

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО**
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• Година XXIX, 2012 • Класик 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

17 27 АПРИЛ – 3 МАЙ 2017 Г.

Проблемно обучение в онлайн среда

Откъс от „Проблемно обучение, електронно учене и мобилни технологии при изучаването на чужд език“

Мария Нейкова

Нов български университет

Животът в съвременното общество налага ускорени темпове на развитие във всяка сфера. В европейски план, интензивността на межкултурния обмен се повишава стремително като резултат от свободното движение на хора в рамките на общността, от академичната мобилност, от променящия се пазар на труда – едни от основните сфери на дейност, в които все по-често успешна реализация се постига от хората, говорещи свободно поне два чужди езика. Именно тази необходимост от овладяване на повече от един чужд език играе ролята на двигател за развитието на лингводидактиката, но и както посочва Веселинов, поставя сериозно предизвикателство пред преподавателите по чужд език (Веселинов, 2014). Повишените очаквания на обществото и на обучаваните за високо качество на чуждоезиковото обучение вървят ръка за ръка със стремежа на учителите към самоусъвършенстване и към прилагането на иновативни практики в учебния процес.

В своето развитие методиката на чуждоезиковото обучение преминава през различни етапи в търсене на ефективни начини и способности за преподаване и изучаване на чужд език. Сред плеедгата от разнообразни методи и форми на работа проблемното обучение заема своето достойно място. То възниква през 60-те години на миналия век в университета

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Димитър Веселинов
E-mail: d_vesselinov@yahoo.fr

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 2/2017:

ИНТЕРВЮ

Акад. Михаил Виденов, почетен председател на Международното социолингвистическо дружество и председател на Отделението за хуманитарни и обществени науки в БАН: Има изход от езиковата инвазия / *Димитър Веселинов*

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Към въпроса за адлозите в съвременния турски език / *Милена Йорданова*

Инструменти за измерване на интеркултурната компетентност / *Рая Живкова-Крунева*

The Bulgarian Version of the Official Journal of the European Union. Linguistic Approaches / *Martin Henzelmann*

МЕТОДИКА

Езикови модели за приобщаващо образование / *Екатерина Софрониева*

Проблемно обучение, електронно учене и мобилни технологии при изучаването на чужд език / *Мария Нейкова*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Новият литературен жанр „транслит“ / *Мадлен Данова*

ВСТЪПИТЕЛНА ЛЕКЦИЯ

За езика като органон / *Тодор Шопов*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Българските училища в Цариград – между историята и спомените / *Мария Михайлова-Мръвкарлова*

ХРОНИКА

Един век структурализъм / *Петя Тодорова*

Китайските паралелки на 138. СУ „Проф. Васил Златарски“ / *Магдалена Кръстева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Теория и практика на ефективната академична комуникация / *Мариета Ботева*

Нов самоучител по английски език с актуални текстове и богат справочен материал / *Милка Хаджикотева*

Глобалният английски език в български контекст / *Дафина Костадинова*

„МакМастър“, Канада, но бързо намира своите погръжници и в Европа. Разработено за целите на обучението по медицина и в отговор на нарастващата неудовлетвореност от традиционното лекционно обучение, проблемното обучение бързо намира приложение не само в сферата на обучението по медицина, но и в други области на познанието (Matheson & Naas, 2010). Днес благодарение на своята гъвкавост и адаптивност то успешно се използва както в традиционния учебен контекст на контактното обучение, така и в електронна среда. Все по-интензивното приложение на информационните и комуникационните технологии в образованието в определена степен води до промяна на конкретни характеристики на проблемното обучение и до своеобразното обособяване на негова нова форма, а именно – проблемното обучение онлайн (problem-based learning online). В допълнение, мобилните технологии помагат да се преодолеят ограниченията по отношение на времето и мястото за провеждане на учебния процес.

Проблемното обучение е добре познато и ясно разпознаваемо. Отделни автори акцентират върху различни негови аспекти или оценяват по различен начин тяхната значимост за учебния процес.

Предложеният от Бароуз модел на проблемно обучение (Barrows, 1996) ясно очертава същностните характеристики на проблемното обучение в медицината, а и не само там. Те са следните:

- 1) в центъра на учебния процес е обучаваният;
- 2) ученето се провежда в малки групи студенти;
- 3) ролята на преподавателите е да съдействат и направляват;
- 4) проблемите формират организационния фокус и стимул за учене;
- 5) проблемите са своеобразен двигател за развиването на умения за решаване на клинични проблеми;
- 6) учещият усвоява нова информация, като сам направлява процеса на учене (self-directed learning).

Макар че е разработен за нуждите на обучението по медицина, горният модел е приложим и в чуждоезиковото обучение, като, естествено, характерът на проблемните ситуации се променя в съзвучие с изучавания предмет.

Проблемното обучение има своите традиции и в българското образование. В своя труд „Проблемното обучение по литература“ Кисъв обосновава необходимостта от прилагането на проблемно обучение в съвременното училище като път, като начин, по който да се откликне на обществените очаквания към училището „да формира личности, притежаващи солидни знания, проблемно мислене, способности да се ориентират в явленията от за-

обикалящата действителност, да откриват проблемите и да ги решават“ (Kisyov, 1990: 5).

Ясно се открояват няколко основни аргумента в подкрепа на ролята на проблемното обучение за личностното израстване на учащите. В основата лежат знанията, но сами по себе си те не са достатъчно условие за формиране на пълноценни личности в днешното общество. Акцентът се поставя върху способностите за възприемане и обработка на явленията от реалния живот и върху адекватната реакция на обучаваните в случаите, когато се изправят пред проблемна ситуация.

