни теореми, свойства и формули – подготовка и техническо изпълнение.

5. Подбор на задачи.

5.1. Изисквания към задачите, включени в проекта:

• решенията им да изискват прилагане на знания и умения от конкретния теоретичен материал по темата;

• да демонстрират различни типове приложения на теорията;

• да са точно и коректно формулирани (да не са „преопределени”);

• разнообразни;

• при възможност да моделират реални житейски ситуации (да имат практическа приложимост);

5.2. Изисквания към решенията на задачите:

• да са верни;

• да използват точен математически език и символи;

• да са рационални;

• да са оформени атрактивно (запомнящо се).

6. Представяне на проекта пред класа:

6.1. Избор на начин на представяне: устно или писмено изложение, компютърна презентация, табла, експерименти, видеоклипове.

6.2. Подготовка на презентационните материали.

Още от самото начало на работата, учениците бяха наясно, че оценката за тяхната работа в групата ще зависи до голяма степен от участието им във всеки етап от изпълнението на проекта, а окончателната оценка ще се формира от два компонента:

1. Оценките на останалите членове на групата и от неговата лична самооценка за участието в изработването на проекта;

2. Оценка на преподавателя за качеството на крайния продукт и неговото представяне.

Истина е, че в началото изпитвах сериозни притеснения за успеха на това начинание – да дам възможност на учениците от групата сами да оценят кой до каква степен е участвал в отделните етапи на изпълнението, но реших да осигуря пълна демократичност и условия за възпитаване на критичност както към съучениците, така и към себе си. И в същото време исках сами да усетят трудността да оценяваш, и то обективно. И продължих напред. Междувременно още трима ученици пожелаха да участват в работата по групи. След тяхното включване, групите станаха по 6 ученици.

За постигане на максимална обективност на оценяването, в картите за оценка и самооценка на учениците са включени само качествени показатели: „никога”, „понякога”, „често”, „винаги”. Пак с тази цел картите се попълват анонимно. (Виж Приложение №1)

След замяна на качествените показатели с цифров еквивалент (от 1 до 4 точки) се пресмята среден резултат (с точност до стотни) за всеки оценяван етап – E1, E2,..., E8, като всеки такъв среден резултат може да е число от 1 до 4.

Сумата им (В) ще наречем общ брой точки от участието в отделните етапи.

Така $B = E1 + E2 + F3 + E4 + E5 + E6 + E7 + E8$ и В има стойност от 8 до 32. Този резултат трябва да бъде пречупен през призмата на качеството на готовия продукт. Оценяването на готовия проект се извършва от преподавателя след или по време на представянето му пред класа и отразява доколко той отговаря на предварително зададените критерии. Преподавателят попълва специална карта. Крайната му оценка (С) е цифрова: от 2 до 6. Тази оценка променя броя точки (В) на всеки ученик по формулата: $B1 = B * (C / 4)$. Сега В1 вече има стойност от 4 до 48.

Наблюдавайки представянето на проекта, преподавателят определя и Бонус точки на учениците, участвали в него. Те се дават в случаите, когато:

1. Ученикът представя информацията в логична последователност – от 1 до 3 точки;
2. Ученикът демонстрира владение на теоретичния материал по темата, обяснява с подробности – от 1 до 3 точки;
3. Ученикът се изразява с точен математически език – от 1 до 3 точки;
4. Ученикът без затруднение отговаря на въпроси, зададени от слушателите и преподавателя – от 1 до 3 точки;

Така окончателният брой точки (ВТ) вече е от 4 до 60. Предлагам примерна скала за превръщане на броя точки в оценка:

Общ брой точки	от 4 до 10	от 11 до 20	от 21 до 30	от 31 до 37	от 38 до 45	от 46 до 52	от 53 до 60
Оценка	Слаб 2	Среден 3	Добър 4	Много добър 4,50	Много добър 5	Отличен 5,50	Отличен 6

Така създадената система за оценка на работата на учениците в момента се експериментира. До средата на месец април ще приключат представянията на готовите проекти. След което пред мен стои задачата да отстраня очевидни пропуски и слабости в нея (а такива със сигурност има) и да дам окончателен вид на три различни карти, по които се извършва оценяването: Карта за оценка и самооценка на ученика; Карта за оценка на качеството на проекта; Карта за оценка на уменията за презентирание (последните две се попълват от преподавателя).

Прилагам таблица [Приложение № 2], съдържаща резултатите от оценяването на отбор 4, представил проект на тема: Разлагане на многочлен на множители. Анализирайки резултатите от таблицата, преподавателят, а и всеки друг, проявяващ интерес, може да добие доста ясна и конкретна представа за това, как е протекла подготовката на проекта: кой ученик в кой етап е участвал най-активно или пък – въобще не е участвал; кой е автор на допълнителните материали, кой е презентирал проекта пред класа и доколко успешно се е справил с това. Така се осигурява реална възможност да се следи развитието на ученика и евентуално да се търсят и други начини и средства да се влияе върху него при изпълнение на следващи задачи.

Литература:

1. Гюрова, В., В. Божилова. Формиране на умения за учене. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, 2008

2. Тест за изследване на личностните особености на деца на 8-12 годишна възраст, разработен от Р. Б. Кетел и Р. В Коаном.

КАРТА ЗА ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА НА УЧЕНИКА						
Етап от изпълнението на проекта	Моля посочете (чрез заграждане на вярното) допринес ли с участието си в отделните етапи и дейности по изпълнението на проекта всеки от членовете на твоята група					
	Илона	Станин Яна	Гергана	Емilia	Дияна	Томислав
Избор на тема. Планиране на допълнителните приложения.	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
Събиране на информация по темата	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
Анализирание на събраната информация и селекция	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
Систематизиране на основни теореми, свойства и формули						
- подготовка	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
- техническо изпълнение	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
Подбор на задачи	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
Подготовка и оформяне на решенията на избраните задачи	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги
Изготвяне на презентационни материали (посочете такива)	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги	никога понякога често винаги

ТАБЛИЦА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ОЦЕНЯВАНЕТО НА ОТБОР 4

	Илона	Станислава	Гергана	Емиля	Дияна	Говни джв
Избор на тема. Планиране на допълнителните приложения. (E1)	4	4	2,33	1,17	4	2
Събиране на информация по темата (E2)	3,67	3,33	2,83	2	2,67	1,5
Анализиране на събраната информация и селекция (E3)	3,33	3,5	1,5	1,33	4	3,17
Систематизиране на основни теореми, свойства и формули						
- подготовка (E4)	4	4	2,16	1,17	2,83	1
- техническо изпълнение (E5)	2,5	3	4	2	1,33	2,33
Подбор на задачи (E6)	3,33	3,83	3	1,33	3,83	1,17
Подготовка и оформление на решенията (E7)	3,17	4	2,33	1	4	3,33
Изготвяне на презентационни материали (E8)	3,83	3	3,16	1,83	3	3,83
Общ брой точки от участието в отделните етапи (B)	17,83	28,66	21,31	11,83	25,66	18,33
Оценка на преподавателя за качеството на готовия продукт	5	5	5	5	5	5
Редуциран брой точки (B1)	34,79	35,83	26,64	14,79	32,08	22,91
Бонус-точки	9	12	7	0	8	0
Общ брой точки (BT)	43,79	47,83	33,63	14,79	40,08	22,91
ОЦЕНКА:	5	5,50	4,50	3	5	4

ИЗВЪНКЛАСНИТЕ ДЕЙНОСТИ – ФОРМА ЗА РАЗВИТИЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЛИЧНОСТНО УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ

Мария Николова
ТПГ „Н. Й. Вапцаров” – гр. Радомир

Душата броди по пътища, които Разумът никога няма да извърви. Тя скита из неведоми пространства, за да изпълни живота ни със Смисъл, Красота и Любов. Нашите мечти, нашите желания, нашите блянове не са нищо друго освен поривите на Душата ни, стремяща се да ни даде единственото, което може – Щастие. Затова и Пътищата на Душата са единствените, които си струва да извървим. Затова не е важно колко е дълъг Животът ни, а колко е дълъг Пътят на Душата ни. Защото какво е Животът ни, ако не Пътят на нашата Душа...

А пътят на учителя... Какъв е той? Душа, стремяща се към Усъвършенстване, Хармония, Истина, Послание, Отдаденост, Любов, Емпатия, Творчество!

Какво е училището за учителя? Дълг, Отговорност, Мисия, Заедност, Активност, Доверие, Успех, Широта, Асоцииране, Толерантност, Асертивност.

Тези анаграми кодират в себе си основополагащи качества и същностни послания в личността на учителя, но не я изчерпват. Защото учителят е всичко това и много повече. Той трябва да бъде авторитет, без да бъде авторитарен. Той трябва да бъде наставник, без да наставлява. Той е знаещ, без да бъде единствен източник на информация. Той трябва да бъде компетентен, без да е досаден. Той е приятел, изповедник, ментор. Всичко това е учителят. На него е поверен най-ценният капитал-човешката душа. И още по-точно-детската душа. Как ще я приеме, как ще я опази, как ще я развие и ще я подготви за живота зависи от него, но не само.

Тогава? Светът започва с учителя. Но откъде да започне самият той? Как да успее учителят да поведе детската душа към духовен полет? Как да превърне училището в дом за тази душа? Отговорът навярно е прост – като се опита да намери ключа за душата на детето и го поведе към необозримите хоризонти на знанието и творчеството, на развитието и духовното самоусъвършенстване по един необикновен, събуждащ любопитството и въображението начин. Защото според А. Айнщайн „въображението е по-важно от знанието.” [9, 66]

За да успее, учителят трябва да използва целия арсенал на съвременната наука – всички нови или добре забравени достижения на човешката мисъл. Чрез комплексен подход и въздействие, чрез прилагане на съвременни образователни и възпитателни технологии може да се влияе върху детската душа. Само така тя може да бъде пробудена за знание, творчество и съзидание, а училището да се превърне в привлекателно място за младите хора. Само така Вярата, Надеждата и Любовта ще поведат детето по трудния път на собственото му развитие и саморазвитие, за което то самото ще поеме своята отговорност. И само така детето ще извърви дългия път на духовното пробуждане и съзряване. Път, изпълнен със Смисъл, Красота и Усъвършенстване. Това наистина е дълъг и труден път. Но си заслужава, защото не е важна Целта, а Пътят, който води до нея. Пътят, който учителят ще извърви със своя ученик и на когото ще даде „...не толкова от мъдростта си, колкото от своята вяра и любов. И ако той наистина е мъдър, няма да го покани в храма на своето познание, а ще го отведе до предверието на неговия собствен ум” [4, 67]. Целта

облагородява усилията на учителя, но само Пътят ги изпълва със Смисъл. Затова според мен не достигането на стандарта, какъвто и да е той-образователен или възпитателен, законов или нравствен- е важно. Важен е процесът , чрез който детето достига до него – процесът на превръщане на общественозначимия опит в личностно притежание и духовна ценност. А този процес винаги е индивидуален, самостоятелен, независим и уникален. Това изисква а рiоrі процесът на образование и възпитание, независимо дали в класната или в извънкласната дейност, да бъде личностно ориентиран.

Образованието и възпитанието трябва да се извършват в дейността и чрез дейността, защото „в процеса на дейността се формират и проявяват психичните свойства и качества на личността [3, 46]. Водещата роля на обучението и възпитанието за психическото развитие на детето и за тяхното единство в този процес за първи път са формулирани от Л. С.Виготски, С. Л. Рубинщейн [3, 54-55], а според А. Н. Леонтиев: „Психофизиологическото развитие на човека се извършва във и чрез неговата дейност. Формирането на личността на човека е резултат от неговата собствена съзнателна активност или жизнена дейност, която се детерминира предимно от социалните условия”[3, 209].

Основен акцент на приетия през 2000г. Меморандум за учене през целия живот на Европейската комисия, е необходимостта от иновации в образованието на младите хора. „Неграмотният човек на 21 век няма да бъде този, който не може да чете и пише, а този, който не се обучава непрестанно” – пише Алвин Тофлър [8].

Лисабонската стратегия на Европейския съюз определя осем ключови компетентности, необходими за пълноценното включване на гражданите в обществото на знанието, които чрез предложения модел за извънкласна дейност успешно могат да бъдат усвоявани и развивани. Наивно и несериозно е да се мисли, че един учител, колкото и компетентен да е той, може да развива цял комплекс от компетентности. Но при добре структурирана и ефективно организирана извънкласна дейност, прилагайки комплексен подход и въздействие, отчитайки различни фактори и взаимодействия, той може да повлияе значително върху този комплекс. Нещо повече – може да постигне високи резултати не само в извънкласната, но и в учебната дейност именно поради ефекта на обратното взаимодействие: усвоените знания и умения в учебната работа намират приложение в извънкласната дейност за развитие на онези потребности и интереси на личността, които поради различни причини не могат да бъдат удовлетворени в клас. И обратно – удовлетворените потребности в извънкласната дейност, развитието на творчески или други способности и умения в нея, са мощен стимул и средство за мотивация в учебната работа. Така училището създава условия за качествена и ефективна личностна познавателна и духовна реализация, превръща се в „свое” място, на което ученикът принадлежи и където е най-истински. Превръща се в наистина привлекателна и желана територия. А това е вече УСПЕХ.

През 2007г. ТПГ „Н.Й.Вапцаров” спечели проект за изграждане на училищно радио „Радио за всеки, радио на всички” по модул „Училището – желана територия” на МОН със следните цели:

1. Реализиране на образователните и възпитателните принципи чрез извънкласна и извънучилищна дейност за превръщане на училището в желана територия

2. Ангажиране на учениците през свободното им време с дейности, развиващи ключови компетентности и осигуряващи личностното им усъвършенстване.

Включването на учениците в дейността на училищното радио дава възможност за развитие и прилагане на всички ключови компетентности, заложили в Европейската рамка. За да успее проектът, е необходима промяна в работата с учениците. Но не всяка промяна е новаторство. А на нас ни беше необходимо точно това – новаторски подход. Новаторство в разбирането за мениджмънта на извънкласната дейност: философия, теория, цели, методи, дейности и най-важното – ролята и мястото на ученика. Само така може да бъде избегната скуката, досадата, рутината, апатията и учениците може да бъдат въввлечени в едно вълнуващо приключение – да бъдат създатели на истинско радио, да бъдат журналисти в медия, та макар и училищна. Още по-привлекателна е идеята и с факта, че всички започваме с „равен старт”, т.е. и аз, и учениците сме без никакъв опит – ще бъдем равноправни партньори, които взаимно да се обучават, да си помагат, да се насърчават и да се подкрепят. В процеса на подготовката на проекта като ръководител на направление се наложи да проуча различна литература. Всеки източник ми беше полезен с някоя нова идея, нова мисъл или нов поглед върху отдавна познати неща. Така се роди концепцията за извънкласна дейност, реализирана чрез училищното радио върху следните структурни компоненти: 1. Философия на извънкласната дейност; 2. Теоретични основи на извънкласната дейност; 3. Дейности за развитие на ключови компетентности и личностно усъвършенстване.

Философията на модела е отговор на въпроса : „КАК?” КАК да бъде организирана дейността на радиото така, че проектът да осъществи целите си и да постигне очакваните резултати? Единственият възможен отговор е: усвояване на знания, умения и компетентности в дейности и чрез дейности, в които ръководителят е повече съветник и консултант, отколкото учител. Така на преден план изпъква личността на ученика с неговата нова роля и ново място във взаимоотношенията в училище: да е лично отговорен за усвояването на нови знания и умения, свързани с дейността на радиото; да приеме новата социална роля, отредена му в екипа – на програмен директор, на завеждащ редакция, на радиоводещ, на радиоговорител, на репортер и сценарист, на тонрежисьор; да заеме мястото, което заслужава като равноправен партньор в образователно-възпитателния процес, реализиран чрез извънкласната дейност. „Ученикът не само е субект на своето обучение, а и застава в центъра на образователния процес” [1, 13], защото поема отговорност за процеса на усвояване на знания и умения и за резултатите от прилагането им в извънкласната дейност и носи отговорност не само за собствените си действия, но и за действията на другите участници в екипа, част от който е.

