

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

Философия

Българско научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
№ 1, 2012 г.

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

13 26 МАРТ –
1 АПРИЛ
2015 г.

Всяко седмо дете има проблем с тревожността

*Откъс от „Тревожността в часовете
по природни науки“*

Здравка Костова

Въведение

Тревожността, като психологическа характеристика, се дължи на очаквана несполука в съзнанието на индивида и се изразява чрез понижен праг на възбудимост, дълбоко, остро и мъчително безпокойство, нетолерантност, нерешителност и непостоянство. Високо тревожните хора се гържат неуверено в общуването с другите. Затова тревожността се използва като показател на неблагоприятно развитие в личностното развитие на човека (Айзенк, 1987).

Учениците често изпитват тревога в училище по различни поводи. Едно на седем деца страда от проблем, свързан с тревожността. По-малко от една трета от тях получават помощ. Чувства като загриженост, напрегнатост, нервност, разсеяност, болезнена сензитивност, уплаха за нещо с неочаквано неприятни резултати съпътстват техния живот (Грановская, 1984). Възможните причини, посочени в анкети с учителите, са: трудно усвояване на учебното съдържание; неяснота и неразбиране за крайните резултати, които трябва да постигнат според образователните изисквания; неподготвеност или натрупана когнитивна изостаналост; нереална самооценка; конфликти с учителите или съучениците; физически заплахи, здравословни проблеми, финансови затруднения, тревоги в семейството и групи. Високо тревожните ученици са затворени, стеснителни, не могат да се съсредоточат в работата, не задават въпроси, не участват в дискусии, не търсят помощ от учителя, трудно се сприятеляват. Учителите

Заглавието е на редакцията



www.science.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Борислав Тошев
E-mail: toshev@chem.uni-sofia.bg

Редактор

Георги Дянков
0887 81 27 67
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: science@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Химия. Природните науки в образованието“, кн. 1/2015:

EDITORIAL

Наукометрични показатели на списание „Химия (Природните науки в образованието“) / Б. В. Тошев

EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Тревожността в часовете по природни науки / З. Костова

CURRICULUM MATTERS

Номенклатурни препоръки на Международния съюз по чиста и приложна химия (IUPAC), свързани с химичната терминология и величини, единици и символи, използвани в химията / А. Захариев

TEACHING EFFICIENCY

Higher Education Perspectives for an Exciting Educational Experience – Part V: An Indian Context / *B. H. S. Thimmapra (India)*

Графични задачи в обучението по физика в средното училище / *Х. Петрова*

PERSONALITIES IN SCIENCE

Румен Любомиров Дойчев (1938 – 1999) / *О. Димитров, З. Костова*

BULGARIANS ABROAD

Brain-Like Spatio-Temporal Data Machines / *N. Kasabov (New Zealand)*

HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

Научните изследвания по химия в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ през първото им столетие / *Д. Платиканов*

Naming of Chemical Elements / *M. Atanassova*

CURRENT BIBLIOGRAPHY

Библиография на публикации върху приложението на конструктивизма в образованието / *Б. В. Тошев*

ELOGE

Найден Найденов, 1929 – 2014: Спомен за приятеля / *Д. Клисурски*

не ги забелязват, докато не си развалят успеха или не започнат да бягат от училище, защото тревожността и стеснителността се смятат за нормални през определени периоди на детството. Очакванията са децата да ги награснат, но в силно тревожна и несигурна обстановка това не става. Високата тревожност може да доведе до депресия, пристрастяване към психоактивни вещества или до психически заболявания (Дубровина, 2000; Belzer et al., 2005).

Тревожността променя архитектурата на мозъка на децата. Във възприемането и реагирането на тревожните сигнали се включват определени участъци от мозъка, наречени амигдала и хипокамп. Амигдалата (багемовото ядро) разпознава тревожните стимули като заплашващи и предизвиква страх. На нея се дължи възможността ни да разпознаваме и предугаждаме тази емоция у другите. Хипокампът е отговорен за формирането на краткотрайната памет и премиването ѝ в дълготрайна, както и за използването на паметта (извличане на информация за събития и преживявания). Той е свързан с амигдалата, хипоталамуса (център на хомеостазата) и с неокортекса. Импулсите от амигдалата и хипокампа се отнасят до хипоталамуса, който чрез хипофизата въздейства на надбъбречните жлези да отделят кортизол. Този хормон, заедно с адреналина и норадреналина, спомага за запамятането на емоционални събития и места, които генерират стрес. Промените в мозъка през ранното детство водят до производство на високи нива на кортизол по-късно, който пречи на запамятането (нак там). За справяне със следите от миналия и настоящ опит на учениците всички програми за обучение и възпитание трябва да акцентират на емоционалното и социалното развитие наред с развитието на когнитивните и лингвистичните умения. За изпълнението на тази задача е необходимо да се отчита нивото на тревожност в клас (Березин, 1988).