В литературата се използват различни дефиниции на термина *проблемно обучение*. Окон вижда същността на проблемното обучение като съвкупност от организирането на проблемни ситуации, от формулирането на проблеми – умение, което обучаваните овладяват с времето и практиката, от подпомагане на учениците в условията им да намерят решения на проблемите, което завършва с проверка на предложените решения, систематизация и затвърждаване на наученото (Окон, 1968; in: Kisyov, 1990: 40).

За да вникнем в дълбочина в ролята и значението на проблемното обучение, бихме искали да се спрем по-подробно на разгърнатото определение за проблемно обучение, което откриваме в монографичния труд на Г. Шамонина „*Методът на проектите в чуждозиковото обучение*“. След обстоен анализ на литературата по въпроса тя се спира на следната детайлизирана дефиниция, в която много точно и пълно са посочени същностните характеристики на проблемното обучение:

„Пог проблемно обучение се разбира такава организация на учебните занятия, която предполага създаване под ръководството на преподавателя на проблемни ситуации и активна самостоятелна дейност на обучаваните за тяхното разрешаване, в резултат на което протича творческо овладяване на професионални знания, навици, умения, и развитие на мисловни способности. Ученикът усвоява материала не само слушайки и възприемайки посредством сетивата си, а като резултат на възникнала необходимост от знания, превръщайки се в активен субект на обучението си.“

(Shamonina, 2008: 15 – 16)

В казаното дотук се открояват следните основни пунктове в проблемното обучение.

Фокусът пада върху обучаваните. Те са в центъра на учебния процес, те са активни автономни учащи, те не само овладяват конкретна материя, но и постигат ново равнище в личностното си развитие, тъй като при проблемното обучение се тренира не само паметта, но и способността да се осмислят явленията и процесите.

Ролята на преподавателя е на ръководител, той подготвя, подпомага и насочва процеса. В контекста на проблемното обучение учителят не е единственият източник на знание. Той създава необходимите условия за критичен анализ, направлява творческото търсене и при необходимост служи като коректив.

В основата на проблемното обучение лежи осъзнатата необходимост от усвояването на знания и умения. Обучаваният не се явява единствено като реципиент на определен обем от информация, а влиза в ролята на субект на собственото си обучение.

Централно място заемат проблемните ситуации, планирани и разработени от преподавателя, но за чието решаване активно работят обучаваните, които стъпка по стъпка овладяват умения да откриват и формулират проблеми, да организират и решават проблемни ситуации.

По своята същност проблемното обучение е цялостен тип обучение (Machmoutov, 1977: 24; in: Kisyov, 1990: 41). Основната причина то да бъде предпочитано в съвременното обучение, е, че чрез прилагането му в практиката се разбиват традиционните модели на инертността. Кисъов вижда в него носител

на новаторството, то се явява като контрапункт на „пасивно-зерцалното усвояване на знанията, на механичното запамятане, на декларативността в учебния процес, на безстрастното и обективистично интерпретиране на изучаващите факти и явления“ (Kisyon, 1990: 5).

Приложението на проблемното обучение в изучаването на чужд език има своите особености. Като сравнява обучението по чужд език с обучението по други дисциплини, Ларсон припомня добре известната истина, че при чуждоезиковото обучение езикът не е само средство, но и обект на изучаване. Тук се корени съществената разлика в съотношението между факти и разбиране. Без да се поставя под въпрос водещата роля на разбирането, то научаването на „сурови факти“ (напр. под формата на лексикални знания) играе по-голяма роля, отколкото в много други сфери (Larsson, 2001: 3). Оттук произтича и една от основните трудности при прилагането на проблемното обучение в изучаването на чужд език, а именно – да се сведе до минимум въвеждането на такива „сурови факти“ извън контекст. Между предимствата на проблемното обучение, които Ларсон изтъква по-нататък, са усъвършенстването на комуникативните умения и уменията за социално взаимодействие. Проблемното обучение се гради върху изпълнението на задания, които изискват от обучаваните да са активни, да си взаимодействат и да комуникират, с което се създават предпоставки да се напобоят условията, при които езикът се учи в съответното говорещо пространство. Друго важно предимство на проблемното обучение е преодоляването на вредата от повърхностното учене, пример за което е механичното заучаване на думи за явяване на конкретен изпит, след което тези думи бързо се забравят. Проблемното обучение при изучаването на чужд език създава условия за постигане на едно по-задълбочено разбиране и активно усвояване на знанията.

Сред недостатъците на проблемното обучение Ларсон (нак там) посочва трудностите и напрежението, които понякога възникват между отделните членове на групата, както и употребата на родния език вместо изучавания чужд език. Работата по групи е характерна за проблемното обучение, а успешното взаимодействие в групата – едно истинско предизвикателство за преподавателя – е необходимо предпоставка за постигането на добри резултати. Употребата на родния език би следвало да не се допуска на по-високите нива на владеене на чуждия език. Все пак има случаи, когато учащите не владеят чуждия език в достатъчна степен за успешното изпълнение на заданието. Тогава остава отворен въпросът дали да се поеме рискът да се загубят ентузиазмът и креативността поради невъзможност да се общува безпрепятствено на езика цел, или да се потърси разумен баланс в употребата на двата езика.