Според споделяната от нас философия, обучението и възпитанието чрез извънкласна дейност трябва да се изграждат в духа на конструктивизма, който е теоретична основа на интерактивното обучение, предлагащо новата парадигма на образователно- възпитателния процес, т.е. самостоятелното конструиране на познания чрез активното взаимодействие между учителя и ученика в педагогическото общуване. При него извънкласната дейност трябва да се основава на четири взаимносвързани елемента: общуване; изследване на проблем; усвояване на познание и практическо приложение. В работата на нашето училищно радио бяха използвани редица интерактивни методи –

анкети, дискусии, беседи, мозъчна атака, обсъждане, дебат, асоциативна мрежа и ролеви игри [5, 9-14].

Конструктивизмът е немислим без хуманистично образование и възпитание. Хуманистичният подход е личностно ориентиран подход, който включва уважението към личността на ученика и неговия творчески потенциал, зачитането на различията, подкрепянето на познавателните усилия и духовни търсения, разрешаването на различни емоционални проблеми. Основните принципи на хуманистичното образование задължително трябва да бъдат поставени в основата на мениджмънта на извънкласната дейност:

- Учениците изучават най-добре това, което искат да знаят или се нуждаят от него;
- Знанието как да се учиш е по-важно от придобиването на много знания;
- Самооценката е единствената значима оценка на работата на учениците;
- Чувствата са също така важни както фактите;
- Учениците се учат най-добре в незаплашваща ги психологически, емоционално и физически окръжаваща среда [6, 25].

Поведението на учениците в образователно-възпитателния процес в най-голяма степен зависи от характера на техните потребности и от степента на тяхното удовлетворяване, в извънкласната дейност могат да бъдат удовлетворени най-важните духовни потребности според класификацията на Е. Маслоу: потребност от сигурност; обич; уважение; самореализация [2, 400], към които Д. Прат добавя и естетическите потребности. Така извънкласната дейност се превръща в активна форма не само за развитие и прилагане на ключови компетентности, но и за удовлетворяване на най-съществените личностни потребности.

Вторият структурен компонент отговаря на въпроса „КАКВО?“ КАКВО ново познание, предлагано от съвременните образователни теории и технологии да приложим в извънкласната дейност, така че тя да бъде ефективна? Единствено новаторски мениджмънт, който да осигури усвояване и развитие на ключовите компетентности и личностно усъвършенстване на участниците. Отправна точка е мисълта на един от забележителните мениджъри на нашето време – Питър Дракър, че „всяка организация трябва да е готова да изостави всичко, което прави“ [9, 15]. Така бе изготвена следната мениджърска концепция като най-подходяща за нашия екип:

- Поставяне на задачи и инструкции от ръководителя.
- Обсъждане на задачите и намиране на пътища за изпълнение.
- Изготвяне на план за дейностите.
- Реализиране на дейностите чрез: 1. самостоятелна работа по проучване на информационни източници; изготвяне на план-конспекти; извличане на информация от текст; създаване на хроника, коментар, интервю, блиц-интервю, очерк, стихотворения, разкази, есета; 2. работа в екип: изготвяне на програмна схема; сценарий за радиопредаване, рецитал, литературно-музикална програма; разпределяне на ролите.
- Анализ на резултатите – оценка и самооценка от участниците в екипа.
- Изводи и корекции на допуснати грешки.

Мениджмънтът на възпитанието в извънкласните дейности се опира на разбирането, че чрез прилагане на нова философия на педагогическо общуване могат да бъдат постигнати значителни резултати както за изграждането на висока лична култура и възпитаност на участниците, така и за създаването на

работещи комуникативни модели за пълноценно общуване в социалната среда. Управлението на двата процеса: на възпитание и самоусъвършенстване се изгражда върху предложената философия на модела – конструктивизъм и хуманистичен подход. Всичко, което прави или не прави учителят в класната стая или извън нея, е управление. Вторият закон на термодинамиката гласи, че процесите, извършващи се в една затворена система, водят до деградирането ѝ. Този закон важи със същата желязна логика и за училището, което може да се приеме за една затворена система, капсулирала се, за да оцелее. Но точно това самозатваряне я води към деградация. Ако училището не се отвори към света и неговите предизвикателства, ако не се превърне в търсеща, креативна, новаторска система, е обречено.

За целите на проекта е адаптирана концепцията на Пол Слоун за новаторски мениджмънт [9, 14] съобразно потребностите на нашия модел. Тя включва осем стъпки:

1. Създаване на вдъхновяваща визия за дейността на училищното радио.
2. Изграждане на отворен, търсещ и възприемчив към новото екип.
3. Делегирано доверие към всеки участник в екипа с конкретни задачи и отговорности.
4. Определяне на ясни цели, срокове и правила за дейност.
5. Генериране на идеи.
6. Усъвършенстване на идеите.
7. Изпробване на обещаващите идеи.
8. Анализирание на резултатите и реализиране на успешните идеи.

Важен елемент в управлението на извънкласната дейност е работата с надарени деца, които също са и деца със специални образователни потребности. По ред причини училището е в дълг към тях. По мое мнение то е съсредоточено повече върху работата с изоставащите, отколкото върху работата с талантиливите ученици. Продуктивни идеи за работа с тези деца предлага Д. Тодорина [10, 229-244] и част от тях използваме в дейността на училищното радио, тъй като в екипа се включват ученици с изявени литературни способности. През 2008г. по тяхна инициатива е създаден Литературен клуб „Слово”, (чийто ръководител е авторът), като участниците в него постигат забележителни успехи, спечелвайки за три години близо 40 награди от различни общински и национални конкурси. Участниците в екипа могат да изразяват и споделят своите творчески идеи, да коментират и оценяват художествени творби (книги, филми, театрални постановки), да приемат предизвикателства. Така работата в радиото отключва търсещият творческа изява дух на младите хора, повежда ги по пътя на себеизявяването чрез магията на словото, дава им свободата да избират и да реализират своите идеи, дава им невероятното усещане да се чувстват творци в своя дом – Училището.

Дейността на училищното радио осигурява възможност да бъдат усвоени, развивани и прилагани всички ключови компетентности, най-важната от които е усвояването на комуникативноречевни умения. Кои умения могат да бъдат изградени и прилагани чрез извънкласната дейност в училищното радио? На първо място комуникативни умения за използване на родния език:

- за ориентиране в комуникативноречевата ситуация - да се определи за кого е предназначен текстът; да се определи обхвата на темата; да се направи избор на заглавие; да се спазват изискванията за обем на текста;

- за планиране на комуникативноречевата изява – самостоятелно да се проучва и използва информация; да се генерират идеи; да се групират и класифицират идеите; да се формулира теза и аргументация; да се подготви план;

- за реализация на комуникативноречевото намерение – да се изграждат микротемати; да се използват различни изреченски конструкции; да се използва различна интонация;

- за самоконтрол и самооценка – да се възприема критично текстът; да се редактира текстът; да се оценява текстът [1, 156].

Съгласно Учебната програма [12, 57-60] за Културнообразователна област: Български език и литература учениците усвояват знания и умения, свързани със спецификата на комуникативната ситуация, с функциите и особеностите на медийните жанрове. Чрез дейността на училищното радио те натрупват конкретен сетивен опит. Усвоявайки практически жанровите модели на публицистичния стил, те усвояват и ценни познавателни модели чрез конкретна дейност, като взаимно се обучават и подкрепят. А такъв интерактивен модел на учене осигурява до 90% активност на усвояването на информацията от учениците [5, 4], което е най-добрият показател за ефективност на процеса на обучение и възпитание. Журналистиката е изградена върху петте „К“- Какво? Къде? Кога? Как? Кой? и Защо? Отговаряйки на тези въпроси в своите материали, децата се научават не само да създават хроники, очерци, коментари, интервюта, но и да овладяват комуникативни модели, които развиват личностните им компетентности.

Освен комуникативноречеви знания и умения чрез дейността на училищното радио могат да бъдат усвоявани, развивани и прилагани и други ключови за личностното развитие и самоусъвършенстване на учениците умения. Те имат ценностен характер и са свързани и с развиване и прилагане на граждански знания и умения [11, 266-281]:

- да се систематизира и класифицира информация; да се оценява нейната достоверност; да се изграждат понятия; да се преминава от конкретно към абстрактно и обратно; да се усвояват различни гледни точки;

- да се създават взаимоотношения; да се поддържат взаимоотношения; да се изгражда ценностна система; да се разбират, проверяват и прилагат ценности; да се преодоляват различията в ценностните системи; да се води интеркултурен диалог;

- да се прави избор; да се оценява изборът; да се приема изборът на другите.

Освен посочените от Ал.Тофлър, могат да бъдат развивани и прилагани и други граждански знания, умения и добродетели, за да може „гражданинът да мисли и действа включено и компетентно съгласно индивидуалните си права и за общото благо” [7, 18]. Още повече, че „в световен план има увеличаващ се интерес към отношението между обучението и развитието на съответните граждански умения и качества на учениците. Акцентът е върху „такова обучение, което дава усещане за демократична отговорност у учениците при вземането на решения, солидарност, неконфликтност”[7, 11-18]. Работата в екип развива набор от граждански компетентности, изключително ценни и необходими на младите хора за пълноценната им социална и личностна реализация: критично мислене, анализ на фактите, решаване на проблеми, комуникативност, диалогичност, интеркултурни взаимоотношения,

гражданска инициативност, вземане на решения, самозащита при нарушаване на лични права, достойнство, решаване на конфликти.[7, 19]

Подготвянето на радиопрограмите изисква извършването на разнообразни дейности, чрез които се развиват и други ключови компетентности:

- самостоятелно проучване и използване на информация – проучването на информационни източници развива умения за намиране на информация, за извличане на информация от текст, за отделяне на важната от неважната информация, за групиране и класифициране, за компетентно използване на информацията;

- усвояване и прилагане на знания и умения от други области;

- дигитални компетентности – прилагане на усвоените знания и умения по информатика и информационни технологии: търсене, намиране и съхраняване на източници от интернет за подготовка на журналистически материали, както и специфичните за радиото умения: работа със звукозаписна техника, с микрофон, музикално оформление;

- културни компетентности – в публицистичните текстове, учениците развиват своите творчески способности като участват в различни училищни и общински литературни конкурси като създават очерци, интервюта, рецитали, сценарии;

- предприемачески умения – да мислят креативно, да изразяват устно и писмено идеите си, да генерират нови идеи и да ги използват, да решават задачи по различни начини, да се учат от грешките си и да ги преодоляват, да проявяват самоконтрол и да правят самооценка, да работят заедно, да си поставят цели, да организират времето си, да вземат самостоятелно решения.

Комплексният подход в организирането на извънкласната дейност осигурява единство във възприемането, развиването и прилагането на ключови знания и умения от различни области, защото „изолираните знания ... не представляват ценност. Те са ценни само в синтез с всички останали знания и само ако съдействат за придвижване към отговора на въпроса: „Кои сме ние?“[14, 169]

Така теоретичният модел, изграден върху конструктивистичната образователна философия за обучение и възпитание в и чрез дейността с прилагането на интерактивни методи и ефективен мениджмънт, е приложен в работата на училищното радио. Като ръководител на направление „Културно-информационни програми“ изграждаме екип от 17 ученици от 11а и 9а клас, специалност „Икономическа информатика с усилено изучаване на английски език“. Всички те се включват по собствен избор с ясно осъзнатото желание да изявят знанията, уменията и позициите си, да изградят радиото като работеща и въздействаща училищна медия, която има свое място в живота на учениците, да съдействат за превръщането на училището в желана територия за тях, където наистина са значими и ценени за това, което знаят, могат и правят, както и за личностната им реализация и усъвършенстване. Изправяме се пред сериозно предизвикателство – липсата на какъвто и да е опит, свързан с радиото като медия, но имаме най-важното: сериозна вътрешна мотивация да направим това, което още никой не е правил в нашия град – истинско действащо училищно радио.

Движещият мотив на всяка духовна дейност е жаждата. Ние заедно направихме своя избор – да изградим училищно радио, което да удовлетвори жаждата ни за творческа реализация и пълноценно осмисляне на свободното

време. За участниците в екипа беше ясно и друго – че свободата на избора е неотделима от отговорността. Когато правиш избор, отговаряш за последиците – свободата и отговорността са диалектически свързани. Само личната отговорност поправя грешките, а това само по себе си е пътят на духовното израстване. Духовността не е нищо друго освен ясно осъзнат свободен избор и отговорността за него. Така се роди и изпълни със смисъл девизът на екипа: „Да успее е моя отговорност”.

Според Х. Гарднър: „Една от целите на съвременната образователна система е образователен процес, насочен към изграждането на Homo creativus, т.е. развиване на творческото у ученика ... творецът е човек, който обича да пробва новости, да рискува и, по-важното, ако претърпи неуспех, се изправя и отново рискува...” [13, 110].

Дейността на учениците в училищното радио е първата стъпка по дългия път на духовното съзряване: пътят на търсенето, изследването, експериментирането, на риска и грешката; на приятелството, доверието, подкрепата и партньорството; на ясното осъзнаване на целите и действията за тяхното постигане; на свободния и отговорен избор. Те усвояват много нови знания и умения, развиват ключови компетентности, необходими за успешното им социализиране. Но всяко познание е студено и мъртво, ако не е обляхнато от живо човешко чувство, от поривите на душата, стремяща се да ни даде единственото, което може-щастие. Участниците в екипа превръщат училището в Дом за Душата, осмислят времето като избират Път, изпълнен с Любов и Признателност. Път на личностно развитие, себеутвърждаване и усъвършенстване. Път, Дух и Полет. Когато Душата намери своя Път, Разумът покорно я следва, защото знае, че Тя е неподвластна на времето. А какво повече от това му трябва на човек?

Литература:

1. Ангелова, Т., Методика на обучението по български език. ИК „СЕМА РШ”, 2005
2. Андреев, М., Процесът на обучението. Дидактика, С., 1996
3. Десев, Л., Педагогическа психология, Наука и изкуство, София, 1979
4. Джубран, Халил, Пророкът, ИК „Кибеа” 2009
5. Иванов, Иван, Интерактивни методи на обучение, <http://ivanpivanov.awardspace.com>
6. Иванов, Ив., Мениджмънт на ученическия клас, Ш., 2005
7. Иванов, Ив., Въпроси на гражданското образование, Шумен, 2005
8. Кехоу Дж., Успехът и парите, София, 2007
9. Слоун, П., Бизнес мисленето, ИК ЛИК, София, 2006
10. Годорина, Д., Мениджмънт на класа, Благоевград, 2005
11. Тофлър, Алвин, Шок от бъдещето, София, 1992
12. Учебни програми, I част, КОО: Български език и литература
13. Учителят: призвание, компетентност, признание, ДИУУ, София, 2011
14. Чусов, Иля, Записки на физика екстрасенс, НСМ МЕДИА, София, 2009

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA: UNA ESTRATEGIA PARA EL ENTENDIMIENTO INTERCULTURAL

Engracia Alda de la Fuente

Departamento de Didácticas Específicas; Universidad Autónoma de Madrid

Sara de Miguel Badesa, Asuncion Camina Durántez

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación; Universidad Autónoma de Madrid

En objetivo de este artículo es poner de relieve los cambios sociales y educativos que se están produciendo en la consideración de personas, con riesgo de exclusión, que requieren una atención diferente. La importancia de los movimientos migratorios y la gran afluencia de inmigrantes en España, orienta mis planteamientos hacia este tipo de población, sin ignorar que existen también otras personas con necesidad de apoyo.

En esta sentido, se describen y analizan aspectos relacionados con:

1. La afluencia de inmigrantes en España y su consideración social y educativa.
2. Paradigmas clave, para como base para la intervención educativa, como el movimiento inclusivo, y los modelos de calidad de vida y autodeterminación.
3. Las estrategias oficiales que se utilizan en la actualidad con las personas inmigrantes ya que su incremento ha supuesto la aparición de nuevas necesidades sociales y educativas.

1.- La humanidad camina hacia un nuevo orden urbano.