Редица изследвания (Ильин, 2001; Fraser et al., 1983; Okebukola, 1986; Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012) показват, че съществува отрицателна корелация между тревожността и академичните постижения на учениците. Неудовлетворителни резултати се отчитат от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) по отношение на функционалната грамотност в областта на четенето, математиката и природните науки.

Тестовото изпитване навлиза все по-широко. Въвежда се национално външно оценяване в четвърти и седми клас по няколко предмета с цел да се установят постиженията и пропуските на учениците и тяхната готовност за адекватно справяне с проблемите в живота. Подготовката и провеждането на тестовете натоварва училищната администрация и учителите, което се предава на учениците и на

родителите. Управлението на тревожността, на първо място, изисква валидизирани тестове за установяването и характеризирането ѝ, и на второ – разработване на стратегия за нейното редуциране. Създаването на комфортна обстановка в клас намалява тревожността, влияе благотворно на здравето, подобрява ученето и повишава постиженията на учениците (Аргайл & Хендерсън, 1989).

В много страни се разработват валидизирани тестове и скали за установяване на академичните постижения и тестовата тревожност на учениците. Изследването на тревожността е интердисциплинарен проблем (Ping et al., 2008; Plutchik, 2002; Reeve, 2013; Semmer, 2006). В САЩ по програмата „Нито едно изоставащо дете“ (No Child Left Behind – NCLB) се провеждат 23 стандартизирани теста за постижения от III до VIII клас, за които са отделени 90 учебни дни (Wren & Benson, 2004). Въвеждането им се съпътства с разработване на скали за изследване на тревожността и на влиянието ѝ върху постиженията на учениците (Birkett & Shelton, 2011; Fraser et al., 1983; Najamini et al., 2012; Lubin et al., 1986; Mousavi et al., 2007).

Сериозни затруднения се наблюдават в обучението по математика и природни науки, които изграждат фундамента на икономическото развитие и преодоляването на финансовата криза. Недостигът на висококвалифицирани лекари, медицински сестри, финансисти, инженери и други специалисти в областта на математиката и природните науки е общопризнат факт. По тази причина много изследователи са насочили своето внимание върху тревожността на учениците в часовете по природни науки и математика и върху тестовата тревожност (Alkan, 2013; Black & Deci, 2000; Chipman et al., 1992; Fraser et al., 1983; Jegede et al., 1990; Mallow & Greenburg, 1983; Окевикола, 1986). В тези и в други изследвания се доказва, че дигитическата технология и победението на учителите оказват влияние върху тревожността на учениците и се дават насоки как тя да бъде редуцирана чрез промяна на психологическия климат в класната стая (Кондаш, 1981; Куликов, 2000; Johnson et al., 1993). Постигането на тази цел изисква адекватни начини и средства за установяването и за оценката на степента на тревожност.

Настоящото изследване си поставя следните цели: (1) да се преведе и валидизира икономичен и лесно приложим метод за измерване на тревожността на ученици в обучението по природните науки; (2) да се проучат възможностите на метода за установяване на изпитната тревожност по биология и влиянието ѝ на когнитивните постижения на учениците. (3) да се обсъдят някои насоки за справяне с отрицателните емоции. Резултатите от това изследване биха могли да се използват от учителите за създаване на емоционален и когнитивен комфорт в класната стая и за повишаване на постиженията и интереса на учениците към природните науки.

Теоретична рамка на изследването

Същност и изследвания на природонаучната тревожност

Понятието природонаучна тревожност е въведено от Mallow (2006), който я дефинира като паника на изпити и в часовете по природни науки. Тя се различава от общата тревожност. Тревожността е основна характеристика на емоционалната устойчивост. Вредата от високата природонаучна тревожност се изразява в ниски академични постижения, страх и отказ от изучаване на природни науки и от професии в тази област, понижаване на ученето и запаметяването, подценяване на значението на науката в живота (Birkett & Shelton, 2011). Недоверието към науката и към специалистите (невролози, психоаналитици) пречи на лечението на лица с остра степен на тревожност.