Проблемното обучение се прилага успешно както в контактното обучение, така и в контекста на електронното учене. Терминът проблемно обучение онлайн (problem-based learning online) обхваща цялото разнообразие от начини, по които проблемното обучение се използва синхронно и асинхронно, в учебна институция или дистанционно (Savin-Baden, 2006: 4). В него е вложена идеята, че обучаваните учат с помощта на уеббазирани материали, включващи текст, симулации, видеа, демонстрации и ресурси, чат, уайтборд и среда, която целево е изградена за проблемно обучение. Савин-Баден (нак там) изразява и някои опасения, свързани с навлизането на проблемното обучение онлайн в практиката и възможността то да бъде предпочетено пред контактното проблемно обучение. В някои случаи проблемното обучение онлайн се насочва към решаването на по-тясно дефинирани проблеми, които не насърчават учащите да се превърнат в самостоятелни изследователи, поемащи отговорност за своето собствено учене. Също така не е изключено да се намали въздействието на екипната работа, тъй като няма да се премине през трудностите и противоречията, характерни за контактното проблемно обучение. В този ред на мисли, Савин-Баден изтъква, че проблемното обучение онлайн е подход, който не цели да замени една форма на обучение с друга, а да допълни и развие вече съществуващите.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 2

Здрави основи на езиковата култура

*Откъс от „Фразеологични обрати
в речта на детето от подготовителната
група на детската градина“*

Валентина Яшина

Московски педагогически държавен университет

Един от актуалните проблеми в условията на световната глобализация е съхраняването на културното разнообразие, националните особености на образованието, най-важният компонент на което е обучението по роден език.

Децама усвояват родния език като част от националната култура и като средство за по-нататъшно образование. При децата в предучилищна възраст се полагат основите на речевата и езиковата култура, в процеса на овладяване на езика и речта се формира не само речевата способност на детето, но и личността. Всичко това обяснява особеното значение на качеството на обучението по роден език и реч в предучилищното детство, необходимостта от усвояване на неговата национална специфика, приобщаването към национално богатство на родния език.

Най-ярко националните особености на езика се отразяват в неговите изразни средства, в частност, във фразеологията. Усвояването на фразеологични единици прави речта съдържателна, наситена, точна, образна. Фразеологичните единици (ФЕ) са живо проявление на богатството на народната словесност, националната самобитност на носителите на езика. В тях са заложили понятия и отношения към такива категории като труд, мързел, истина, лъжа, съвест, съдба, живот, смърт.

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева
E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 3/2017:

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Фразеологични обрати в речта на детето от подготовителната група на детската градина / *Валентина Яшина*

Особености при използването на дидактическите материали на Мария Монтесори в математическото развитие на децата в предучилищните учредения в Русия / *Людмила Павлова*

Развитие на изразителността на движенията в музикално-ритмическата дейност у децата от подготовителната група / *Людмила Комисарова*

Емоционалното развитие като ендегенен фактор за социализацията на децата в транзитивните условия на руската действителност / *Елена Изотова*

Проблеми на съвременния мениджмънт на предучилищните образователни организации в Русия / *Людмила Волобуева*

Формиране на морална компетентност в предучилищна и начална училищна възраст / *Татяна Авдулова*

Развитие на свързаната реч при деца в подготвителна група със средствата на мултипликацията / *Ирина Андрюшина*

Особености при формирането на екологични представи у шестгодишните деца / *Олга Газина*

Сравнителна характеристика на личностната готовност за обучение в училище на деца, възпитавани в условията на обществените образователни учреждения и семейството / *Галина Толкачева*

Analysis of the Bulgarian National Curriculum on the Subject "Man and Nature" in 4th Grade and the Textbooks in the Context of the TIMSS 2015 Framework: A Comparative Analysis of the Content Area / *Ivanka Kirilova*

Музикално-педагогическите умения на бъдещите начални учители / *Пенка Марчева*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Индивидуалността на детето – основа за правилно развитие и възпитание / *Ирина Николова*

Подобряване на междуличностните отношения между родителите на деца от различни етноси в детската градина / *Маргарита Кръстева*

КНИЖНИНА

Систематично въведение в общата и психологическата синергетика / *Борис Минчев*

Детето ги усвоява заедно с езика. Чрез фразеологията то опознава историята на народния живот, приобщава се към общонационалните, социалнозначими ценности и устоите на обществото. В резултат се обогатява не само неговата реч, но и националното самосъзнание.

В продължение на години в Катедрата по теория и методика на предучилищното образование на МПГУ (Московски педагогически гържавен университет) под нашето ръководство се изучават особеностите при овладяването на фразеологизми от деца и педагогическите условия за обогатяване на речта на децата в предучилищна възраст с фразеологични единици в зависимост от тяхната семантика и структура – Е.С. Алексеева, И.Н. Мумкина, М.В. Скамова и др.

Изходно положение в изследването заема позицията на редица философи, езиковеди, психолингвисти и социолингвисти за влиянието на националните особености на езика върху възпитанието на децата. В езика са заложени огромни ресурси за развитие на детето: той оказва влияние върху изграждането на интелектуалните, творческите и духовните основи на неговата личност. Всестранното образование чрез езика е възможно вследствие на това, че той е синтез и отражение на многоспектърния опит на целия народ, натрупан в хода на историята му. Философи, лингвисти и психолингвисти, като Бао Хун, И. А. Вайсгербер, В.Г. Гак, В. фон Гумболдт, Л.П. Крисин, А.А. Леонтиев, А.А. Потебня, Е. Сепур, В.Н. Телия, D. Butt, С. Cloran, М. Halliday, D. Nymes, определят национално-културната функция на езика като една от основните. Езикът е ярко проявление на националния манталитет на народа, в него намират отражение специфичните условия на трудовия, обществен и културния живот на народа. Езикът формира възгледи, стереотипи, присъщи на една или група езикова общност. Основите на националния мироглед според Й. Вайсгербер (1993), В. фон Гумболдт (1985) и Е. Сепур (1993) се полагат в индивидуалното съзнание с усвояването на понятията на гумите и техните форми.