En un nuevo informe de Naciones Unidas sobre “Inmigración y desarrollo” presentado en la ONU en 2007, se destaca el impacto de la inmigración internacional y las nuevas ideas sobre políticas migratorias, a su vez que se presenta un mapa de ruta preliminar para esa nueva era de la movilidad. Las migraciones se han convertido en un asunto fundamental en la vida internacional. 191 millones de personas vivían fuera de sus países de origen en el 2005. Las migraciones sur-sur, son tan comunes como las de sur-norte. Los movimientos migratorios tienen ventajas e inconvenientes, como por ejemplo:

- Los inmigrantes estimulan la demanda energética y mejoran el desempeño económico en general.
- Ayudan a fortalecer los sistemas de pensiones en países donde las poblaciones envejecen.
- Los países en desarrollo se benefician con el dinero enviado por los trabajadores inmigrantes a sus países de origen.
- Cuando los inmigrantes retornan a su país de origen, establecen nuevos rentables negocios.

A pesar de que los países comparten personas, gracias a las migraciones, con frecuencia se cometen errores, sobre cómo administrar ese desplazamiento de personas. Según Kofi Annan, debemos aprender de manera sistemática sobre el conocimiento de los otros. Con este incremento en el movimiento de personas, se están planteando cambios sociales, políticos, educativos y en los estilos de vida. Naciones Unidas expresa, una vez más en su informe anual, la preocupación por los problemas ecológicos, económicos, sanitarios, educativos y en general relacionados con la calidad de vida, que afectan a buen aparte de la población mundial.

Contamos con un solo mundo y una única humanidad. Cada vez nos relacionamos más y comunicamos a través del intercambio de tecnologías, recursos,

productos y turismo, pero la comunicación de bienes y su reparto equitativo, no forma parte de este mundo globalizado. La globalización capitalista, a la vez que integra, a nivel mundial, la producción y el mercado, conlleva el incremento de la competencia entre los diversos sectores y países. Ello produce un distanciamiento entre países del norte y del sur, y jerarquiza aún más la estructura desigual de la riqueza y del poder económico en manos de una docena de naciones desarrolladas. La actual distribución de la riqueza es un insulto a la humanidad. Ejemplo evidente son los datos que indican que: el 20% de la humanidad disfruta del 80% de los recursos de la tierra, es decir, el 80% de los habitantes del mundo poseen el 20% de la riqueza mundial restante, sobreviviendo con apenas 702 dólares por año. Las 225 personas más ricas del mundo poseen tanto, como el 47% de la humanidad, que suma unos 2.500 millones de habitantes. Se estiman 4.360 millones de pobres (de los 6.000 millones de habitantes de la tierra) y entre ellos, 1.300 millones viven con ingresos inferiores a un dólar diario. Con respecto a la educación: En los países ricos el 1 % de la población es analfabeta. El gasto por alumno de primaria supone 4.207 euros al año. En los países pobres el 29% de la población es analfabeta, y el 65% son mujeres. El gasto por alumno de primaria se estima en 150 Euros al año. La distancia entre países desarrollados y subdesarrollados tiende a ser cada vez mayor; los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres comparativamente más pobres. El problema de fondo no es la mayor o menor ayuda al desarrollo, sino las injustas leyes de intercambio desigual de mercancías. Por poner un ejemplo, en 1950, los países ricos, se compraba una tonelada de plátanos o de café a un país en vías de desarrollo y le pagaban con el equivalente a un tractor. En el año 2008, nos envían una tonelada de ese mismo producto y nosotros a cambio proporcionamos el equivalente a una rueda del tractor. Es decir, los productos que exportan los países pobres cada vez son más baratos, mientras que la tecnología, que ellos no pueden producir y que compran al primer mundo, es excesivamente cara para su economía.

¿Cuáles son los motivos para emigrar?

Esta circunstancia social, está produciendo cambios significativos en la estructura social y demográfica de nuestro país. La sociedad española ha dejado de ser una sociedad tradicional, homogénea étnica y culturalmente, con valores y creencias muy arraigados. El número de extranjeros en España, se ha multiplicado por once en los últimos años, de 353.367 en 1991, a 5.220.000 inmigrantes en España el 1 de Enero de 2008. Son extranjeros empadronados de los que 2.096.000 son ciudadanos de la UE. (Notas de prensa. Instituto Nacional de Estadística INE 1 de Enero de 2008). En la actualidad, la mayoría de las migraciones de los países en desarrollo tienen como destino las ciudades y es preocupante el aumento de la población urbana. En la ciudad de Madrid encontramos 113.328 alumnos de nacionalidad extranjera, los cuales representan el 14,34% más respecto al curso 2005-2006; y el 12% de la población escolar. Las mayores tasas de concentración se encuentran en los distritos Centro, Tetuán, Carabanchel y Embajadores, donde se llega a tasas cercanas al 40% de población en edad escolar inmigrante.

¿Cómo podemos contribuir desde el ámbito educativo a solucionar una problemática tan evidente como la afluencia masiva de inmigrantes en España?

2.- Paradigmas clave como el movimiento inclusivo, y los modelos de calidad de vida y autodeterminación.

Comprobada la segregación que en España generaba la Educación Especial, se pasó a la era de la Normalización e Integración de las personas en un ambiente menos restrictivo. Al modelo de integración educativa extendido en muchos países

occidentales desde hace más de dos décadas, se une como propuesta diferente, el movimiento inclusivo.

- La inclusión educativa es un mecanismo por el que los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas, y además un factor crucial del desarrollo social y personal.

- La inclusión ha de trabajar en una doble dirección: incrementando la participación de los alumnos en los centros educativos, y adoptando una actitud crítica sobre los procesos que impiden avanzar en la dirección adecuada. Los problemas no dependen de los alumnos, sino del entramado político, filosófico, social, educativo y financiero de las distintas sociedades y estados.

En estos momentos en los que aparecen planteamientos y programas innovadores como los de la escuela inclusiva o escuela para todos, nos dirigimos hacia un proyecto transformador para la búsqueda de la calidad de vida. El proceso inclusivo actual, tiene su fundamento en planteamientos metodológicos basados en la planificación centrada en la persona y en paradigmas de apoyos que promueven la autodeterminación y calidad de vida.

CALIDAD DE VIDA Y PERSONAS DIFERENTES

Calidad de Vida es una noción que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

En este sentido, el trabajo operativo sobre el modelo de calidad de vida, permitirá mayor desarrollo en la educación. Particularmente en las relaciones entre la calidad de vida y la autodeterminación, así como en las implicaciones en la planificación de programas a nivel personal y organizativo, y las implicaciones en la evaluación de resultados conseguidos. Los años próximos son ya el terreno apropiado para hablar de “Calidad de Vida y Autodeterminación” de las personas. Este elemento positivo significa que, durante el nuevo milenio, la sociedad estará mas preocupada por el individuo. Corresponde a la sociedad, los profesionales, la familia, las instituciones públicas y privadas, apoyar a las personas y continuar la transformación del sistema asumiendo nuevos conceptos y principios. La calidad de vida se entiende mejor desde una perspectiva individual, a partir de aquello que para la persona es importante. Supone pensar en los apoyos que necesita para actuar de manera independiente, en los mismos entornos que sus iguales. Insiste en la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre los grupos sociales e incide ante todo, en la importancia de que sea la propia persona la que defina sus necesidades y sus condiciones de vida. Constituye un marco de referencia amplio desde el que se acentúa la necesidad de asegurar los mismos entornos y los apoyos para que la persona pueda desarrollarse en un ambiente normalizado. La principal utilidad del concepto de calidad de vida en la escuela, está relacionada con la mejora de la planificación educativa, el desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y el incremento de la participación de los alumnos, en todos los procesos y decisiones que les afectan.

AUTODETERMINACIÓN

Autodeterminación, significa poder elegir, ser dueño de uno mismo. El término autodeterminación ha tenido históricamente dos significados ajenos al ámbito de las personas discapacitadas:

- Como *concepto político*, guarda relación con los derechos de una nación para gozar de autonomía y autogobierno. En este sentido, el término autodeterminación puede estar referido a: la independencia de las naciones, grupos o personas; el

derecho a la autodeterminación de los pueblos; la autonomía de ciertas comunidades, políticas, grupos o personas.

- Como *concepto personal*, refiriéndose a cuestiones de causalidad y de control sobre el propio destino; Esta orientación surge con el desarrollo de la psicología de la personalidad y es la que guía inicialmente, y de forma más directa, su aplicación en el ámbito de la ayuda personal.

Wehmeyer es el autor más reconocido en este campo, y su definición es probablemente la más aceptada y difundida: La autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias. Gozar de autodeterminación significa realizar una actividad con sentido completo de deseo, elección y aprobación personal. Al gozar de autodeterminación las personas actúan en acuerdo, o expresándose, consigo mismas.

Cuando se quiere comprender la expresión libre de cualquier persona, la autodeterminación es un concepto actual que nos permite plantear la actuación con personas diferentes. El concepto de autodeterminación junto con el de autoestima, eficacia, auto eficacia, valía y calidad de vida, está llamado a ocupar un lugar predominante en la investigación y prácticas educativas en los próximos años.

La conducta autodeterminada es una característica que se puede desarrollar en la persona. En términos operativos, las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: *autonomía, autorregulación, capacitación y autorealización*. Estas cuatro características surgen a medida que las personas adquieren los elementos que componen la autodeterminación: la elección; toma de decisiones, resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades; el control interno; la autoeficacia positiva; el autoconocimiento y la comprensión. Se considera que una conducta es *autónoma* cuando la persona actúa:según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades; de forma independiente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas.

- La autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros: familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia.

- La *autorregulación* permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse y para tomar decisiones sobre como actuar, y para revisar y evaluar los resultados obtenidos cuando sea preciso.

- La *capacitación* esta relacionada con varias dimensiones: cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas que motivan de control percibido.

- *El conocimiento* preciso sobre si mismas, permite a las personas ser conscientes de sus actos y aprovechar las capacidades y limitaciones de modo beneficioso.

Estas cuatro características emergen del desarrollo y la adquisición de múltiples e interrelacionados elementos. Se trata de un conjunto de componentes fundamentales, habilidades y actitudes, a los que podrían sumarse otros, que se adquieren a través de experiencias de aprendizaje específicas.

¿Hasta qué punto estamos aplicando el proceso y evolución de paradigmas innovadores en el ámbito de atención a la diversidad? ¿Qué soluciones se ofrecen actualmente?

3.- Estrategias oficiales que se utilizan actualmente con las personas inmigrantes.

Para dar respuesta educativa al alumnado extranjero que se incorpora a los centros públicos, las Comunidades Autónomas españolas, disponen de las siguientes medidas específicas:

Acogiday Atención escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de enlace /aulas de acogida/ escuelas de bienvenida. • Servicios de apoyo itinerante al alumno inmigrante • Educación compensatoria / aulas de compensación educativa. Programas de Garantía Social. • Programas de Diversificación Curricular. • Aulas hospitalarias. • Servicio de apoyo educativo domiciliario. • Centros de Día para refuerzo y apoyo escolar. • Aulas abiertas
Atención a las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de traductores e intérpretes.
Atención a la diversidad lingüística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de enlace • Aulas de inmersión lingüística
Formación del profesorado	<p>Cursos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas de enlace. • Español para inmigrantes. • Resolución de conflictos. • Educación compensatoria. • Programas de formación
Otros recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Certámenes • Encuentros • Publicaciones

• **Las Aulas de Enlace**

Suponen una respuesta educativa innovadora, incorporada en enero de 2003 y que actualmente están empezando a dar sus frutos. Proporcionan una adecuada respuesta educativa a todos los alumnos, concebida a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

Estas aulas específicas acogen a los alumnos inmigrantes durante un periodo máximo de seis meses, hasta alcanzar un nivel que permita a los alumnos extranjeros integrarse a continuación en el aula ordinaria, bien del mismo centro, si dispone de plazas vacantes o en otro centro educativo que le asigne la Comisión de Escolarización, tomando como referencia la cercanía de su residencia familiar.

- Servicio de Apoyo Itinerante al alumno inmigrante (SAI), que desde el curso 2000/2001 funciona en la Comunidad de Madrid. Los responsables de la coordinación y seguimiento del SAI, son los Servicios de Unidades de programas Educativos de las Direcciones de Área Territorial, en colaboración con el Servicio de Atención a la Diversidad, de la Dirección General de Promoción Educativa. Tiene como finalidad:

- Asesorar sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socio-afectiva del alumno inmigrante en centros sostenidos con fondos públicos, favoreciendo la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.

- Orientar respecto a recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua, ofreciéndolos en especial a los profesores de las aulas de enlace.

- Facilitar la incorporación de los alumnos con desconocimiento del español, procedentes o no de las Aulas de Enlace, a los grupos ordinarios.

Los destinatarios son los centros públicos o concertados que impartan las etapas obligatorias, con preferencia a los que escolaricen alumnos inmigrantes, que no se han incorporado previamente a las aulas de enlace.

- **Programas de Educación Compensatoria**

Están destinados a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas.

También se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos de hospitalización o convalecencia. Según sus distintas peculiaridades, estos alumnos presentan, desde un desfase escolar significativo, hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países.

- **Programas de Diversificación Curricular**

La diversificación curricular representa una de las medidas de atención a la diversidad previstas por la legislación actual para atender las necesidades educativas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que presenta dificultades generalizadas de aprendizaje, que lo sitúan en una situación de riesgo evidente al no alcanzar los objetivos y las competencias básicas de la etapa, si continúa cursándola con la organización del currículo y la metodología establecidas con carácter general.

- **Aulas hospitalarias**

Son unidades escolares ubicadas dentro del hospital, cuyo objetivo principal es la atención escolar de los niños hospitalizados, atendiendo con ello a uno de los principales derechos recogidos en la Ley 13/1982 sobre la integración social de los minusválidos, en cuyo artículo 29 se recoge que en todos los hospitales en los que se cuente con servicios pediátricos se dispondrá de una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales.

En estas aulas son atendidos niños de distintas edades que durante un período de tiempo, más o menos largo, padecen diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones, etc., por lo que deben ser ingresados en un hospital. De esta forma, pueden continuar con el proceso educativo con total normalidad, dentro de la anormalidad que supone para el niño estar fuera de su ambiente familiar, escolar y social.

- **Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED)**

Se trata de un servicio de apoyo educativo al niño cuando permanece en su domicilio a causa de su enfermedad y no puede asistir de forma normalizada a su centro escolar por un tiempo superior a un mes. Se puede realizar a través de Centros Educativo-Terapéuticos, como un recurso de intervención coordinada de profesionales procedentes de diferentes sectores (educativos y sanitarios) o bien por medio de Unidades de Psiquiatría destinadas al refuerzo educativo para el alumno con patología psiquiátrica dentro de un centro hospitalario.

- **Programa de aulas abiertas de biblioteca, deporte, música y danza, teatro e informática en centros públicos durante el curso escolar 2007/2008.**

Se trata de medidas de compensación educativa en los ámbitos interno y externo de la acción educativa, dirigidas a favorecer la inserción y promoción del alumnado en situación de desventaja socioeducativa. La Comunidad de Madrid asume el compromiso de impulsar medidas para que el derecho a la educación sea disfrutado en igualdad de oportunidades. Las experiencias desarrolladas hasta este momento aconsejan la continuidad de actuaciones de compensación externa orientadas a apoyar la estructuración del tiempo extraescolar con actividades de contenido educativo que, al mismo tiempo, contribuyan a fomentar la integración social del alumnado perteneciente a colectivos sociales o culturales desfavorecidos. La Consejería de Educación ha venido impulsando la puesta en marcha, desde 1994, de “Aulas Abiertas de Biblioteca”, “Aulas Abiertas de Deporte”, “Aulas Abiertas de Música y de Danza” y “Aulas Abiertas de Teatro”, incorporando en el año 2003 las “Aulas Abiertas de Informática”. Durante el curso 2007-2008 se proyecta la creación de un “Aula Abierta de Deporte”

- **Programas de garantía social**

Significan otra opción más dentro de la oferta educativa para los jóvenes que no obtienen el título de la ESO. Tienen carácter profesionalizador para aquellos alumnos que no superen los objetivos educativos mínimos de la Educación Secundaria Obligatoria. Existen Programas de Garantía Social cuyo único objetivo es preparar para la inserción laboral.