Учащите с природонаучна тревожност са тихи и продуктивни в обучението по останалите предмети, включително и по математика. Търсенето на иновационни методи на обучение за намаляване на тревожността на учениците по отделни учебни предмети е трайна тенденция в науката (Ольшанникова, 1983; Фоминова, 2000; Черникова, 1973).

В клиниката по природонаучна тревожност в Чикагския Лайола университет

са използвани три подхода за редуциране на тревожността: овладяване на научни умения; споделяне на негативните мисли от студентите и десенситизация чрез мускулна релаксация към сценарии, предизвикващи научна тревожност. Напоследък в практиката навлизат интерактивни методи на обучение, чрез които се цели да се развиват умения за общуване и да се понижава социалната тревожност. В други изследвания се препоръчва включването на учащите в курсове по природни науки (физика, органична химия, неврология) и преодоляване на тревожността чрез „помапняне“ в учебното съдържание за разбиране на конкретната наука и на научния процес (Mallow, 2006; 2010; Birkett & Shelton, 2011; Hobson, 2010; Mallow & Greenberg, 1983; Desy et al., 2009). Специално внимание се обръща на мотивацията и на осигуряването на необходимите материали и техники за решаване на учебно-познавателни проблеми чрез експерименти (Olatoye, 2009). Конструирването на концептуални карти също повишава успехите и понижава тревожността в обучението по биология (Jegede et al., 1990; Novak, 1990; Костова & Радојиновска, 2008).

Причините за научна тревожност са няколко (Mallow, 2006; Belzer et al, 2005). През годините на обучение и от медиите учениците получават негативни послания за науката. Разпространява се митът, дори от някои учители, че талант за наука е даден само на определени избраници. Педагогическите съветници препоръчват на учениците да избягват избора на природонаучни предмети, като вземат само необходимия минимум, за да си осигурят висок успех при влизане във висше училище. В началните класове учениците не получават тренинг по аналитично мислене, защото преобладава описателното изложение на учебния материал. Провежданите експерименти (дори на състезания по природни науки) се правят с цел да привлекат вниманието, но не да стимулират мисленето и да разкриват същността на науката. Срецайки се с действителността, учениците лесно могат да изпадат в паника. В педагогическите профили по природните науки попадат по-слаби студенти, които нямат опит в научни изследвания. Те са неподходящи като ролеви модели на учени в училище. Преобладаващите стереотипи за учените като отегчителни мъже с големи очила и бели престилки също не будят интерес. Университетите все още са разделени на хуманитарни и технически и се помещават в различни сгради, така че няма възможности за общуване.

За обяснение на фобиите на учениците към науката първостепенна е ролята на социокултурните фактори: образователно ниво и отношение към науката на родителите, влияние на религията, на общността по местоживееене, на дискриминацията по пол (пренебрежение към момичетата), на майчиния език, на връстниците и на етническата принадлежност.

Освен посочените причини можем да добавим и информацията по медиите. По телевизията преобладават шоу програми, които не формират уважение към науката. Дори рекламите, използващи псевдонаучни знания с търговска цел, у непросветените развиват грешни представи и лесно ги разочароват, а у просветените – отбращение от злоупотребата.

Природонаучната тревожност потиска образователните успехи на жените в някои страни. Използваните методи за редуцирането ѝ дават еднакви резултати при двата пола (Mallow, 2010; Brownlow et al., 2000; Birkett & Shelton, 2011), което оборва твърдението, че по-високата тревожност при жените се дължи на биологични причини. Приоритетна роля в преодоляването ѝ се търси в промяната на нагласите към науката.

Разграничават се обща тревожност, *природонаучна тревожност* и хуманитарна тревожност. Изследванията показват, че природонаучната тревожност е самостоятелен тип, който се подгизделя на няколко подтипа в зависимост от съответната област на науката (Birkett & Shelton, 2011; Mallow, 2010). Р. М. Eddy (2000) въвежда понятието *хемофобия* за означаване на явления като „страх от химикали“, „страх от химията като предмет“ и обръща внимание на трудностите, които срещат учителите. Според него преподаването на химия е предизвикателство, защото учениците и студентите я определят като една от най-трудните дисциплини. Затова

проверката и оценката на тревожността към химията е предмет на изследване (McCarthy & Widanski, 2009).