Анализът на психологическата и психолингвистичната литература показва, че в предучилищна възраст при децата се създават предпоставки за овладяването на фразеологизми. Зараждането на словесно-логическото мислене, умението да се комбинират образи във вътрешен план, способността да се дава оценка на обкръжаващото осигуряват възможността за усвояване на фразеологичните образи, които се отличават с образност и наличие на преносен смисъл. Изследователите на детската реч – В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковски и др., отбелязват повишен интерес на децата в предучилищна възраст към фразеологизмите. В науката

има доказателства за това, че значенията на фразеологизмите в предучилищното гетство се развиват. В основата на тяхното разбиране лежи обръщането към по-рано изградени нагледни образи.

Използването на фразеологични конструкции в речта, идентифицирането на фразеологичните единици в изказванията на възрастните, желанието да се разбере смисълът на необичайното съчетаване на думи, свидетелстват за формирането на фразеологичния речник на децата в подготвителната група на детската градина.

Проблемът на запознаването на децата в предучилищна възраст с устойчивите обрати на речта започва да се очертава в края на XIX – началото на XX век. Педагозите изтъкват необходимостта от работа с образните изрази, които се явяват ярко проявление на народната реч, за каквито се приемат сравненията, епитетите, метафорите, а също и фразеологичните единици. Основният акцент при запознаването на децата в предучилищна възраст с богатството на народната словесност се поставя върху малките фолклорни форми – пословици, поговорки, гатанки и скороговорки. В този период е обоснована важността на запознаването на децата с образците на народното езиково творчество за тяхното речево развитие. В науката се очертава подход за работа с образни изрази с помощта на методи и похвати, приети в речниковата работа. Направени са първите крачки в търсене на пътища за обяснение на децата на преносния смисъл на устойчивите словосъчетания, хвърля се светлина върху въпросите за работа с непознатите обрати на речта в процеса на запознаване на децата в предучилищна възраст с художествената литература. Въпреки това задачата за обогатяване речта на децата с фразеологизми не се обособява отделно. За първи път формирането на фразеологичния речник в предучилищна възраст като актуален проблем е поставен в дисертационното изследване на Ю.С. Ляховска, осъществено под ръководството на А.М. Бородич в края на 60-те години.

Обогатяването на детската реч с фразеологизми се разглежда в руската педагогика във връзка с определянето на съдържанието на речниковата работа при А.М. Бородич, А.П. Иваненко, Н.П. Иванова и др.; с изследването на усвояването от децата на преносните значения на думите и развитието на образността на речта – О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш, Л.А. Колунова; с търсенето на пътища за повишаване на качеството на свързаните изказвания и формирането на художествено-речевата дейност на децата в предучилищна възраст.

Някои въпроси на методиката на запознаване на децата с устойчивите обрати на речта са разглеждат в чуждестранни изследвания – Butterfield, Lutmdsteen S., Strickland R., Tiduman и др., в контекста на развитието на индивидуалността на речта на всяко дете.

Анализът на литературата свидетелства за това, че в предучилищната лингводидактика е натрупан достатъчно богат материал, засягащ усвояването на фразеологията от децата. Обоснована е необходимостта от запознаване на децата в предучилищна възраст с устойчивите обрати на речта; описани са разнообразни подходи в обясняването на цялостното значение на фразеологичните единици, тяхната активизация и включване в детската реч. Наред с това уточнение изисква съставът на фразеологичния речник, върху който е необходимо да се работи в предучилищните заведения. Анализът на фразеологичната лексика, препоръчителна за обогатяване на речта на деца в предучилищна възраст, показва, че в практиката липсва единно виждане за селекцията на фразеологичните единици. Определените по време на работа фразеологизми невинаги са в корелация с принципите за определяне съдържанието на речниците за деца (значимост за разбирането на текстове на художествени произведения, комуникативна целесъобразност на включването им в речта, съответствие на съдържанието им на детския опит). Не се отчита степената на метафоричност на значението на различните видове фразеологизми, в резултат на което липсва диференциран подход към работата с фразеологичното значение.

В нашето изследване в констатиращия етап бяха решени следните задачи:

- разкриване на обема на фразеологичния речник на седемгодишните деца, определяне на наличието на фразеологични единици, функциониращи не само в активната реч, но и влизаци в пасивния речник;

- изучаване на особеностите при възприемането от децата в подготвителната група на фразеологизмите в текстове от художествени произведения, в речта на околните възрастни;

- определяне особеностите в разбирането от децата на смисловата страна на фразеологичните обрати в зависимост от степента на тяхното семантично единство, принадлежността им към частите на речта, наличието на мотивирано или немотивирано значение;

- определяне особеностите на функционирането на фразеологизмите в детската реч при построяването на свързани изказвания.

За решаването на поставените задачи беше разработена методика за изследване речта на децата на основата на методи, които се прилагат в лингвистичните, психолингвистичните и педагогическите изследвания.

Изучаването на фразеологичния речник на децата в прегучилищна възраст се осъществяваше поетапно. На децата бяха предложени три серии задачи.