Estos programas constan de dos fases. En la primera, se proporciona una formación profesional polivalente y en la segunda, una formación específica ajustada a perfiles profesionales concretos, según las demandas del mercado laboral. Se puede acceder a ellos a partir de los 16 años, y antes de haber cumplido los 21.

- **Servicio de traductores e intérpretes**

Es un Servicio para favorecer la relación entre los centros y las familias que desconocen el español, utilizando en la comunicación la lengua de origen. Están destinados para familias del alumnado inmigrante con desconocimiento del español, para su relación con: Centros Educativos sostenidos con fondos públicos; Servicio de Inspección Educativa; Comisiones de Escolarización; Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Tiene como objetivo realizar labores de traducción e interpretación, favorecer la relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes y Fomentar la participación de las familias inmigrantes en la Comunidad Escolar. Traducir los documentos que son necesarios para la adecuada escolarización del alumnado inmigrante y realizar labores de interpretación en las entrevistas o reuniones que se lleven a cabo desde cualquier servicio educativo.

Este servicio se puede solicitar para los siguientes idiomas:

Albanés	Alemán	Amárico
Árabe	Armenio	Azerí
Bielorruso	Búlgaro	Checo
Chino	Eslovaco	Francés
Farsi (Persa)	Georgiano	Húngaro
Inglés	Lingala	Portugués
Polaco	Ruso	Rumano
Serbocroata	Ucraniano	Vietnamita

El informe sobre el plan de integración 2006-2008 de la Comunidad de Madrid, donde se presenta la memoria de actuaciones para 2007 recoge los siguientes datos:

Alumnos inmigrantes escolarizados	
2004-2005	93.386
2005-2006	99.109
2007-2007	113.328
Supone un 14,34 % más respecto al 2005-06	
Alumnos extranjeros el 12% de la población escolar	
Alumnos atendidos por el Servicio de Apoyo Itinerante	535
Centros asesorados	265
Centros apoyados	135
Plan de acogida para el alumno inmigrante	14.219 alumnos
Becas y ayudas para comedor escolar para extranjeros	26.119
Aulas de enlace, dentro del programa Escuelas de Bienvenida	2.964 plazas en 247 aulas de enlace
Aulas de compensación educativa. Extranjeros beneficiados	19.610 extranjeros beneficiados
Programas de Garantía Social	357 alumnos extranjeros en las modalidades de formación y empleo y talleres profesionales
Escuelas de padres y madres	213 padres han acudido desarrolladas en 27 centros
Programas de Lengua Española para inmigrantes	421 cursos. 7.443 alumnos 123 centros
Monitores de refuerzo y apoyo escolar	120 contratados por la Consejería de Inmigración.
Unidades de Formación e inserción laboral del alumnado	450 alumnos
Aulas abiertas de deporte	3.570 alumnos participantes 9 campeonatos escolares
Cursos sobre interculturalidad e inmigración	10 dirigidos a responsables de asociaciones juveniles

BIBLIOGRAFÍA:

- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe**
- BARRAGÁN MEDERO, F. (Coordinador) (2006): *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que (si)promueve nuevas relaciones de género*. Málaga. Aljibe.**
- BARTON,L. (2000): *Sociedad y multiculturalismo*. Educación, desarrollo y diversidad, 2, 37-56.**
- BLANCO BARRIOS, M. (2001) *El alumnado extranjero. Un reto educativo*. Madrid: EOS**
- BONET, T.; SORIANO, Y. y otros (2006): *Aprendiendo con niños hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid. Thomson**
- BUENO, M. y TORO, S. (1994) *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Aljibe.**
- CASANOVA RODRIGUEZ, M.A. (2004): *atención educativa al alumno enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.**

- GALLEGO ORTEGA, J.L. (coord). (2006) *Enciclopedia temática de Logopedia*. Vol I y II. Málaga: Aljibe.
- GRAU RUBIO, C. (2006) *Educación y retraso mental. Orientaciones prácticas*. Málaga. Aljibe.
- GRAU RUBIO, C. (2006) *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Aljibe.
- GUERRERO LÓPEZ, J. F. (2006) *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Málaga. Aljibe.
- GUILLEN, M. y MEJÍA, A. (2002): *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea.
- LLORCA LINARES, M.; SANCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2003) *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga. Aljibe.
- MORIÑA DÍAZ A. (2004): *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- NARVARTE, L. (2007): *Aulas Hospitalarias. Reflexiones de la VII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria*. Ed. Oreal/UNESCO. Santiago de Chile.
- PUIJOLÁS MASET, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga. Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L.; BOLIVAR BOTÍA, A. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.
- SALINAS, S. (2003): *necesidades educativas :guión de actuación para docente*. Vigo: Ideas propias.
- SHALOCK, R.L. (1999): “Hacia una nueva concepción de la discapacidad” en Verdugo, M.A. y Jordán Uries, F. (coord), *Hacia una nueva concepción de discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M.A. (2000): “Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales”. *Siglo Cero*, 31, 3, 5-9.
- WEHMEYER, M.L. (1992): “Self-determination: critical skills for outcomeoriented transition services. Steps in transition that lead to self determination”, *The Journal for vocational special needs education*, 15, 1, 3-7.
- WEHMEYER, M.L. y SHALOCK, R. L. (2001): ‘Self-determination and quality of life: implications for especial education services and supports’ *Focus on exceptional children*, 33,8,1-16.

ЕТНИЧЕСКОТО МНОГООБРАЗИЕ – ФАКТИ И НАГЛАСИ НА УЧИТЕЛИТЕ

Доц. д-р Ирена Левкова
 ПУ „Паисий Хилендарски”
 Пламен Тевев, студент в магистърска програма
 СУ „Св. Климент Охридски”

Интерактивните методи представляват съвременен модел за изграждане на образователния диалог и могат да бъдат класифицирани на ситуационни, дискуссионни и емпирични, според спецификата на взаимодействието във всеки от тях. Прилагането им зависи от множество фактори, като не на последно място сред тези фактори можем да отчетем нагласите на учителя – както към самия метод, така също и към групата ученици, с които той работи и представите му за това в каква степен самите ученици са способни да взаимодействат в рамките на метода. А тази представа, от своя страна, зависи също от множество фактори, тя е изградена в резултат на ежедневните взаимодействия на учителя с учениците, на които преподава и в тази връзка от особено значение са спецификите на обучаваната група ученици, които могат да бъдат изключително разнообразни в зависимост от населеното място (столица, голям град, малък град, село, квартал в града и др.), район на страната, етническо разнообразие.

Тук ще бъдат представени резултатите от анкета, проведена в район със смесен етнически състав, сред начални учители, обучаващи деца от села и малки градчета. Анкетирани бяха 62 учители от Шуменска област, всички те участници в проект „Учителят – фактор и гарант на мултикултурния образователен процес“ финансиран от Центъра за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. Анкетата съдържа множество въпроси, чиито отговори тук няма да бъдат коментирани, тъй като нейната цел (и респективно, въпросите в нея) е значително по-широка от рамките на проблема, който ще бъде обсъден в доклада. Следователно, тук ще бъдат представени отговорите само на ограничен брой от въпросите. Тези въпроси бяха от отворен тип и учителите имаха възможност да дават свободни отговори. Въпросите бяха формулирани най-общо, което даваше възможност на учителите сами да „изтълкуват“ същността на въпроса и да му отговорят в зависимост от наблюдаваните от тях факти в учебно-възпитателния процес, и в зависимост от своите нагласи към обучаваните ученици (което придава на въпросите в известна степен проективен характер). От друга страна, въпросите бяха „огледални“, доколкото първият въпрос беше относно най-често срещаните трудности в обучението, а следващият – относно това, което учениците усвояват най-лесно. Огледалният характер на въпросите дава възможност да се уловят съществени особености и противоречия в отговорите и показва една много по-пълна картина, отколкото насочването на вниманието на анкетирания само към единия полюс на даден континуум. Всеки въпрос имаше три варианта, като във всеки от тях учителите трябваше да отговорят относно наблюдаваните от тях трудности (или успешност) последователно за трите основни етноса в региона – български, турски и ромски. За да се избегнат ефектите на етноцентризъм, въпросите в анкетата сменяха положението на етносите в подвъпросите, като ги редуваха - напр. в първият подвъпрос етносите са подредени в следния ред: българи, турци, роми; във втория: турци, роми, българи; в третия: роми, българи, турци и т.н.

Учителите, участвали в анкетата, са разнообразни по своя етнически състав, както и по пол – общо 62, от тях 52 жени и 10 мъже; от жените 45 са от български етнос, а 7 - от турски; от мъжете 7 са българи, 2 са българи - мохамедани, а 1 е турчин. Участниците в анкетата имаха възможност да дадат на един въпрос колкото пожелаят отговори, затова броят на отговорите е по-голям от броя на участниците, независимо от това, че един сравнително голям брой от учителите са се възползвали от правото си да не дадат нито един отговор на някои от въпросите. По-долу са представени в таблици и фигури обобщените мнения на учителите, като е посочен етническият състав на учителите, отговорили по определен начин.

В табл. 1 са представени отговорите на учителите от различните етнически групи на въпроса „Кои са най-често срещаните трудности при обучението на децата българи?“.

Таблица 1. Най-често срещаните трудности при обучението на деца българи

Категория	българи	турци	българи-мохамедани	Общо
Липса на мотивация за учене	13	-	-	13
Няма трудности	1	3	2	6
Висок стил на учебниците	4	1	-	5

Ограничен речников запас	5	-	-	5
Самоподготовка на ниско ниво	4	-	-	4
Родителска занемареност	4	-	-	4
Обучение по математика	3	-	-	3
Увереност, че са по-специални от другите етноси	2	-	-	2
Отсъстват често	2	-	-	2
Правопис	2	-	-	2
Не обучават деца от български произход	1	-	-	1

В таблицата не са отразени следните отговори, посочени само от един анкетиран: граматически категории, езикови правила, овладяване на четене, учене на исторически факти и събития, възпитание, не посещават редовно подготвителна група, недобро владение на български език, таблично умножение, запас от синтактични конструкции, съчинение-разсъждение, преразказ. Неотговорили – 11.

На въпроса „Кои са най-често срещаните трудности при обучението децата българчета?“ най-често срещаният отговор е липсата на мотивация за учене. Интересен е отговорът, който дават една съвсем не малка група учители (шестима), че с българските деца учителите не срещат никакви трудности. Тук е важно да се отбележи, че почти всички, отговорили по този начин, принадлежат към етнос, различен от българския. Следователно, докато учителите българи посочват като главна причина за трудностите в обучението на българските деца липсата на мотивация за учене, учителите небългари смятат, че българските деца нямат трудности в обучението. От една страна, този отговор със сигурност отразява наблюдаван от учителите факт, но от друга страна – не отразява ли също така и определена нагласа у учителите, които не са от български произход, в смисъл, че за разлика от останалите деца от другите етноси, българските се явяват облагодетелствани дотолкова, че не срещат никакви трудности; или че за учителите не е трудно да ги обучават?

На трето място е посочена една обективна причина, над която също си струва да се обърне внимание и това е високият стил, на който са написани учебниците. Със същия брой отговори е посочен ограниченият речников запас на учениците. Виждаме, че тези две причини са тясно свързани помежду си, дори, обединени в една група, ще образуват съвкупност, която би заела убедително второто място. Други причини, формиращи основата за трудности в обучението на българските деца, са ниското ниво на самоподготовка, родителската занемареност, честите отсъствия от занятия. Както ще видим по-надолу, според учителите тези причини често затрудняват обучението и на другите два етноса. Посочени са също така затруднения, свързани с конкретните учебни предмети - математиката, граматическите правила и др. особености на обучението по различните образователни предмети.

Интересна е една категория отговори, посочена от две учителки българки, която е следната: „Увереност, че са по-специални от другите“. Както правилно са забелязали тези учителки, чувството за превъзходство над другите може да се окаже важна пречка в усвояването на учебния материал. За съжаление, от анкетата не става ясно дали това чувство за „специалност“ (превъзходство) е на етническа, социална или друга основа. Но, от друга страна, в изброяването на трудностите в обучението на турските и ромските деца, се

посочва като причина „нисък социален статус” (виж по-долу). Можем да си зададем въпроса, дали някои огледални по същността си етноцентристки нагласи, не затрудняват обучението на децата – при българчетата – усещането, че са по-специални, привилегирани, а при турчета и ромчета – обратното, че се намират на едно по-ниско ниво в социално отношение? От гледна точка на психологията, и по-специално, на теорията на Адлер за малоценността и свръхценността, както чувството за свръхценност, така и чувството за малоценност е явяват задържащи правилното оптимално развитие на личността - така е в личен план, но дали е вярно и в един по-широк социален контекст – в случая, етнически?

В табл.2 са представени резултатите от отговора на въпроса „Кои са най-често срещаните трудности при обучението на децата турчета?”.

Таблица 2. Най-често срещаните трудности при обучението на деца турци

Категория	българи	турци	българи-мохамедани	Общо
Недобро владее на български език	28	6	2	36
Трудности при род и число	16	-	-	16
Ограничен речников запас	2	1	1	4
Устен и писмен разказ и преразказ	3	-	-	3
Изговор на звук „ц”	2	-	-	2
Изговор на звук „х”	2	-	-	2
Значение на думите	-	2	-	2

В таблицата не са отразени следните отговори, посочени само от един анкетиран: трудности при замяна на съществителни имена с местоимения, лоша дисциплина, нисък социален статус, нямат интерес към българска история, нежелание за учене, няма трудности, не обучават деца турчета. Не отговорили – 7.

Най-честите трудности, които според мнението на учителите, се срещат при обучението на турчетата, са от лингвистичен характер - недоброто владее на български език, осмислянето на рода и числото на думите, изговорът на звуците „ц” и „х”, недобрия речников запас, значението на думите и др. Същата причина, свързана с владеенето на езика, е посочена на първо място и при ромските деца (табл.3) Другите по-изявени трудности при ромчетата са незаинтересоваността от страна на родителите и слабия интерес на децата към образователния процес.

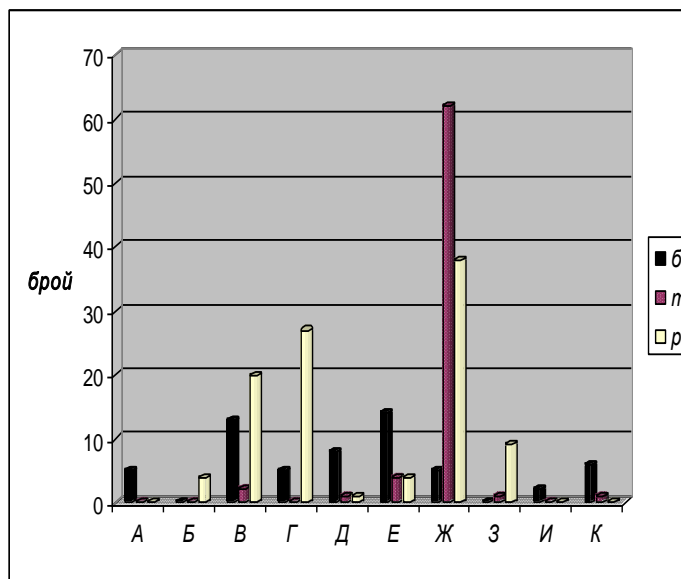
Табл. 3 Най-често срещаните трудности при обучението на деца роми

Категория	българи	турци	българи-мохамедани	Общо
Недобро владее на български език	30	3	2	35
Незаинтересовани родители	19	-	-	19
Слаб интерес към образователния процес	15	2	-	17
Нисък социален статус	6	-	1	7
Небрежно отношения към учебните пособия	3	-	-	3

Беден речников запас	-	1	1	2
Бавно овладяване на четене	1	1	-	2
Ниска хигиена	2	-	-	2
Липса на учебни пособия	2	-	-	2
Възпитание	2	-	-	2

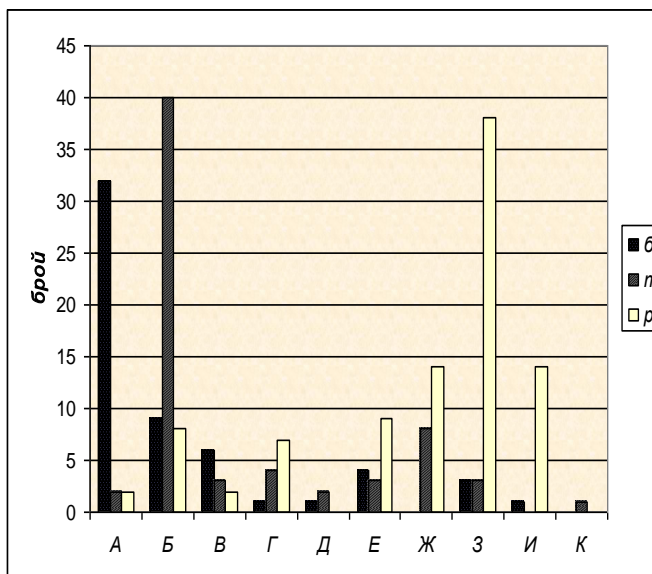
В таблицата не са отразени следните отговори, посочени само от един анкетиран: неграмотност, трудно възприемане, неписане на домашни, отсъствие, трудно общуване, таблично умножение, решаване на задачи, мързел. Неотговорили – 5.