Природонаучната тревожност започва с началото на изучаване на природни науки. За понижаването ѝ има значение по-ранното навлизане на природни науки в училище и обучението в началните класове от един учител, който създава увереност у учениците. Препоръките за понижаване на природонаучната тревожност обхващат учебните планове и програми и методиката на обучение. Саморегулацията при изучаване на органична химия например, пригрява с автономна помощ от преподавателя, повишава постиженията на студентите и понижава тревожността (Black & Deci, 2000). Уникален тип природонаучна тревожност е тревожността към биологията, която включва страх от формули и закономерности от органичната химия, от латинските наименования на биологичните видове, от някои видове животни при непосредствен контакт, от използваната терминология и дргуи.

Същност и изследвания на математическата тревожност

Математическата тревожност се определя като преживяване на безпокойство и напрежение от учениците в часовете по математика, което им пречи да решават задачи. Тяхната ниска самооценка и страх от провал не им позволяват да свържат новото знание с вече усвоеното и да се справят с учебното съдържание. Това става причина да избягват математиката като предмет и да получават ниски оценки на изпити (Chipman et al., 1992; Chiesi et al., 2011).

Математическата тревожност има негативна корелация с постиженията по математика, при което различията между момчета и момичета са значителни. При момичетата тя е по-висока, а предимно те са бъдещите учители. Тревожността се поражда от трудностите, които учениците изпитват при овладяване на учебното съдържание (Alkan, 2013). Учителите лесно разпознават учениците с повишена математическа тревожност по емоционалната експресия и правят опити да я редуцират чрез методиката на обучение, като използват мотивиране, упражнения, драматизации с примери от живота, подходящи изгрови ситуации, преговор на изученото и търсят помощ от родителите, за да направят математиката достъпна. Една от насоките за редуциране на тревожността и за повишаване на постиженията е кооперативното учене на ученици с различна степен на тревожност (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012). То дава много по-добри резултати от състезанията и индивидуалното учене, защото се осъществяват положителни взаимодействия с ползотворно влияние на психичното здраве. В групата се водят математически дискусии, като се обсъжда проблемът, търсят се методи за решение и начини за оценяване на достоверността на резултатите. Според посочените автори няма щампа в използването на този метод на обучение и всичко зависи от възможностите на учениците, предпочитанията на учителите към иновации и учебното съдържание.

Статистическата тревожност е свързана с математическата, но се смята за сравнително нов конструкт в часовете по статистика и зависи от уменията за вербални разсъждения и манипулиране с математически символи и от нагласите към предмета. Необходим е висок стимул за работа, добра емоционална стабилност и ниско ниво на негативен стрес в живота. Преодоляването на статистическата и на математическата тревожност е важно, защото те са свързани с постиженията по природонаучните предмети – физика, химия и биология (Desy et al., 2009; Chipman et al., 1992; Sun et al., 2011; Chiesi et al., 2011).

Индивидуалните характеристики на обучаваните са от значение за справяне с тревожността. Отсъствието на увереност, страхът от отношението на родителите и съучениците при неуспех и други негативни мисли допринасят за тревожността в учебната работа. Напрежението за добро представяне в клас и на изпити е страховен мотиватор само при условие, че не е крайно до ирационалност. Перфекционизмът и ниската самооценка поставят неразумни цели за постигане в учебни ситуации. Когато самооценката на даден ученик е твърде тясно свързана с решението на която и да е академична задача, резултатите могат да бъдат

опустошителни. В тези ситуации учениците обикновено прекарват повече време, фокусирани върху отрицателните последици от провала, отколкото върху подготовката за успех.

Симптомите на природонаучната тревожност са няколко: (а) *физически*: главоболие, повръщане, разстройство, големи колебания в телесната температура, изпотяване, трудно дишане, световъртеж, ускорено сърцебиене, пресъхване на устата и други; (б) *емоционални*: повишено чувство за страх, разочарование, депресия, неконтролиран плач или смях, усещане за безпомощност; (в) *поведенчески*: игра с химикалката, тетрадката, косата, гризане на ноктите, ходене напред-назад, злоупотреба с психоактивни вещества, бягство от час; (г) *когнитивни*: объркани състезаващи се мисли в главата или отсъствие на каквито и да е мисли, трудно концентриране, негативни изрази по отношение на себе си, ужас, подценяване при сравняване с другите, затруднена организация на мислите.