Първата серия задачи беше насочена към определяне наличието на фразеологизми в речника на децата в прегучилищна възраст и включваше:

- наблюдения върху детската реч и запис на изказванията, направени от децата в процеса на различни видове дейности с цел констатиране на фразеологичните единици, които се съдържат в активния речник на 7-годишните деца;

- насочен асоциативен експеримент към гума (словосъчетание), която има в една от своите смислови реализации фразеологично свързано значение. Експериментът се проведе под формата на игра „Назови гумата“. За играта бяха подбрани следните гуми и словосъчетания: *сив, котенце, лисичка, вълче, петле, ясен, в края на деня за, където очите, да не вярваш, да мълчиш като, като във вода, като риба, сякаш нищо, да се пръснеш от, дъжд като, като вятър, хитър като, зъл като, страхлив като, в края на краищата, само него и, не с дни, глава, око, душа, работа, следа, викам, бягам, треперя, сълзи, горко;*

- насочен асоциативен експеримент върху фразеологизма беше предложен с цел да се определи наличието на ФЕ с висока степен на семантично единство на компонентите в пасивния речник на децата в прегучилищна възраст, особеностите на тяхното възпроизвеждане в активната реч. Той се проведе под формата на игра „Кой ще назове повече необичайни изрази“. В началото на задачата се даваха фразеологични съчетания, които имат вариативни редове: *да крецшиш с все сила, да не вярваш на очите си, да се пръснеш от злоба, да работиш с все сила, на края на света, да провесиш нос.* След това бяха дадени фразеологични единства и фразеологични срastвания, които нямат варианти: *да удържиш на гумата, да бягаш накъдето ти видят очите, душата отиде в петите, да бягаш през глава, да се спуснеш по надолницето, да потънеш като във вода, да останеш без сили, остър език, да си биеш шамари, като гръм от ясно небе, да се държиш езика за дъ зъбите.*

Втората серия задачи беше насочена към разкриване на особеностите в разбирането от децата на семантиката на фразеологизмите:

- играта „Кажу по друг начин“ се проведе за определяне нивото на разбиране от децата на значенията на ФЕ. „Аз ще ти кажа необичаен израз, а ти ми кажи същото по друг начин“;

- обяснение на семантиката на фразеологизмите от контекста за определяне способността за разбиране значението на непознатите устойчиви съчетания в свързано изказване;

- съставяне на разкази със загаден фразеологизъм с цел определяне особеностите на използване на фразеологизми в свързано изказване, определяне дълбочината на разбиране на семантиката на ФЕ;

– сравнение на два разказа, които се отличават с наличие на ФЕ – за определяне на уменията да се разграничават ФЕ в свързани изказвания. Сравнението се провежда по формата на игра „Кой е внимателен“;

– преразказ на разказ, съдържащ фразеологизми, с цел изучаване на уменията да се забелязват устойчиви съчетания в контекст, особеностите на използването им в реч чрез подражание, способността да се използват фразеологични езикови средства в собствени изказвания;

– подбор на фразеологизми към картинки от поредица предложени названия в играта „Кажете по-точно и по-красиво“ за определяне на стремежа у децата към използване на фразеологични средства в собствени изказвания без опора на чужда реч;

– задача за съставяне на приказка с цел определяне на уменията произволно да се използват познати приказни фразеологизми в собствени изказвания. Децата бяха помолени да измислят интересна приказка за Мечо, в която да има някакви познати „необичайни, приказни изрази“.

В експеримента в различни години (2000 – 2001; 2012 – 2013 г.) взеха участие 120 деца на възраст седем години от предучилищни образователни учреждения в Москва.

В процеса на наблюденията бяха фиксирани 261 случая на употреба на фразеологизми (100%). От тях 45% ФЕ бяха отбелязани по време на разговори на децата с възрастните.

На основата на анализа на реакциите на изследваните бяха условно определени четири нива на владеене на фразеологична лексика.

Високо ниво. Децата открояват фразеологизмите от речта и могат да изразят своите наблюдения словесно. Правилно разбират значението на познатите фразеологични обрати и свободно ги използват в свързана реч. Разбират значението на непознатите ФЕ от текста. Имат елементарни представи за преносния смисъл на устойчивите словосъчетания и за тяхната роля в изказа.

Средно ниво. Забелязват ФЕ в речта, но невинаги могат да изразят своите наблюдения словесно. Разбират голяма част от познатите фразеологизми и ги включват в свързана реч, като допускат значителни смислови и граматически грешки. Разбират значението на устойчивите обрати с опора върху контекста.

По-ниско от средното ниво. Емоционално откликват на ярки, образни словосъчетания. Неточно разбират много от познатите фразеологизми, част от тях възприемат буквално. Могат да разбират значенията на фразеологичните единици от контекста на основата на съдържанието му, опитват да използват устойчиви обрати, но тяхното включване в речта нарушава логиката и плавността на повествованието.

Ниско ниво. Не забелязват ФЕ в изказването. Не разбират значенията на много познати фразеологизми. Не ги включват в изказа.

Много устойчиви изрази изплуваха в паметта на децата по време на изпълнението на задачите. Били фиксирани ФЕ с висока степен на идиоматичност: *да си дере гърлото, да си биеш главата в стената, не може да ми се хване на малкия пръст, всеки ден Великден, за нищо, просветна ми.* 43% ФЕ бяха фиксирани в разговорите между децата.

Нееднократно се срещаха разсъждения на децата на глас върху семантиката на устойчивите съчетания. Чули необичаен израз, някои от децата в предучилищна възраст се стараеха самостоятелно да си обяснят неговия смисъл, извеждайки верижка на значенията и инстинктивно определяйки вярното от тях.

12% от фразеологизмите бяха констатирани при наблюденията на занятия в детската градина. Както показва анализът, много от децата в предучилищна възраст даже без специално обучение са способни да забележат фразеологизмите в текстове на литературни произведения. За някои деца се оказа достъпен подборът на синоними към думите от фразеологичния рег. При изпълнение на словесното упражнение „Кажете по друг начин“ беше отбелязано използване на ФЕ „*пука се от студа, вика като заклан*“.