Ако се опитаме да обобщим отговорите от трите таблици (за трите етноса) ще получим десет групи фактори: А) висок стил на учебниците; Б) липса или небрежно отношение към учебните пособия; В) липса на мотивация за учене; Г) незаинтересованост от страна на родителите; Д) ниско ниво на самоподготовката на ученика; Е) конкретни учебни предмети; Ж) недобро владение на български език; З) нисък социален статус; И) представата, че са „специални”; К) нямат трудности. Резултатите са и фиг. 1.



Фигура 1. Разпределение на факторите според етноса

На въпроса „Кое, според Вас, се усвоява най-лесно от децата (българчета, турчета, ромчета” отговорите на учителите визират различни учебни предмети. Резултатите са представени на фиг. 2, като А е български език; Б – математика; В - природни науки; Г - технически предмети; Д – езици; Е - изобразително изкуство; Ж - физическо възпитание; З – музика; И – танци; К - информационни технологии.



Фигура 2 Разпределение на учебните предмети, които най-лесно се усвояват, според етноса

Учителите отговаряха в рамките на анкетата и на въпроса: „Кои са най-важните задачи, стоящи пред всеки учител, който работи в мултикултурна среда?“ могат да бъдат разделени на няколко категории:

1) От една страна, като важна задача много често се посочва задържането на децата в училище, повишаване посещаемостта на ромските деца – един особено наболял напоследък проблем.

2) Друга група задачи е свързана с изграждането на отношения на етническа толерантност между учениците, приобщаване на децата от различните етноси, изграждане на отношения на взаимопомощ и др. под.

3) Немаловажни са задачите, свързани с учебния процес: създаване на интерес към учебния процес и учебния материал, преодоляване на трудностите, свързани с билингвизма, индивидуална работа с учениците и др.

4) Посочени са задачи, свързани с работата с родителите, както и повишаване квалификацията на учителите. Много от „задачите“ се отнасят до вътрешнопсихологически условия – изграждане на качества, необходими при работата в мултикултурна среда, като търпение, разбиране, усърдие, воля, постоянство и др.

В работата по проекта учителите участваха не само в посочената анкета, но също така посещаваха лекционни курсове, които да задълбочат техните познания за културните специфики на трите основни етноса в района, посещаваха семинари, които обогатяваха техните познания по теми, свързани с интерактивните методи и техники на обучение, обучителни психотренинги и тренинги за промяна на нагласите. Може да се каже, че в тези дейности в една голяма степен учителите получиха помощ за разрешаване на някои от най-наболелите задачи, посочени от самите тях в анкетата.

Литература:

1. Адлер, А., Възпитание на децата. 1998
2. Адлер, А. Смисълът на живота. Плевен. 1997

3. Вълчев, Р., Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование, Център „Отворено образование”, София, 2006
4. Интеркултурно образование, Сб. ред. И. Иванов, Ш. 1997
5. Левкова, Ир. Я. Тоцева. Дискусията като метод за решаване на проблеми в интеркултурния диалог – обсъждане на казус по действителен случай. В сб.: Юбилейна научна конференция с международно участие, Институт по психология на МВР, София, 2002
6. Левкова, Ир. Я. Тоцева. Апробирана програма за тренинг по гражданско и интеркултурно образование с практикуващи учители. В сб.: Юбилейна научна конференция с международно участие, Институт по психология на МВР, София, 2002
7. Левкова, И, Психотренинг по гражданско и интеркултурно образование. В сб.: Психологически проблеми на образованието. Шумен, 2003

ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В СРЕДНОТО ДЕТСТВО

Доц. д-р Соня Георгиева
ПФНО при РУ „А. Кънчев”

В последните години много автори [Ашер, 1987; Рогоф 1990; Лад, Профилед, 1996; Х. Клелан и Кинси 1999; Артур, Мур, Кинси, 2000., Паркър] се спират върху различни страни на социалната компетентност. Част от тях свързват проектирането на жизнения свят с наличието на разнообразие от компетенции. Поради това са факт много програми за работа с деца, в които е отделено специално внимание на социалната компетентност в разнообразни нейни аспекти. [5, 11]

У нас редица автори свързват формирането на социалните компетенции с възпитанието. [4, 88] Разглеждат се в по-широк план и педагогическите аспекти на проблема. За Д. Лефтерова „социалната компетентност се формира спрямо усвояването и реализирането на норми и правила на социума – писани и неписани, ... спрямо действията в различни социални обстоятелства и ситуации.”[3, 65]. На този въпрос се спира и Д. Гюров, който представяйки система от критерии и показатели за децата от подготвителна група, всъщност отразява тяхната социална компетентност.[2, 183]

Част от тях са свързани с обекта на настоящата разработка, а именно:

- разбиране от страна на детето важността на личностните отношения в ежедневието си с възрастни и връстници;
- осмисляне смисъла и значението на самоутвърждаването си и формиране на потребност от признание от страна на връстниците;
- умение за поставяне на мястото на другия и проява на готовност за поемане на отговорност и оказване на помощ;
- адекватно изразяване на доверие.

В допълнение можем да посочим и част от обосноваването от Д. Гюров критерии:

- осмисляне на натрупаните житейски факти;
- самостоятелно демонстриране на познавателни стратегии при решаване на познавателни задачи;
- овладяване на умения за саморегулация.

Прегледът на мненията за детската социална компетентност, очертава актуалното поле за емпирична работа. Предвид условията на живот в глобализиращия се свят е налице разширяваща се необходимост от усъвършенстване на ред социални компетентности, приоритетно място сред които заемат интеркултурните.

В българската педагогическа литература няма едномислие по отношение понятията „компетентност” и „компетенция” въпреки някои опити за изясняването им¹ и е често е налице замяната им с термина „умения”. Това налага за целите на настоящото изследване някой уточнения:

1. Според Тълковен речник компетентността е: „вещина, осведоменост по даден въпрос”.

2. В психологическата литература компетентността се описва като три-компонентна: „притежаване на подходящите способности и умения; правната квалификация; познанията на даден човек, които му дават право да се числи към дадена професия.”

Някой автори като Джерълд Кучър разглеждат компетентността като състояние, а други като черта. Има и такива, които я разглеждат в зависимост от нивото на което същата се намира. В този смисъл е мнението на Артър Уайнс и Джон Мени които посочват, че в установяването на евентуалната компетентност съществуват различни важни етапи.

Налице са основания да се приеме, че компетентността е по-общо понятие от компетенциите, а те са синтез от знания и дейности базирани на тях. Като имам предвид компонентите на възпитаността, дефинирам възможност за съотнасяне към всяка от тях на определена компетентност с множество прилежащи ѝ компетенции. В случая към интеркултурната причислявам знанията и дейностите свързани със 1.) самооценката и идентификацията и 2) толерантността и проявата на просоциално поведение в мултикултурна среда.

В учебното съдържание по дисциплините: „Роден край”, „Околен свят” и „Човек и общество” са залегнали идеи, които имат потенциал за развитие на интеркултурна компетентност. В и чрез него децата от средното детство могат да овладеят редица конкретни компетенции, още повече, че в процеса на възпитателна работа могат да се използват игрови подходи и интерактивни техники. Така, заедно и успоредно с подобряване на разбирането – респективно ученето, учениците могат като спазват някои правила да откриват подходи за ефективно взаимодействие с други деца по начин, по който:

- се насърчават положителните емоции с различните от нас;
- споделят и се зачитат желанията на партньора;
- създават умения за решаване на конфликти, породени от културни различия.

Или с други думи казано се изгражда социална интеркултурна компетентност. За училищните мащаби на работа и в частност за работата в определен клас на преден план изпъкват подпроблеми на мултикултурализма, най-вече свързани с различията. Мултикултурната класна стая е факт и в този

¹ Виж по подр. Тоцева, Я. Професионално-педагогическа и интеркултурна комуникативна компетентност. В сб.: Технологични аспекти на интеркултурното образование, Благоевград, 2009, стр. 40-49 и Тоцева, Я. Интеркултурна комуникация и интеркултурна комуникативна компетентност – Бизнес секретар, 2011, № 3, стр. 3-13

смисъл специалната възпитателна работа по посока на приемането и признаването на различията е неизбежност. В контекста на гражданското образование и възпитание и предвид прякото му присъствие в горе посочените учебни дисциплини е възможна в и чрез тях реализацията на идеята за формиране на интеркултурната компетентност обект на настоящото изследване.

Основите на работа в тази посока са поставени още в детската градина. В образователното направление „Социален свят” са налице възможности, предпоставени от включването на теми за празниците, обичаите, традициите. В повечето случаи става въпрос за учене чрез пряко участие, т.е. чрез преживяване или по друг начин казано формиране на интерес към опознаване на различията и повишаване на интеркултурната компетентност на практическа основа.

Първото условие за успех в тази посока е приемане на интеркултурното образование не толкова като съдържателна специфика, а по-скоро като педагогическо взаимодействие на ниво, преодоляващо културните различия без да ги омаловажава или отхвърля. Такъв подход не отменя необходимостта от дълбоко познаване на собствената култура и съхраняване на собствената идентичност, а по скоро проправя пътя на толерантността.

Работата в тази посока е деликатна. Не случайно Дж. Уолъс споделя, че за всеки ученик трябва първо да е ясно „какво знае, какво е възможно и какво е важно”. Това е възможност за дефиниране на отправните точки за доброто планиране и организиране на дейностите и взаимоотношенията, които ги съпътстват. След направено изследване с учители от Хосе Алкалде [1996], се смята, че насоките за преодоляването на трудностите при интеркултурното общуване са:

- да се предоставят на учениците средства за анализ и оценка на обществено-културни реалности;
- да се поощряват отношения, които подобряват съжителството на различните културни реалности и да се създаде толерантно и обогатяващо културно взаимодействие;
- да се развие недискриминационен възпитателен режим;
- да се изградят познания за културно взаимодействие.

Според направена експертна оценка за български условия със 79 учители се оказа, че са валидни същите насоки. Налице е по-добре структуриран възпитателния режим, който е действително недискриминационен. Факт са обаче редица митове и предразсъдъци свързани с учениците в мултикултурната класна стая. [1, 234-243]

Още в първи клас са предвидени теми, даващи възможност за работа по придобиване на част от интеркултурните компетенции. В темата „Моята родина”, децата имат възможност да осмислят националната си идентичност и да се самоутвърждават в групата където изпитват потребност от признание от връстниците си. Конкретната работа за целите на настоящото изследване започна с близки до децата обекти и явления. На първо място самооценка. В началото се започна със запознаване чрез представяне на собственото име като смисъл и символ – децата нарисоваха с думи или бои името си и разказваха за смисъла му и за връзката между името, рода и семейството, предвид етноса към който принадлежат, традициите и обичаите в него. Следва задълбочаване на вниманието към типичното в облеклото на различните родности, чрез оцветяване, дорисуване, беседа, коментар по илюстративен материал и

демонстрации с елементи на типични облекла. В хода на работата те свърха вида на облеклото с причините от историческия ход на събитията, с климатичните особености, икономическите условия за времето, бита и вярванията. При такъв тип работа, децата не просто да запомниха, а разбраха и приеха неизбежните закономерности довели да очевидните факти за различията. Освен това в хода на дискутирането те разбраха, кои са съществените и кои несъществените белези между хората и народите и как част от тях влияят в междуличностните отношения. За целта бяха привлечени и възрастни разказвачи-родственици. След установените различия се премина към дебатиране върху други, сближаващи децата факти /обичаи и обреди/ и събития /празниците и ритуали/. Мненията станаха повод за философстване относно символиката и смисъла и се стигна до идеята за човешката общност като цяло и нейните усилия да живее в толерантност като не само изтърпява и приема различията, а проявява просоциална чувствителност. Успоредно с дискутирането се пресъздават части от типични празници, за които деца са подготвени предварително /Василица, Рамазан Байрям, Суваки/. След наблюдението към останалите участници се задават въпроси относно идеите залегнали в празника, желанията и народните стремежи, за да се стигне до общочовешките морални дилеми.

Следващата стъпка във връзка с идентифицирането на децата от различните етноси към единната българска народност бяха съвместни художествено-творчески дейности /моделиране, рисуване.../ Последвалата беседа насочи към единството на детските желания да живеят в мир и разбирателство.

Аналогични, но с по-широки възможности дейности – мисловни и чисто практически бяха застъпени с децата от втори, трети и четвърти клас. Постепенно от запознаване с най-близките обекти – моето име, роден дом, семейство и училище /нашите и тези на различните от нас/ се преминава към моето родно място /символи, природни и исторически обекти – извори за национална гордост/, моята Родина /герб, знаме, химн – символика и смисъл – исторически корени/ и Европейското семейство /същност, смисъл, условия за приемане/. На децата на емпирична основа бяха дадени варианти за доказателства, че ние имаме общи цели, общи желания и стремежи и това, което ни прави силни е заедността, а това, което ни разделя е факта, че не се познаваме, че не си говорим, а това са двете най-съществени условия да не се разбираме.

Едно добро и развлекателно обединяващо звено в усилията за овладяване на интеркултурните компетенции са игрите. Това е причината, поради която те бяха използвани и рамите на цялостната работа по развиване на интеркултурна компетентност. Предвид многофункционалността им /една от тях да оказват възпитателно влияние/, и техните възможности да съпътстват дискретно в детското ежедневие те бяха обединени около идеите за: самопознание; подобряващо се общуване; безконфликтно поведение.

Ето варианти за такива, които използвахме в различни моменти според нивото на развитие на групата.

Игра № 1 за самопознание – „Самооценка“

На участниците в групата се предлага да застанат на някаква височина: напр. стол и да представят по желан от тях начин трудни и/или сложни задачи които сами са изпълнявали. Чрез това упражнение децата бяха подпомогнати да разберат, че самопознанието не е лек труд и изисква обективност и

прилагане на точни критерии. В същото време то дава възможност за самоутвърждаване.

Игра № 2 за осъзнаване и разбиране на собствените емоции и вътрешно състояние „Прогноза на чувствата“

Има дни и моменти, в които хората „не се чувстват в емоционален комфорт“. Понякога възрастните и децата са завладени от апатия, обидени са или са ядосани на някого. Друг път просто са тъжни, дори без да осъзнават точната причина. В такива моменти им се иска да са сами, да не бъдат разпитвани, да имат възможност и право за определено време сами да преодолеят чувствата си и когато са готови отново да се включват в живота на групата. Възпитателят може да помогне на детето да разбере, признава правото му за определено време да остане само, че и той, и децата уважават състоянието му и не го отхвърлят а го чакат.