Три оценъчни когнитивни процеса спомагат за преготвяване на неуспеха: (а) *посвещение* – възприемане на дейността като ценна за самата личност и за другите; (б) *предизвикателство* – предпочитано възприемане на промяна пред стабилност като очаквана и нормална част от живота и гледане на промените като на полезни за личностното развитие; (в) *контрол* – възприемане на себе си като личност, която е способна да упражнява контрол върху важни събития от своя живот. Оценката на собственото състояние (саморефлексията), която човек прави, е съществен компонент за самоконтрол и самовъзпитание. Тези три процеса изграждат психологическата твърдост и повишават успеха на ученето и представянето.

Контролирането на тревожността изисква нейното разпознаване и измерване с помощта на подходящи методи и измерителен инструментариум. Не е достатъчно учителите да я разпознават само по емоционалната експресия (Alkan, 2013; Birkett & Shelton, 2011; Okebukola, 1986; Fraser et al., 1983; Mallow, 2006; Eddy, 2000; Kennedy-Moor & Watson, 1999).

Пълния текст четете в сп. „Химия. Природните науки в образованието“, кн. 1

Съединението на езиците

*Откъс от „България 1885: „Съединението“
на езиците“*

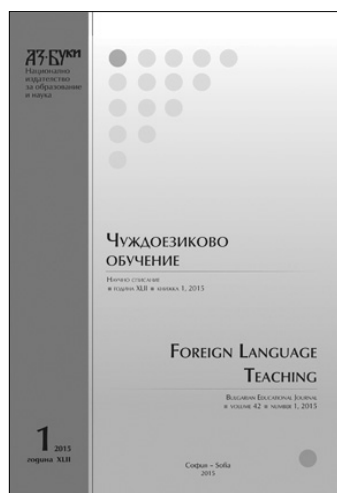
Анна Ангелова

Университетската библиотека
„Св. Климент Охридски“

Едно от най-значимите събития в българската история – Съединението на Княжество България и Източна Румелия, фокусира изследователските интереси на няколко поколения учени и за него като че ли всичко е казано и изследвано и едва ли има какво да се допълни. Богатият фонд на Университетската библиотека обаче ни погнася поредната изненада, като разкрива едно непозорирано и почти неизвестно свидетелство за събитията в Пловдив, белязали българската история през есента на 1885 година. Сред добре познатите имена на чуждите хронисти, минали по левантийските земи през XIX в., предимно французи – А. Буе, О. Бланки, А. гоь Ламартин, О. Викенел и др., някак встрани остава името на италианеца Адриано Колочи Веспучи (Adriano Colocci Vespusci, 1855 – 1941).

През 1893 г. Адриано Колочи публикува в Рим книгата си “In Bulgaria (1885): Ricordi di viaggio e di guerra”. Съчинението е изключително интересно, защото се отнася за една от най-ярките страници на българската история, отразени и интерпретирани от чужденец, който преминава през Балканите и е пряк свидетел и участник в събитията. Материалът, включен в книгата, е групирани в 11 глави. В рамките на 168 страници под формата на пътни бележки, очерци и анализи са представени различни аспекти от българската действителност през бурната 1885г.

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Гергана Великова
0889 81 15 65

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 1/2015:

ОТКРЫТАЯ ЛИНИЯ

Стиль речи создает общественный настрой / Людмила Вербицкая

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

За резултатите от едно лингвопрагматично изследване и тяхната дидактическа значимост / Донка Мангачева

Терциум компарационис и преподаването на специализирана английска терминология / Валентина Георгиева

La langue dans l'oeil et la peau / Tzvetilena Krasteva

МЕТОДИКА

Казусен подход в обучението по чужд език на студенти от инженерно-технически специалности / *Петър Антоу, Таня Панчева*

ЕЗИК И КУЛТУРА

How Can We 'Teach' Ideologies to Children? The Paradigm of a Contemporary Greek Illustrated Adaptation of a Medieval Narrative Poem / *Anastasia Economidou*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Столетие от издаването на един румъно-български речник / *Инна Тодорова, Веселин Димитров*