Деца в подготовителната група могат да използват ФЕ в собствени изказвания. Този извод се потвърждава с данните, получени в хода на асоциативния експеримент. Бяха открити фразеологичноустойчиви словосъчетания на по-голямата част от предложените гуми (словосъчетания). Фразеологичноустойчивите връзки на гумите значително по-често изплуваха в съзнанието на децата при словосъчетание стимул, отколкото при дума стимул. Количественият анализ на данните показва, че в речника на седемгодишното дете се съдържат средно около 16 ФЕ.

В активната реч децата в предучилищна възраст основно използват устойчиви изрази, които нямат обобщено значение и изразяват емоционалното състояние на говорещия без оценка на обкръжаващото (*боже мой, слава богу, ой, господи*).

По стил фразеологизмите, използвани от децата, или са заимствани от народната лексика (*мръднал е, да умреш от смях, да паднеш от, без акъл и пр.*), или са образни изрази от приказки (*горко плаче, хубава мома, рунтав мечо, прав ти път*).

Към шестгодишна възраст са добре усвоени и активно се използват фразеологичните изрази, които са речеви щампи на етикета (*добър апетит, да ви е сладко, лека нощ*); фразеологизми от междуметия и съюзи, които играят важна роля в построяването на фрази и изразяват личното мнение на говорещия (*освен това, за твое сведение, според мен (вместо мнение), още повече, между впрочем, такива работи*).

В структурно отношение децата използват прости фразеологизми. Най-често се срещат ФЕ, които имат в своя състав предлог и дума (*до ушите, без покана*), съюз как и дума (*спи като умрял, като на зло*), или две гуми (*главата ме цени*).

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 3

Плюсовете на учебните предмети на чужд език

*Откъс от „Същност и ползи от CLIL
обучението“*

Иванка Пукнева
Людмила Рижук

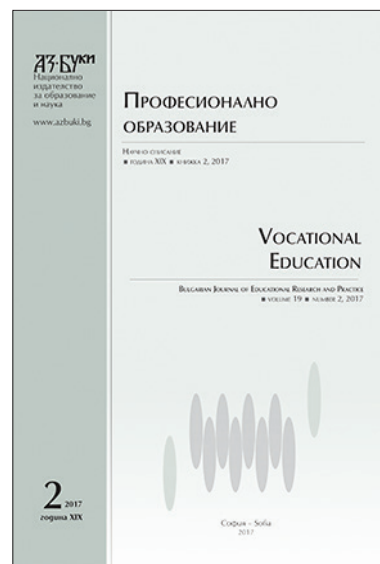
Средно училище „Васил Левски“ – Велинград

Интегрираното изучаване на предмет и език (CLIL – Content Language Integrate Learning) представлява преподаване на учебен предмет на различен от обичайно използвания език. Предметът може да няма никаква връзка с езиковото обучение – например уроци по история или по информационни технологии, които се преподават на друг език в чуждоезикови гимназии или в СОУ със задълбочено изучаване на чужди езици.

Преподавателите, работещи с CLIL, са специалисти по своя собствен предмет, а не традиционни преподаватели по чужди езици. Обикновено те владеят отлично съответния език, тъй като са носители на езика или произхождат от двуезични семейства.

Поради своята ефективност и способност да мотивира учащите CLIL обучението е посочено като приоритетна област в Плана за действие за насърчаване на изучаването на езици и езиковото многообразие. ЕС подкрепя много проекти за CLIL, включително развитието на Европейската мрежа за интегрирано изучаване на предмет и език.

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Главен редактор

Доц. д-р Тоня Георгиева
E-mail: tonia@au-plovdiv.bg

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: vocedu@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Професионално образование“, кн. 2/2016:

МЕТОДИКА И ОПИТ

The “Food on Canvas” Training Course as a Creative Approach to Cross-Curricular Learning / *Elena Sayanova*

Синергия между функциите фасилити мениджмънт и управление на човешките ресурси в съвременните организации / *Александър С. Марков*

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Нови възможности за квалификация с нови специалности / *Янка Василева*

Брой 17, 27 април – 3 май 2017 г.

**ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА
ДЕЙНОСТ**

Същност и ползи от CLIL обучението / *Иванка Пукнева, Людмила Рижук*

Обучение на инструктори по хранене – мениджмънт на промяната / *Диана Кирева*

Медиацията – една доказано добра педагогическа практика за справяне с училищната агресия / *Бисерка Михалева*

ПИСМА ДО РЕДАКТОРА

Помощ за обучаващите се: обучение на възрастни по счетоводство / *Ирена Димитровска-Андреева*

Церемонията „Ученик на годината“ – да изберем най-достойния от най-достойните / *Емил Иванов Терзийски*

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Съвременна инфраструктура за запазване на данни / *Асен Захариев*

Поведение на потребителите при покупка на куриерски услуги / *Десислава Янгънова*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

Днес представяме: Математическа гимназия „Баба Тонка“ – Русе

Създаване на мобилни приложения в извънкласната работа по информатика / *Сюзан Феимова*

Стъпалата / *Митко Кунчев*

Не само с линейка и пергел / *Боряна Кюмджиева*

Let's Catch the Gold Fish! Места за учене [Let's Catch the Gold Fish! Places for Studying] / *Viara Gineva*

Развитие на техниката и информационната мрежа в „Баба Тонка“ / *Галина Бобева*

Уточнение

Многостранният подход на CLIL може да гонесе множество ползи. CLIL обучението създава межкултурни знания и разбиране, развива межкултурните комуникативни умения, подобрява езиковата компетентност и устните комуникативни умения, развива многоезикови интереси и нагласи. То предоставя възможности за изучаване на гаген предмет от различни гледни точки, позволява повече практика на съответния език. Освен това не изисква допълнителни учебни часове, допълва, а не се конкурира с останалите предмети, разнообразява методите и формите на учебните занятия, повишава мотивацията на учащите и тяхната увереност по отношение на езика и предмета.