Необходими са: листи хартия, моливи, тебешери, пастели, фулмастри, моделин, дъски, лепили, цветна хартия и други материали за рисуване, моделиране или апликиране.

Обяснението към децата е: Има дни, в които на всеки от нас му се иска да бъде насаме със себе си. Причините са различни – може би не сте си доспали, може нещо да ви е натъжило. В такива моменти на всеки му се иска другите да го оставят за определено време „на мира“, за да можете да възстанови вътрешното си равновесие. Ако някой от вас се чувства по подобен начин, вие можете да ни дадете знак, като отидете в къта за рисуване. Така останалите ще разберат, че за определено време е необходимо да ви оставят „на мира“. Вземете материалите от които се нуждаете и изобразете вашето настроение в такива случаи. Или просто напишете с големи, оцветени букви прогноза са вашите чувства: „Внимание гръмотевици“, „Предупреждение за буря“ или други. По този начин можете да покажете на другите, че при вас сега „прогнозата за чувствата ви е лоша“ и по-добре да ви оставят на спокойствие. Ако вие чувствате, че имате нужда от спокойствие, вие можете да поставите листа пред себе си, за да знаят всички от групата за това. Когато се почувствате по-добре, можете да съобщите на другите за това, като нарисувате неголяма картина, на която зад облаците и дъжда започва да се показва слънцето или покажете чрез вашата рисунка, че за вас вече Слънцето свети навсякъде.

Педагогът е необходимо да поощрява използването от децата на разнообразни техники. Добре е това да се превърне в навик за тях. Това ще направи атмосферата в групата по-хармонична и ще научи децата да се съобразяват с настроението на другите. Най-добре е ако педагогът също от време на време представя на децата своята лична „прогноза за чувствата“, което ще им помогне да се съобразяват с настроението и душевното състояние на възрастния.

Игра № 3 за рефлексия, подобряване на общуването и справяне с конфликти:

3.1. „Комплимент“

Всеки участник трябва да каже на своя съсед нещо приятно.като задължителни условия на „комплимента“ са:

1. Обръщение с назоваване на името.
2. Казаното е необходимо да бъде приятно не на говорещия, а на слушащия.

3.2. „Огледало“

Участниците в групата по двойки застават с лице един към друг. Единият от тях извършва някакви действия, например: сресва се, а другият като в огледало ги повтаря и така докато взаимно се харесат.

3.3. „Камъче в обувката“

Целта на тази игра е да създаде правила за взаимодействие в групата. Като представи едно от тях, а именно да се поставят проблемите на предна линия. Чрез използване на позната за децата метафора, децата бяха подпомогнати да съобщават за свои трудности, още при възникването им. Тя има форма на групов ритуал, за да се провокират даже най-притеснителните деца да разкажат за своите грижи и проблеми. Децата бяха поощрявани спонтанно да прилагат ритуалната фраза „Аз имам камъче в обувката!“ всеки път, когато имат някакви затруднения, когато нещо им пречи, когато са сърдити на някого, когато са обидени или по някакви други причини не могат да се концентрират върху работата в групата.

При обяснението на играта се правят аналогии с това какво се случва, когато в обувката попадне камъче и то пречи докато не бъде отстранено. Иначе, дори и да бъде забравено при лягане да се спи, на сутринта забелязваме, че имате болки в крака. Всъщност то е част от скала и колкото повече отлагаме да го махнем толкова повече малкия проблем става голям и има рана. Децата се водят към разбирането, че когато се сърдим и сме обезпокоени и развълнувани, в началото това се възприема като малко камъче в обувката. Ако навреме се погрижим за това, то да бъде извадено от там, то кракът ни остава цял и невредим, ако не, тогава могат да възникнат проблеми, и то не малки. Затова винаги е полезно, както за децата, така и за възрастните да говорят за своите проблеми веднага, когато те възникнат. Ако вие кажете „Аз имам камъче в обувката“, то всички ние ще знаем, че на вас нещо ви пречи и можем да поговорим за това. А сега искам добре да помислите, имате ли към настоящия момент нещо, което ви пречи. Ако е така, то кажете: „Аз имам камъче в обувката“, или „Аз нямам камъче в обувката“. На мен не ми харесва, че /поставя се име на дете за което ще се говори/ се смеят, че нося очила. Децата биват насърчавани да разказват за онова, което ги притеснява.

Дава им се необходимото време да експериментират с тези две фрази в зависимост от тяхното състояние. След това се обсъждат отделните „камъчета“, назовани от децата.

3.4. Упражнение „Да изпуснеш парата“

Чрез тази игра работихме за преодоляване на гнева и обидите, които възникват във взаимоотношенията между децата. Бе необходимо от време на време да бъде използвана за поддържане на психо-климата в групата, за да могат отношенията между децата да останат открити и естествени, да се предотврати образуването на малки подгрупи в групата. Тя позволи всеки самостоятелно да решава, доколко той ще променя своето поведение в съответствие с недоволството на групата.

Обяснението към децата е: Играта „Да изпуснеш парата“ се играе, за да може всеки да каже на останалите, кое му пречи или на какво се сърди. Обръщайте се към конкретен човек с неговото име и бъдете открити. Не се оправдавайте, когато някой се оплаква от вас, а го изслушайте. Просто разберете, какво искат да ви кажат. На всеки от вас ще му дойде реда „Да изпусне парата“. Ако някой от вас няма от какво да се оплаква, можете просто да кажете: „За сега на нищо не се ядосвам и нямам нужда „да изпускам парата“. Когато кръгът за „изпускане на парата“ завърши, децата, от които се

оплаквах по време на играта, могат да се изкажат по този повод. А сега се замислете за това, което ви казаха. Понякога можете да промените това у себе си, което пречи на другите, понякога не искате или няма какво да промените. Кажете какво искате и не искате да промените в себе си, защо имате ли трудности и какви?

3.5. Упражнение „Шеговито писмо“

Целта на упражнението бе да научим децата, че много често проблемите се решават по-лесно, ако към тях се подходи оптимистично и с чувство за хумор. Единият от вариантите му е да напишат шеговито писмо на дете, с което имат трудности при взаимодействието си. Тези писма се написват не за да се изпращат, а за да осмисли пишещият в какво точно се състои проблемът.

Децата бяха насочени да си спомнят някой, на когото неотдавна са се разсърдили и с когото са имали сложни взаимоотношения и подкрепени да напишат на този човек шеговито писмо. Те трябваше да преувеличат своите чувства по отношение на него многократно. Също така можеха безгранично да преувеличат и провиненията на този човек. Поставено бе изискване да се пишете толкова смешно, че на самото пишещо дете да му се прииска да се посмеете над проблема или над конфликта. Следва прочит на писма от желаещите пред групата без да се съобщава за кого е предназначено писмото. Играта приключва като всеки автор прави „снежна топка“ от своя лист и по даден от възпитателя сигнал участниците се замерват. Всяко дете се опитва да хване някакъв проблем и да го унищожи като го изхвърли в коша за боклук. Когато проблемите са „унищожени“ се преминава към анализ на чувствата с цел личностен метакогнитивен ефект. Основните тези около които се дебатира са: „Как се чувствах, когато писах шеговитото писмо?“, „Кое беше най-трудно при писането?“, „Лесно ли беше да преувеличиш своите собствени чувства, например гневът и обидата?“, „Можеш ли понякога да се смееш над самия себе си?“, „Как мислиш, какво ли щеше да каже човека, на който писа това писмо, ако знаеше, че е предназначено за него?“, „Замисли ли се дали някое от писмата беше написано за теб?“ „Полезно ли е да се смееш над конфликта – кога и защо?“

Триумфът на развитите интеркултурни компетенции бе постигнат в моделирани ситуации – пресъздаване на ритуал, участие в тържество, помощ на маргинализиран човек, съпричастност към постигнат успех от друг.

Изводът от проведеното изследване в процеса на работата по формиране на интеркултурни компетенции в средното детство показва, че:

- децата са отворени за преодоляване на натрупаните стереотипи свързани с различията;
- малка част от учителите познават и използват специфични методи за работа в мултикултурна среда;
- липсват усилия в училището като институция за работа по преодоляване на негативните последици от натрупаните стереотипи в обществото и преодоляване на недобрите образователни политики свързани с толериране и дискриминиране на групи и хора.

Литература:

1. Георгиева, С., Георгиев, Д., Преодоляване на предразсъдъците, свързани с различията чрез промяна на стереотипите свързани с дискриминацията,. В: сб. Многообразие без граници, Шумен, 2008, стр. 234-243

2. Гюров, Д. Педагогика на взаимодействието „дете-среда” “, Изд. „Веда Словена” – Ж Г, С., 2002, с. 183
3. Левтерова, Д., Социална компетентност – 1 част, Пловдив, Унив. изд. „П. Хилендарски”, 2009, с. 65
4. Николов, П., Александрова, Н., Кръстев Л., Педагогическа психология. Унив. изд „Н. Рилски”, Благоевград , 2007, с. 88
5. McClellan., Diane D. Katz, Lilian G., Evaluation Young children's social competence, Clearinghouse of Primary & Children's Education Champaign IL., 2001

INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL.

Asuncion Camina Durántez, Sara de Miguel Badesa,
Engracia Alda de la Fuente
Universidad Autónoma de Madrid

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general: Responder a las demandas de formación para el empleo con apoyo para jóvenes con discapacidad intelectual desde la Universidad.

Objetivos diferenciados por ámbitos de intervención:

INVESTIGACIÓN: Realizar una investigación aplicada que identifique las necesidades formativas de los jóvenes con discapacidad intelectual, para acceder a un empleo en la empresa ordinaria y mejorar su calidad de vida.

MODELO DE FORMACIÓN: Introducir mejoras en el modelo de formación, ajustado a las necesidades detectadas, con prospección del mercado, en colaboración con diferentes empresas y organismos nacionales e internacionales.

PROGRAMA DE FORMACIÓN: Consolidar el programa de estudios específico en el ámbito universitario, que capacite a los estudiantes con discapacidad intelectual para realizar las funciones requeridas en el empleo ordinario, tanto público como privado.

FORMACIÓN DE FORMADORES: Diseñar un programa específico de estudios para el Mediador Laboral que identificará el perfil laboral y realizará el apoyo al trabajador en la empresa ordinaria.

SEGUIMIENTO Y FORMACIÓN CONTINUA: Creación de programas de Formación Permanente y apoyo a la inserción laboral cuyo fin prioritario es mantener a los trabajadores en el puesto de trabajo mediante formación continua, tomando como referencia los modelos de aprendizaje a lo largo de la vida.

2. PLAN DE ESTUDIOS

La formación se ha estructurado en dos cursos académicos. En el primero, reciben enseñanza teórica y funcional, adaptada a su proceso cognitivo. En el segundo curso, la formación académica se refuerza con un período dedicado al Practicum en diferentes servicios de la Universidad y en empresas, públicas y privadas, como aproximación a la realidad laboral. Los alumnos asisten a la Facultad de lunes a viernes, en horario de 10 a 14 horas.

Durante el primer año, se imparten asignaturas de carácter general que potencian la inclusión social y profesional en la empresa: 1-Relaciones interpersonales en la empresa. 2-Competencias laborales específicas. 3-Tecnología de la empresa. 4-Inglés básico. 5-Comunicación oral y escrita. 6-Cálculo y contabilidad.

7-Estrategias de pensamiento. 8-Desarrollo de valores. 9-Utilización de los servicios de la Comunidad. 10-Bases para el aprendizaje. Las actividades deportivas se encuentran integradas en las actividades del campus universitario.

En el segundo año académico, los alumnos continúan algunas de las asignaturas del primer curso, al mismo tiempo que reciben una formación específica en función del puesto de trabajo que van a desempeñar en sus prácticas. 1-Relaciones laborales. 2-Banca y documentación. 3-Archivo y organización. 4-Nuevas tecnologías. 5-Cultura y sociedad. 6-Inglés II. 7-Habilidades emocionales II. 8-Practicum.

3. INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

A la vez que se desarrolla el programa académico y con el fin de crear un modelo de formación ajustado a las necesidades reales de los alumnos y del mercado de trabajo, se investigan y evalúan los resultados obtenidos.

La investigación se ha diseñado con una perspectiva de varios años en tres ámbitos diferenciados:

A.- Programa de formación:

– Identificación de las competencias de los estudiantes con discapacidad intelectual.

– Identificación de las demandas del mercado laboral.

– Diseño y ajustes en el modelo de formación laboral.

– Aplicación y evaluación del Programa.

B.- Inclusión en el entorno universitario.

C.- Inclusión en el entorno laboral.

El proceso metodológico relacionado con la investigación tiene carácter cuantitativo, cualitativo y descriptivo, con el fin de:

- Identificar las aptitudes potenciales de los jóvenes para desempeñar un trabajo.

- Determinar los puestos de trabajo ajustados a las aptitudes identificadas.

- Analizar comparativamente los puestos de trabajo que ofrecen las empresas públicas y privadas para los jóvenes con discapacidad intelectual.

Asimismo, se pretende conseguir la igualdad de oportunidades mediante la adaptación de las pruebas de acceso a la función pública (oposiciones) a las características de la discapacidad intelectual. En este sentido, es necesario articular procesos que garanticen el acceso a los puestos de trabajo reservados a personas con discapacidad, incluidas también las personas con discapacidad intelectual, en las convocatorias de empleo público, para lo cual se deben emprender acciones formativas ajustadas a las diferentes plazas convocadas (Decreto 54/2006, de 22 de junio, por el que se regula el acceso de las personas con discapacidad a la Administración de la Comunidad de Madrid).

4. INCLUSIÓN EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

La inclusión en el entorno universitario se está llevando a cabo a través de grupos de *aprendizaje cooperativo* formados por alumnos de Magisterio y Psicopedagogía, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, que colaboran de forma voluntaria para facilitar el aprendizaje y el establecimiento de relaciones interpersonales con jóvenes de su misma edad, con discapacidad intelectual.

Los grupos de aprendizaje cooperativo son organizados por profesores del equipo investigador. Desempeñan funciones relacionadas con la aceptación de la diversidad entre todos los jóvenes de la Facultad y al mismo tiempo, ofrecer formación y orientación a los alumnos interesados en participar de la experiencia. Los alumnos que voluntariamente se unen al Proyecto, reciben formación específica

en diversos ámbitos de la discapacidad intelectual y se comprometen a ayudar a los jóvenes del curso de Formación Laboral a realizar su inclusión en el entorno universitario.

5. INTEGRACIÓN EN EL MUNDO LABORAL

Al finalizar su formación en el entorno universitario, los jóvenes se incorporarán a un puesto de trabajo guiados y orientados por el Mediador Laboral. Existen tres tipos de mediaciones laborales: situacionales o circunstanciales, demandadas y planificadas desde la dirección interna del centro de trabajo. En el proyecto que presentamos, se encuentran incluidas las modalidades citadas. Pero uno de los elementos diferenciadores e innovadores se basa en el desarrollo de una *mediación planificada para el empleo*, destinada a personas con discapacidad intelectual formadas por el equipo que ha trabajado en el entorno universitario.

6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

¿POR QUÉ SE EVALÚA?

El programa de Formación para la Inserción Laboral se ha diseñado para atender a las necesidades de formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual. La preocupación por conseguir el desarrollo de competencias y un nivel óptimo de calidad y mejora, ha impulsado al equipo investigador a iniciar sucesivos procesos de evaluación del programa.

EL citado programa se basa en un modelo dinámico de aprendizaje en el que los nuevos conocimientos y las destrezas necesarias para desarrollar competencias que permitan la incorporación al ámbito laboral, se van adquiriendo a lo largo de los dos años de permanencia en el aula y otros en la empresa, orientados a completar la formación.

Se pretende valorar aquello que los alumnos son capaces de hacer y lo que han aprendido. Al tiempo que se evalúan los conocimientos adquiridos, el programa pretende evaluar la capacidad para reflejar y aplicar el conocimiento y la experiencia en los puestos de trabajo.

¿PARA QUÉ SE EVALÚA?