В книгата „Uncovering CLIL“ авторите Пътър Мехисто, Дейвид Марч и Мария Хесус Фриголс характеризират образователен подход CLIL като интеграция на езикова и предметна методология, съчетана с най-новите постижения в педагогиката. Основните черти на CLIL подход са:

Многобройно фокусиране

– Поддържане на езиковото обучение в класа.

– Поддържане на съдържателното обучение.

– Интегриране на няколко предмета.

– Организиране на обучението чрез межкултурни проекти.

– Межкултурно сравняване в процеса на обучение.

Безопасна и обогатяваща среда на обучение

– Използване на всекидневни дейности – лекции и беседи.

– Демонстрация на наученото в класната стая.

– Изграждане на увереност у учениците да експериментират с езика.

– Използване на класната стая като център за обучение.

– Осигуряване на достъп до автентични учебни материали.

– Увеличаване на усещането на езика на учениците.

Достоверност

– Позволяване на учениците да получават помощ при нужда.

– Увеличаване на интереса на учениците.

– Изграждане на постоянна връзка между обучението и живота на учениците.

Избрано

- Общуване с други хора, говорещи на езика в CLIL обучението.
- Използване на текущ материал от медиите и други източници.

Активно обучение

- Насърчаване на повече комуникиране между учениците.
- Учениците си помагат в процеса на обучението, за да подобрят езиковите си умения.
- Насърчаване на равнопоставеност при групова работа на учениците.
- Обсъждане на значението на езика и съдържанието на предмета с учениците.
- Учителят като помощник.

Надграждане

- Надграждане върху съществуващи знания, умения, интереси и преживявания.
- Преподаване на информацията по по-гостъпен начин.
- Използване на различни стилове на обучение.
- Поощряване на критичното и креативното мислене.
- Подтикване на учениците към самоизява.

В повечето статии, изследващи принципите на преподаване на предмет на чужд език, се дава следният модел CLIL:

Познание **Среда/Съдържание/Общуване**

Тези принципи могат да служат като справка при планирането на урока. Примери за това как тези 4 принципа, допринасящи за успешни резултати в CLIL обучението, са:

Знание

Предметните и езиковите обучителни умения се придобиват при съвместна работа с учениците.

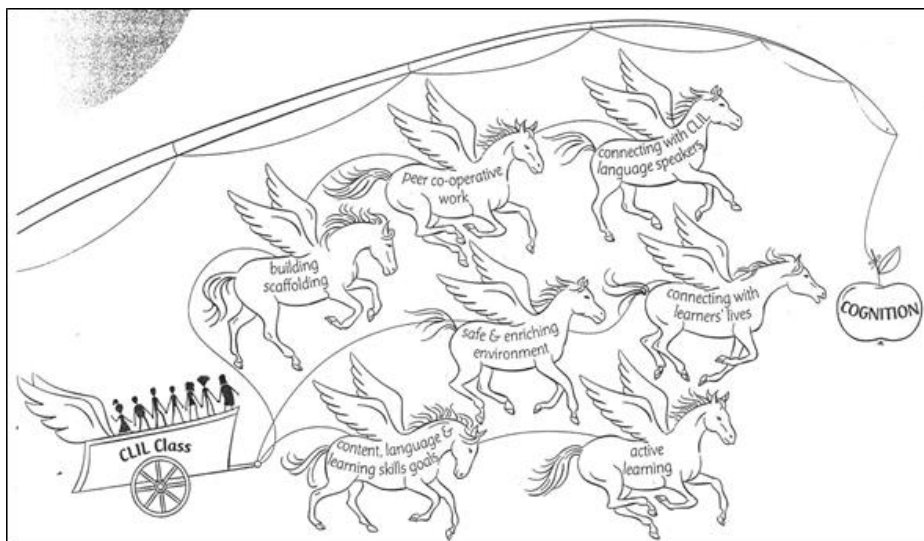
Знанието се надгражда върху вече съществуващи знания, умения, позиции и интереси на ученици.

Учениците анализират научните си постижения индивидуално, с други ученици или с учител, като се стараят да постигнат нови успехи.

Учениците синтезират, оценяват и прилагат знанията и уменията, придобити по няколко предмета.

| Среда | Съдържание | Общуване |
|---|--|---|
| Учениците се чувстват като част от обучителната общност. Те имат увереност в собствените сили и знания, за да работят в група, балансирайки персоналните си интереси с тези на другите. Учителите, учениците и родителите са партньори в образованието и имат своя определена роля както в класната стая, така и извън нея. | Съдържанието е тясно свързано с обществото както в класната стая, така и извън нея. Учениците прилагат новоразвитите си умения чрез експерименти. Съдържанието е пълно, без да бъде непреодолимо сложно и ненаучаемо. Възпитателно-културният елемент присъства във всички предмети. | Учениците активно използват правото си да участват във всички дейности както в класната стая, така и в обществото. Табла, карти и други нагледни материали по стените на класната стая спомагат за по-бързо научаване и по-добро общуване. Ученици и учители изграждат и обсъждат значенията. Езиковите умения се развиват във всички предмети. |

Във връзка с всичко казаното горе един CLIL клас може да бъде графично представен като група ученици, устремени към общата цел – познанието (фигура 1).



Фигура 1

Изисквания към езиковите умения на учениците при CLIL обучението. В статията си “How do You Know if You’re Practicing CLIL?” Фил Бол разглежда CLIL обучението от две гледни точки.

Предимството се дава на изучаването на съдържанието на предмета за сметка на изучаване на езика. Резултат – неразбиране на предмета, изоставане по езика, нисък общ успех.

Предимството се дава на изучаване на езика за сметка на предмета. Резултат – изоставане по предмет в сравнение с учениците, изучаващи предмет на родния си език и пак нисък общ успех.

Затова е толкова важно да се намери „златната среда“ между изучаването на предмета и езика, затова съществуват определени изисквания към езиковите умения на учениците в CLIL класове и се говори не за преподаването на предмета на чужд език, а за преподаването на предмета чрез чужд език (Sheelagh & Christine, 2007).

Езиковите възможности на учениците при CLIL обучението

Учениците, работещи по CLIL програмата, не могат свободно да използват когнитивен академичен езиков запас. Първо, те могат да нямат достатъчно добър контрол върху него: те принадлежат към групата, която винаги има трудности при придобиване на тези умения дори и в родния си език. Като алтернатива, те може да са ги развили до някаква степен на родния си език, но да имат проблеми с прилагането им на другия, чужд език. Защо им е толкова сложно? Главно, защото те все още горазвиват втория език. На тях им е достатъчно сложно да говорят, слушат, четат и пишат с определена свобода, да го използват за основни цели или при научаване на други предмети. Така че на учителя, преподаващ предмет на чужд език, му е трудно да се „размине“ с преподаването на точно определена когнитивна академична лексика. Те могат да го направят със средни ученици, които се обучават на родния си език, защото могат да разчитат на тяхното добро социално умение за учене и възможността им да го развият, без много помощ, в академично. В CLIL програмите учениците все още развиват това социално умение и се борят да развият академичните си езикови умения успоредно. Обучаващите се по CLIL така развиват главни езикови умения, академични умения и усвояват нови концепции по предмета едновременно.

Помощ (насърчаване) при обучението. Това може да бъде достатъчно трудна задача. Но учениците в много класове, работещи по CLIL програми, учуващо добре се справят с научаването на предмета на чужд език и достатъчно успеш-

Избрано

но развиват езиковите си способности. В своята статия „Planning CLIL Lessons” Джон Клег дава следните характеристики на CLIL ученици и учители.

– Учениците често са много добре мотивирани и издръжливи, което помага много при награждането на знанията.

– Те често са подбрани, което означава, че имат го определена степен развит когнитивен академичен езиков запас на рогния си език, който успешно може да бъде приложен в чуждия им език.

– CLIL учителите подсъзнателно или напълно съзнателно усещат, че трябва да преподават предмет по различен начин, и започват да акумулират нови педагогически стратегии.

– Кои стратегии са добри за преподаване на предмет на чужд език.

– Осъзнаване кои езикови проблеми могат да възникнат в процеса на обучението и начини за избягването им.

– Помагане на учащите се да се справят с езиковите проблеми, като им се предоставя подкрепа в езиковото обучение.

Ако преподавателят по предмета може да се справи и с двете неща едновременно, със сигурност той ще може свободно да преподава и на чуждия език.

Езикова подкрепа/помощ. Така поставен, проблемът изглежда така, сякаш учителят трябва да мисли за много неща в един час и много от тези проблеми нямат очевиден отговор. Учител предметник може също да предположи, че не е неговото задължение да решава тези езикови проблеми: техните колеги по езици затова са назначени. Но трудността се заключава в това, че повечето от най-големите езикови проблеми трябва да бъдат решени в час, защото, ако те останат без внимание, учениците няма да научат добре преподавания предмет. Така че най-често няма измъкване от решаване на чисто езикови въпроси и преподавателят постепенно придобива „дар предвиждания“ къде може да възникне езиков проблем и решава този проблем още на стадий планиране на урока.

За да се помогне на учениците да слушат и разбират преподавания материал, преподавателят обяснява или ясно формулира речника, който ще помага на учениците за разбиране обясненията на учителя, а също така да коригират собствения говорен стил, да дават примери, да обясняват и обобщават наученото.

За стимулиране на говорните умения учениците могат да бъдат подтикнати чрез няколко дейности: задаване на подходящи въпроси, които могат да имат когнитивно съдържание, но отговорите трябва да бъдат кратки и ясни; започване с отговора, ако ученикът има затруднения; може да бъде разрешено частично използване на роген език; при работа по групи трябва да има списък с ключови думи, които те да използват при съставяне на изречения; осигуряване на езикова рамка или заместителна таблица; разрешава се използване на роген език в дискусии, но винаги се използва чужд език при отговаряне на въпроси и в отчети за групова работа.

При поощряване на четене на текст преподавателят може да провери разбирането на ключови думи от речника още преди учениците да започнат да четат; може да помогне чрез задаване на насочващи въпроси, които да редуцират изискванията за четене на ниво текст; да постави поддържащи задачи, които подпомагат за пълно разбиране на текста – като да се попълни диаграма, да се надпишат етикети на данни и т.н.

За да се помогне на учениците с писането, трябва да им се предложи помощ по всички три нива – дума, изречение, текст, като им се даде списък с думи, инструкции как да построят изречения или текстова рамка с основни термини. Преподавателят също трябва да осигури произнасянето на дума (изречение, текст) или по време на записването им, или при обсъждането на дума (изречение, текст) в група помежду им или с преподавателя.

Пълния текст четете в сп. „Професионално образование“, кн. 2