Se evalúa para obtener información sobre nuevas orientaciones relacionadas con los factores que influyen en el desarrollo de las competencias y destrezas que se

¿QUÉ OBSTÁCULOS PUEDEN SURGIR DURANTE LA EVALUACIÓN?

consideran necesarias, para la incorporación

al ámbito laboral y examinar cómo interactúan estos factores y cuales son las implicaciones para su desarrollo. Se pretende la mejora del programa por medio de la evaluación ya que ésta permite recoger información sobre su calidad, sus metas, su organización, su implementación, desarrollo y resultados con el fin de comprobar si ha sido bien diseñado y ha permitido conseguir los objetivos previstos según criterios de calidad.

Dado el carácter peculiar y novedoso del Programa de Formación para la Inserción Laboral, resulta complicado realizar predicciones sobre posibles obstáculos de tipo personal o estructural que hagan difícil la continuación del proceso. De momento no se han detectado resistencias materiales ni personales entre los componentes del grupo que participan en el programa.

Para analizar los potenciales obstáculos y con el fin de buscar soluciones realistas y fiables, se utiliza la matriz DAFO como instrumento, que brinda la posibilidad de organizar la información para detectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. El procedimiento consiste en valorar la información en

función de factores positivos y negativos, internos y externos con el fin de identificar los posibles obstáculos. Una vez reflejada la información en el cuadrante, podremos seleccionar la estrategia más conveniente.

MATRIZ DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas, oportnidades)		
	Positivos (factores de éxito)	Negativos (factores de riesgo)
	Fortalezas	Debilidades
Oación interna	<p>Programa de intervención consolidado.</p> <p>Implicación de los alumnos con discapacidad intelectual.</p> <p>Fidelidad de los usuarios.</p> <p>Adaptación del programa a las necesidades de los alumnos.</p> <p>Calidad de los profesionales que desarrollan los contenidos del programa.</p> <p>Colaboración de los estudiantes de Magisterio.</p> <p>Comunión de los profesionales con la filosofía del programa.</p> <p>Trato cercano con los alumnos.</p> <p>Ubicación del aula en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.</p> <p>Financiación.</p> <p>Dotación de recursos materiales.</p> <p>Disponibilidad de otros recursos de la Facultad.</p>	<p>Posibilidades de mejora del programa de Formación Laboral después de su evaluación.</p> <p>Oportunidad de ampliación de espacios.</p> <p>Lista de espera.</p> <p>Convalidación de las colaboraciones de alumnos de magisterio por créditos de Prácticum.</p>
Entorno	Oportunidades	Amenazas
	<p>Formación para el empleo con apoyo de jóvenes con discapacidad intelectual.</p> <p>Inclusión en el ámbito universitario.</p> <p>Integración e inclusión en el ámbito laboral.</p> <p>El creciente interés de los alumnos.</p> <p>El creciente interés por parte de las familias.</p> <p>La colaboración de los estudiantes de Magisterio de la Facultad.</p>	<p>Desmotivación y falta de interés.</p> <p>Escasez en ofertas de puestos de trabajo.</p> <p>Identificación de puestos de trabajo con cualificación y perfil personal.</p> <p>Garantías de continuidad en el puesto de trabajo.</p>

¿ES POSIBLE LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN?

Las propuestas de evaluación que se pueden aplicar a los programas son variadas. Casi todas ellas poseen elementos comunes y se centran en los mismos

aspectos, pero varían en la terminología y objeto de la evaluación. En este caso se ha seleccionado una propuesta evaluativa basada en cuatro objetos de evaluación complementarios:

Evaluación del contexto	<p>Recopilación de datos, informes, estadísticas, documentos de trabajo.</p> <p>Análisis de los datos recopilados para posterior diagnóstico.</p> <p>Diseño del programa en función de los datos recogidos.</p>
Evaluación inicial	<p>Análisis de la estructura y contenido del programa por personas implicadas en el mismo.</p> <p>Valoración de la calidad del diseño y los recursos.</p> <p>Establecimiento de suficiencia y viabilidad.</p> <p>Realización de las modificaciones según los datos obtenidos.</p>
Evaluación del proceso	<p>Recogida de información a través de instrumentos y entrevistas personales.</p> <p>Verificación y seguimiento, comprobando la correspondencia entre lo programado y lo que se lleva a cabo.</p> <p>Análisis de las previsiones parciales del proceso.</p> <p>Petición puntual de sugerencias y propuestas al equipo de trabajo.</p> <p>Búsqueda de soluciones a posibles dificultades.</p>
Evaluación de resultados	<p>Observación relacionada con el logro de objetivos y correcto funcionamiento de todos los elementos del programa.</p> <p>Análisis de instrumentos que miden el grado de satisfacción de los alumnos y profesionales implicados en el programa.</p> <p>Reuniones del equipo evaluador para comprobar el nivel de satisfacción.</p> <p>Registros de asistencia.</p> <p>Registros de promoción e incorporación al ámbito laboral.</p> <p>Análisis cuantitativo sobre la continuidad del programa.</p>

La evaluación del programa de innovación se ha realizado por un equipo mixto formado por el grupo técnico de investigación, tanto interno como externo. Son personas que colaboran con la dirección del mismo, en estudios de campos específicos, ayudando a definir instrumentos, obteniendo datos (entrevistas, reuniones de análisis y discusión, análisis de contenidos, etc.), así como en la introducción de datos, obtención de parámetros estadísticos, procesamiento de informes, transcripción de cintas magnetofónicas y filmaciones. La identificación de las posibilidades de evaluación del programa lleva consigo dos tipos de cuestiones: la calidad del mismo (de su implantación y ejecución) y las barreras que pueden surgir a lo largo de la evaluación. El programa fue precedido de una evaluación de necesidades e informe de evaluación psicopedagógica. Para cada uno de los Módulos de aprendizaje, se han formulado objetivos y metas a alcanzar. Con respecto a su suficiencia y adecuación, se cuenta con los resultados obtenidos a través del estudio piloto implantado durante tres meses, que ha aportado datos significativos sobre su definición y especificación. Existen datos sobre los resultados de las evaluaciones de los alumnos así como las observaciones recogidas a través de un cuestionario especialmente diseñado para los alumnos de Magisterio que han compartido experiencias y colaborado con los alumnos del Curso de Formación Laboral. Las pautas de evaluación son:

Indicadores de evaluación sobre los contenidos del programa	Indicadores de evaluación sobre la experiencia de colaboración en el programa
Motivación Participación Atención Actitud Desempeño de la tarea Esfuerzo	Análisis de mi situación personal. Observación del grupo Participación con el grupo Conclusiones valorativas sobre el trabajo desarrollado.

7. SELECCIÓN DE INDICADORES A OBSERVAR

Se trata de especificar o seleccionar las variables del programa. La definición del tipo de evaluación, instrumentos, procedimientos, técnicas de medida o indicadores, aportan datos sobre las variables que dependen de nuestro programa.

Variables Analizadas En El Programa De Formación Laboral	
Necesidades	Desarrollo de conocimientos, competencias, destrezas, estrategias y actitudes. Capacitación para el empleo. Respuesta a las demandas de formación para el empleo. Incorporación al ámbito laboral.
Objetivos	Desarrollar competencias académicas, personales y laborales. Capacitar al estudiante con discapacidad intelectual para desempeñar las funciones requeridas en un puesto de trabajo. Obtener orientaciones sobre los factores que influyen en el desarrollo de las destrezas, estrategias y actitudes, académicas y laborales.
Características	Formación de jóvenes con discapacidad intelectual para su incorporación al ámbito laboral. El Programa de Formación Laboral Dos profesores permanentes. Colaboraciones de profesores con el equipo investigador. Metodología de enseñanza individualizada y participativa. Estructura del programa: Formación General, para primer año: grandes bloques temáticos sobre materias como: Relaciones interpersonales en la empresa, Competencias laborales específicas, Tecnología de la empresa, Inglés básico, Comunicación oral y escrita, Conocimiento lógico-matemático, Estrategias de pensamiento, Desarrollo de valores, Utilización de los servicios de la comunidad, y Habilidades emocionales. Formación Específica, para segundo año: grandes bloques temáticos están constituidos por: Comunicación en la empresa y telecomunicaciones, Confección de documentos, Bases de datos y paginas Web, Archivo de impresos y documentos, Comunicación oral y escrita, La atención al público, Inglés, Cálculo y contabilidad, Estrategias de pensamiento y Habilidades emocionales. Rango de aplicación: dos cursos en aula y dos en la empresa. Compromiso del equipo investigador en asistencia personal, técnica y aportación de recursos didácticos. Composición del alumnado: 16 jóvenes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 19 a 29 años con discapacidad intelectual de diversos grados.

Cuando nos referimos a indicadores estamos hablando de lo que se va a observar y desde qué perspectiva se informa.

En la evaluación del Programa de Formación para la inserción Laboral, se tendrán en cuenta como efectos del programa, las puntuaciones en escalas de evaluación, las opiniones de los allegados (profesores, alumnos colaboradores y familiares) y usuarios, sobre los cambios y efectos producidos por el programa en el funcionamiento diario. Se procederá a la utilización de distintos indicadores o medidas sobre múltiples variables, así como distintas fuentes de información con el fin de proceder a su más adecuada triangulación. Los indicadores diseñados para tal fin, pueden resumirse en:

Indicadores	
Alumnos	Desarrollo de competencias. Desarrollo de habilidades de aprendizaje Desarrollo de habilidades sociales Desarrollo emocional Hábitos de trabajo y estudio Grado de satisfacción hacia el programa
Educadores	ASPECTOS ACADÉMICOS Actitud hacia el programa Actitud hacia los alumnos Uso de estrategias específicas de enseñanza
	GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL Características personales Optimismo Colaboración Valoración de su práctica educativa Juicio valorativo sobre el funcionamiento del Programa de Formación Laboral
Familias	Estabilidad en la relación afectiva y social Grado de satisfacción personal Armonía en la relación familia-programa Participación Grado de aceptación del programa Expectativas acerca del aprendizaje Inferencia de las actitudes de los hijos hacia el PFIL.
Contexto educativo	Ubicación del aula Calificación profesional de profesores Equipamiento: recursos y materiales Formas de motivación Ambiente adecuado
Eficacia del programa	Tasa de promoción Tasa de repetición Tasa de abandono Índice de producción de graduados Índice de incorporaciones al puesto de trabajo Tasa de eficiencia Índice de permanencia Nivel de satisfacción del usuario

8. SELECCIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN

La aproximación a los fenómenos formativos relacionados con la preparación de los jóvenes con discapacidad intelectual para su incorporación al ámbito laboral, es compleja y, por tanto, se utilizará el diseño de *investigación evaluativa*, en la que tienen un papel importante la combinación de *metodología cualitativa y cuantitativa* ya que nos ofrecen la oportunidad de aproximarnos de forma diversa a la información sobre la calidad del programa, a través de métodos que maximicen la objetividad de los resultados. Con respecto a los instrumentos de medida para comprobar la eficacia del programa, se utilizarán de manera alternativa y complementaria, técnicas cuantitativas y cualitativas.

TÉCNICAS CUANTITATIVAS	
<i>Instrumento</i>	<i>Sujeto de evaluación</i>
Entrevista estructurada	Usuarios Colaboradores
Cuestionario	Alumnos Padres Profesores Estudiantes colaboradores
Escala de observación	Alumnos Contextos de aplicación del programa
Auto informe	Repercusiones del programa sobre los alumnos
TÉCNICAS CUALITATIVAS	
<i>Instrumento</i>	<i>Sujeto de evaluación</i>
Entrevista abierta y análisis de contenido	Usuarios Colaboradores Padres
Grupos de discusión	Alumnos Equipo de investigación Estudiantes colaboradores Padres
Cuestionario	Empresas Profesores colaboradores Estudiantes colaboradores
Observación participante. Etnografía motivada	Contexto de aplicación del programa
Técnica Delphi	Grupos de expertos que han recibido cuestionarios Grupo de investigación

La toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación se realizó de forma mixta, es decir, por el equipo técnico que ha evaluado y los responsables directos del programa (profesorado y colaboradores).

9. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez incluidas las unidades evaluadas, se procede al establecimiento de secuencias de aplicaciones de las pruebas, la formación de los observadores y la planificación para obtener la fiabilidad y validez de los instrumentos. La fuente de información está constituida por las personas implicadas en el programa: alumnos, familias, educadores, colaboradores, contexto educativo, equipo de investigación y evaluadores externos. Con el fin de determinar la *validez y fiabilidad* además de controlar la fuente de error de los datos, se procede a las aplicaciones piloto que el

equipo evaluador ha considerado oportuno. Para garantizar validez se pondrán en práctica los principios de:

PRINCIPIOS QUE GARANTIZAN LA VALIDEZ	
Pertinencia	Nivel de adecuación del programa a las necesidades. Coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades, recursos.
Suficiencia	Valoración de la suficiencia de los recursos. Coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades, recursos.
Evaluabilidad	Selección de indicadores verificables objetivamente y fuentes de verificación. Matriz de Diseño del Marco Lógico.
Eficacia	Resultados esperados en relación con los objetivos.
Resultados	Unido a la eficacia. Producto que ha generado el programa a corto, medio y largo plazo.

Para garantizar la fiabilidad se utilizan dos procedimientos:

PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN LA FIABILIDAD	
Fiabilidad como estabilidad	Concordancia de opiniones y valoraciones.
Fiabilidad como consistencia	Procedimiento alfa de Cronbach

En nuestro caso, al tratarse de un equipo de investigación especializado, se definen y diseñan los instrumentos, realizan el estudio evaluativo y se ocupan de la informatización de datos y análisis de resultados. Este proceso se lleva a cabo mediante sesiones de trabajo que permiten evaluar la evolución del programa, así como cada uno de los elementos del mismo.

10. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos son de diversa índole y se ha determinado el momento de su recogida, así como los estudios descriptivos y estadísticos posteriores. Las clasificaciones de datos cualitativos y cuantitativos, así como las de datos documentales, relacionados con los elementos materiales y personales, se realizan por los miembros del equipo. La recogida de la información y su posterior análisis requiere de organización y codificación. El sistema de codificación se encuentra establecido en el momento del diseño de las pruebas. Los análisis a efectuar dependen de las preguntas relevantes que guían la evaluación.

ANÁLISIS DE DATOS	
Cuantitativos	Utilización del programa SPSS. Técnicas estadísticas pertinentes para dar respuesta a los objetivos de estudio.
Cualitativos	Programa Atlas. Análisis de contenido. Categorización de la información.

11. EL INFORME

Las conclusiones han dado respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar se realizó una visión global sobre el programa y después sobre los aspectos específicos de sectores, áreas y ámbitos. Las propuestas de cambio para una mayor

efectividad y calidad del programa se han introducido junto con las conclusiones ya que se derivan de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1995):*Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis.

GARCÍA LLAMAS, J.L. (2003): *Métodos de investigación en educación. Volumen II Investigación cualitativa y evaluativa.* Madrid: UNED.

INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (2000). *Base de datos estatal de personas con discapacidad.* Madrid: IMSERSO.

JAMES R. SANDERS (1998): *Estándares para la evaluación de programas.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

JENARO, C., MANK, D., BOTTOMLEY, JY DOCE,S. (2002). Supported employment in the international context. *Jal of Vocational Rehabilitation.* 17, 5-21.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis.

JORDÁN DE URRÍES, B., VERDUGO, M. Y VINCENT, R. (2005). Análisis de la evolución del empleo con apoyo en España. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Documentos 59/05.

JORDÁN DE URRÍES, B. Y VERDUGO, M. (2003). *El empleo con apoyo en España. Análisis de las variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

MANK, D. (2003). Síntesis de una serie de investigaciones sobre la "tipicidad", los apoyos de compañeros de trabajo y los resultados de calidad del empleo con apoyo. M.A. Verdugo, y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Investigación, innovación y cambio (pp. 169-192).* Salamanca: Amarú Ediciones.

MANK, D., CIOFFI, A. Y YOVANOFF, P. (2000). Direct supports in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment outcomes. *Mtal Rretardation,* 38 (6), 506-516.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (Coord) (2003): *La investigación evaluativa. Evaluación de programas e instituciones.* Madrid: UNED.

PLAN DE ACCIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD de la Comunidad de Madrid 2005-2008.

R.D. 54/2006, de 22 de junio, por el que se regula el acceso de las personas con discapacidad a la Administración . (B.O.C.M. n° 150, de 26 de junio de 2006.

VERDUGO M.A., Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (Eds.). (2002). *Hacia la integración plena mediante el empleo. Actas del VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo.* Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

VERDUGO, M.A., Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2001). *Panorámica del empleo con apoyo en España.* Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.

VIDAL GARCÍA, J. (2003): *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales.* Madrid: Fundación Juan Luis Vives.

УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ ПЕДАГОГИЧЕСКАТА НАБЛЮДАТЕЛНОСТ НА УЧИТЕЛЯ ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА НА ДЕЦАТА В ГРУПАТА

Донка Налбантова
ЦДГ №7 „Изворче”, гр. Варна

Предучилищната възраст е сензитивен период от развитието на децата, в който детето е предразположено да учи и запаметява в максимално най-голяма степен. Няма друг период от психическия му живот, през който така лесно и трайно да поглъща и подражава на социалния опит на възрастните.

Важна задача на съвременния предучилищен педагог е изграждането на социални умения у децата за поддържане на положителни взаимоотношения с връстниците. И днес се нуждаем от максимата на известния учен Паскал: Каквото и да притежава човек на земята -прекрасно здраве и всякакви блага на живота, той все пак е недоволен ако не се ползва с почитта на хората”

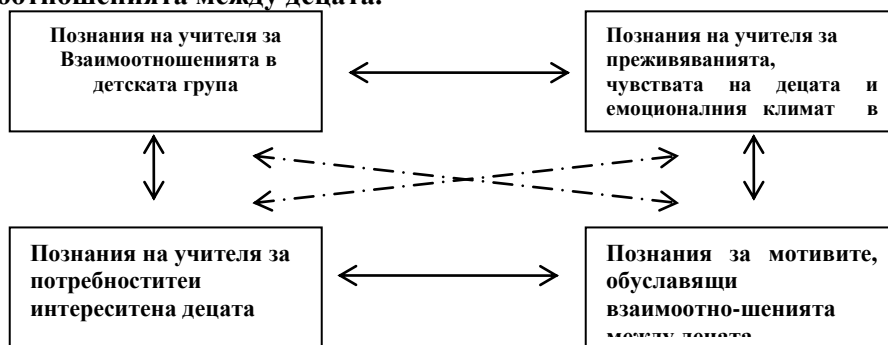
Детската група е най-ранната степен на социална организация на хората и е благоприятна среда за пробуждане добротата у подрастващите и хуманизиране взаимоотношенията помежду им. Характерът на взаимоотношенията на детето с връстниците е от голямо значение за неговото психическо развитие, за достигане успех в дейностите, за усвояване на норми и правила за поведение, за формиране на такива нравствени качества, които са необходими за водене на нормален социален живот. Попадайки в детската група личността на детето се формира под въздействието на микросредата, представляваща реалността на междуличностните отношения. Учителят следва да се грижи за положителното утвърждаване на всяко дете, като организира развитието на детските взаимоотношения – тяхното правилно насочване и регулиране за създаване на благоприятен психоклимат в групата. Единствено социалната подкрепа осигурява благоприятни преживявания у подрастващите и висок ценностен статус на междуличностните отношения. За целта от изключителна важност е професионализмът на педагога, неговата психолого-педагогическа компетентност и социално-нравствена позиция. Това налага учителите непрекъснато да усъвършенстват теоретическата си подготовка и повишават педагогическата си наблюдателност в подсистемата „Учител–Дете”. Социално-психологическата наблюдателност на учителя предполага наличието на способност за адекватно възприемане и правилно тълкуване на спецификата на взаимоотношенията в групата. Наблюдателният педагог по-добре разбира децата и забелязва фактите в поведението им. Едновременно проявява емоционална насоченост към детската група и към вътрешния свят на детето - зачита неговите желания, потребности, интереси, чувства, мотиви. Пълно и задълбочено опознаване на взаимоотношенията е възможно само тогава, когато учителят се стреми да разкрие причините обуславящи ги и да подбира подходящи средства за педагогическо взаимодействие. Умението да се обхване цялата група и да не се изпуска нито едно дете от ползрението е важна задача за възпитателя. И както счита известният учен М. Басов „по отношение на детето педагогът трябва винаги да се намира в изследователска установка на истински наблюдател, жадно ловящ всеки щтрих в поведението му, осмисляйки и претворявайки своето наблюдение в педагогическо действие”.

Педагогическата наблюдателност не се развива изведнъж и от само себе си. За да достигне желаното равнище всеки учител е необходимо да обогатява, развива и усъвършенства наличната си наблюдателност в процеса на творческата педагогическа дейност.

За повишаване теоретическата и практическата подготвеност на учителя по проблема предпочетохме самообразованието и квалификацията на ниво детска градина. Предимства: съставна част е от педагогическия процес; учителите участват по свое желание; темите и формите са съобразени с професионалните потребности и конкретни условия; интересът и активността на педагозите са повишени, поради актуалността и практическата насоченост на проблема. За целта в нашата експериментална работа разработихме три емпирични модела:

Емпиричен модел – познания на учителя за взаимоотношенията в детската група.

Квалификацията на учителите осъществихме с разработения от нас Модел за изграждане на теоретичната основа на педагогическата наблюдателност (фиг.1), който включва четири блока: познания на учителя за взаимоотношенията в детската група; познания на учителя за преживяванията, чувствата на децата и емоционалния климат в групата; познания на учителя за потребностите и интересите на децата; познания за мотивите, обуславящи взаимоотношенията между децата.



Фиг.1 Модел за изграждане теоретичната основа на педагогическата наблюдателност

Между четирите блока съществуват ярко изразени взаимовръзки. От една страна поведението на децата се влияе от техните преживявания, потребности, интереси, чувства, мотиви, а от друга последните оказват силно въздействие върху взаимоотношенията между връстниците. Емоционалният климат е психическо отражение на реалните взаимоотношения и се явява като фон на груповите психически процеси. Обогащените познания на възпитателите по четирите блока от модела допринасят за изграждане теоретичната основа на педагогическата наблюдателност, за обогатяване и осъвременяване на педагогическите възможности, за освобождаване творческата активност.

Емпиричен модел – зависимост между педагогическата наблюдателност на учителя и теоретичната му готовност

Педагогическата наблюдателност на учителя е важно професионално-личностно качество. Социалната психологическа наблюдателност предполага наличие на способност за адекватно възприемане и правилно тълкуване спецификата на взаимоотношенията в детската група. Наблюдателният педагог бързо се ориентира в създалата се педагогическа ситуация, отчита

характерното в нея, по-добре разбира децата, съобразявайки се с техните външни особености и вътрешни психически качества. Професионализирането на педагогическата наблюдателност постигаме в процеса на квалификационната и творческа педагогическа дейност. За целта усъвършенстваме уменията на учителя да самонаблюдава и самооценява възпитателната си работа, да разчита емоционалното състояние на детето по експресивните белези на лицевия израз /по снимки/ и когато наблюдава детето в процеса на самото протичане на ситуацията.

С повишаване равнището на познанията на учителя се усъвършенства неговата педагогическа наблюдателност, което е благоприятна предпоставка за оптималното моделиране на детските взаимоотношения в желаната посока.

Емпиричен модел – взаимоотношенията на децата в групата

Съвместният живот на децата в групата разкрива големи възможности за усвояване определени норми на взаимоотношения с връстниците. Отношенията между тях са многообразна и устойчива система на емоционални отношения, които се проявяват в общуването, в съвместната дейност, във взаимните оценки между децата в групата (13). Благоприятните взаимоотношения поражда у детето чувство на комфорт, сигурност и единство с групата, увереност в собствените сили.

Основните параметри, по които проучваме личностните взаимоотношения между децата в групата са: индивидуален статус на детето; принадлежност на всяко дете към група с позитивен климат; взаимност на изборите; устойчивост на благоприятната позиция на детето в групата; позитивиране на емоционалната удовлетвореност на всяко дете от взаимоотношенията в групата; мотивация на взаимоотношенията.

Изследването на основните характеристики на взаимоотношенията на децата правим чрез социометричния метод на Джейкъб Морено. Ползваме варианта „Избор по даден критерий в сферата на желаното”, който избор детето прави по време на индивидуалната беседа с учителя. С помощта на въпросите: „С кое дете от групата най-много желаеш да отидеш на рожден ден?” и „Защо?” децата правят своя избор и мотивират симпатиите си. Отговорите нанасяме в социометрична матрица за всяка група поотделно и на два етапа – входно и изходно ниво.

От матрицата се вижда броя на направените избори, броя на получените избори и взаимните избори. На база матрицата изработваме социограма, която представлява модел на малките групи и връзките между тях - т.е. реалното ниво на взаимоотношенията в групата. От нея се вижда мястото, което заема всяко дете в системата на груповите взаимоотношения. Децата, които получават най-много избори в западната психология се наричат „звезди” и попадат в първи кръг – с по три и над три избора; „предпочитаните” във втори кръг – с два избора; „приетите” в трети – с един избор; „изолираните” – извън кръговете, с нула избори.

При сравняване на социограмите-структури на взаимоотношенията от входно и изходно ниво на дадената група, в случая примерно разглеждаме първа възрастова група се вижда до колко учителят е успял да приобщи изолираните деца към групата. Коефициентът на изолираните деца на изходно ниво е сведен до минимум – едно дете, докато на входното ниво изолираните деца са били 10. Промяната в позицията на детето в групата не настъпва изведнъж и сама по себе си, а под влияние на формиращата педагогическа дейност спрямо конкретното дете.

Задълбоченото опознаване на взаимоотношенията е възможно, когато учителят разкрива причините обуславящи ги. Познавайки симпатиите между децата може да повлияе негативните страни в поведението на даденото дете и приобщи изолираните деца към групата. Основните причини за изолацията на децата са предимно свързани с операционалната и мотивационната страна на дейността. „Операционалните” и „мотивационните” трудности придават отрицателна окраска на взаимоотношенията и групата, възпрепятстват нормалното общуване и пълноценното формиране на детската личност(13).

Към *операционалните трудности* спадат: недостатъчно добре сформирани игрови умения и навици; неумение да управляват поведението си – импулсивни, много бавни или затворени в себе си деца; отсъствие на умения да строят делови отношения – отстъпване на играчки, роля, оказване на помощ. За успешното преодоляването на операционалните трудности се ръководим от редица ценни прийоми на работа с децата: обогатяване на съдържателната страна на игровата дейност; съвместни игри-занятия с учителката; преориентиране негативното отношение на децата към връстника; обединяване на изолираното дете с доброжелателни деца с ярко изразени положителни качества; включване на неумеещите да съдържат поведението си в продължителна сюжетно-ролева игра с колективен характер и увлекателен сюжет; поръчение за водеща роля, запознаване на детето с целите на играта.

Към *мотивационните трудности* спадат: отрицателни мотиви за общуване – егоистична потребност и стремеж към абсолютно само утвърждаване. Мотивационните трудности при децата преодоляваме с няколко прийома: при деца авторитарни организатори противопоставяме на егоистичните мотиви в играта социално-полезен мотив в хода на дейностите с обществена насоченост; при доминиране на неигрови мотиви въвличаме детето в дейност където може да реализира най-добре своите способности, както и изтъкване успехите и положителни качества пред връстниците; при несформирана потребност от общуване включваме детето към 1-2-ма партньори, чийто интереси съвпадат с техните основни влечения. Понякога използваме и *косвени* прийоми: усамотеното дете да бъде поддържано от авторитетни връстници; учителят да демонстрира контакт с изолираното дете, за да подтикне останалите, подражавайки му към взаимодействие с него.

В настоящия етап от развитието на нашето общество проблемът за съвместяване в екипа е важен и актуален. В този смисъл опита ни за изграждането на умения у децата за работа в екип би предизвикал интерес в педагогическата практика. Педагогът в детската градина реализира най-добре екипната работа в съвместните дейности. В провокирани реални житейски ситуации от учителя и водени от емоционални мотиви, децата си поставят общи цели, проявяват чувство на дълг и отговорност. Учителят задава обема от работа и задачите, които децата трябва да решат, за да усвоят дадените знания и умения. Отначало с помощта на учителя, а по-късно подрастващите сами преценят, че обема от работа или „затрудненията” много по-бързо ще изпълнят, когато се разделят на малки групи/екипи/ и си разпределят работата. Завладени от желанието да оказват помощ на нуждаещите, се втурват в решаването на педагогическите ситуации. В съвместните дейности с подчертан обществен мотив децата усъвършенстват *уменията си за работа в екип*, а именно: избор на желана дейност; избор на партньори и отговорник на групата; мотивация на избора; разпределение на работата; съгласуване на действията; подбор на начините и средствата за изпълнение; взаимопомощ и сътрудничество;

зачитане мнението на партньорите; постигане на единно и правилно решение; контрол, самоконтрол, оценка и самооценка на достигнатите резултати; осъзнаване на причините за успеха и неуспеха в съвместната дейност.

До този краен етап децата достигат постепенно от първа до подготвителните групи, извършвайки работата отначало в първа възрастова група по двама в подгрупа, в останалите - по трима и повече деца в подгрупа.

Резултатите от цялостната експериментална работа ни увериха, че оптимизацията на взаимоотношенията между децата в групата са резултат от повишената теоретична компетентност и усъвършенствана педагогическа наблюдателност. Добрите взаимоотношения пораждаат жизнерадостна атмосфера, отношение на благопожелателност на всеки към всеки - главно мерило за добрите взаимоотношения между връстниците. С помощта на учителя децата достигат до разбирането, че добрите взаимоотношения между хората са най-ценното благо в живота на човека и основа за прекрасно здраве. Такива умения могат да се градят у подрастващите с упоритата работа на всички работещи в областта на науката за човешките отношения. С постоянните педагогически търсения по проблема, детето ще намери своето достойно място сред връстниците си, както в детската градина, така и в училище. Нашата изследователска работа завърши с издаването на книга, където много по-обстойно е описан проблема. Диагностицирането на междуличностните отношения, както и предлаганите методически похвати за оптимизиране взаимоотношенията между децата са надеждни и биха допринесли за преодоляване на агресията, която все повече се разпространява между учениците в нашите училища.

Литература

1. Андреева, Г. Социална психология. С., 1983.
2. Андреев, М. Педагогическа социология. С., 1998.
3. Аргайл, М., Хендерсен, М. Анатомия на човешките отношения. С., 1989.
4. Бижков, Г. Методология и методи на педагогическите изследвания. С., 1995.
5. Витанова, Н. Общуването на детето с околните и социалната подкрепа.- Образование и квалификация, 1995, №6.
6. Витанова, Н. Социално и когнитивно пространство на процесите в детската градина: възрастова сензитивност. С., 1999.
7. Десев, Л. Психология на малките групи. С., 1977.
8. Джонев, С. Социална психология. том III – малки групи. С., 1996.
9. Жекова, Ст. и др. Професиограма на българския учител. С., 1981.
10. Жекова, Ст. и др. Професионално-личностни качества на учителя. С., 1983
11. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива. М. 1984.
12. Пиръв, Г. За възпитаване на творчески личности.- Психология, 1978, №6
13. Репина, Т. А. и др. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978.
14. Шорохова, Е.В. и др. Коллектив и личность., М 1975
15. Якова, М. Творческата игра и нравственото възпитание на децата от 2,5 до 4-годишна възраст. С., 1978.

ИНОВАЦИИ И ИНТЕРАКТИВНИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

**Сборник с доклади от Международна научно-практическа конференция
на тема:**

Иновации и интерактивни технологии в образованието

Издание първо

©Авторски колектив, 2012

©СНЦ „Етнотолеранс”, 2012

Издателство: РБ „Стилиян Чилингиров” – Шумен

Печат: РАСТЕР ЕООД

ISBN 978-954-2936-04-6