България 1885: „Съединението“ на езиците / *Анна Ангелова*

ХРОНИКА

Francophilie et germanophilie en Europe sud-orientale à la veille et pendant la Première Guerre mondiale / *Ioan Pânzaru, Florin Turcanu, Simona Necula*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Нов успех за турската българистика / *Милена Йорданова*

Заедно през вековете / *Сабина Павлова*

Нов учебник по методика на чуждоезиковото обучение / *Иванка Мавродиева, Димитър Веселинов*

Изложението следва пътя на автора: В унгарската степ; Наголу по Дунав; Преминаването през Балкана; Революцията в Пловдив; Войната; Пирот; Българската войска; Принц Александър; Примирението; Софийското общество; В полите на Родопите; Пловдив. В книгата са поместени ценни снимки на редица важни исторически личности и участници в описаните събития като Гаврил Кръстевич, учителката от с. Голямо Конаре Негеля Шилева, обявена за „царица на доброволците“, във военна униформа „с калпак и сабя в ръка“; пловдивските победители Паница, Стоянов и Ризов; княз Александър Батенберг; чуждестранните журналисти, отразяващи събитията – Fillon, Lamothe, Hugonnet, Pietrowsky и др., а така също и фотографски портрет на автора.

Авторът Агриано Колочи е изключително интересна личност. Потомственият аристократ маркиз Колочи е син на Антонио Колочи и Енрикета Веспучи – пряка наследница на прочутия мореплавател Америго Веспучи (Amerigo Vespusci, 1454 – 1512). За да покаже пряката си наследствена връзка с великия мореплавател, той присъединява към името си и фамилията на майка си и е известен като Агриано Колочи Веспучи. Маркизът е човек с авантюристичен дух и многостранни интереси. Следва право в престижния университет в Пиза, където се дипломира през 1879 г. Почти веднага след това се насочва към научноизследователска дейност като доцент по политическа икономия и статистика в Университета в Камерино. Университетската кариера на Колочи е твърде кратка, само след две години той напуска университета, за да се отдаде на политическа дейност. Нестандартно мислещ политиката, Колочи се проявява като бунтар и яростен противник на „преклонението пред гържавата“. Изявява се като журналист и издател, етнограф и антрополог, неуморен пътешественик, но също така депутат от италианския парламент и дипломат. Агриано Колочи е автор на над 84 публикации, предимно на италиански и френски език, публикувани в периода от 1876 до 1940 г.

В книгата му, посветена на България, особено впечатление оставя езикът на автора – жив, образен, изпълнен целенасочено с чуждици. Независимо от факта, че пише на родния си език и творбата му е предназначена преди всичко за италианските читатели, Агриано Колочи използва множество думи и изрази, характерни за езика на местното население (унгарски, сръбски, български и турски). Наред с тях дипломатът Агриано Колочи включва на различни места в текста и френска лексика, свързана със статута на френския език като дипломатически код. Тези думи и изрази са акцент в текста, скрупулъзно отбелязани от автора с

курсив. В повечето случаи след съответната чужда дума авторът дава в скоби и нейното значение на италиански, но явно гържи да бъдат предадени и с тяхното звучене на съответния език, така както ги е чул, поради което част от думите са изписани погрешно. В текста могат да се срещнат и различни варианти на една дума, какъвто е например случаят с *опълченци*. На с. 38 „оранксенски“, а по-късно на с. 55 като „орансценски“. Някои от употребените лексеми са доста трудно разпознаваеми, а други са дадени в своята диалектна форма, явно чути от представител на съответния говор. Типичен е случаят с формата хляб, записана като [леб] – форма с характерната елизия за северозападните български говори. При предаването на непознатите за Колочи думи ясно проличава затрудненото звуково възприемане на българската реч, но от друга страна, това са изключително ценни сведения за реалното звучене на българския език от средата на 80-те години на XIX в.

Ето защо специално внимание заслужава предаването на българската реч от 1885 г., регистрирана в текста. В действителност говоримият език от това време се оказва пъстра смесица от славянизми, турцизми, русизми, гърцизми и други чуждици, влезли в широка употреба в ежедневната българска реч. Могат да се отбележат над 50 думи и изрази, навлезли трайно в речта на българите. Широката употреба на „местните“ думи, както и тяхната честотност (някои от тях са употребени многократно – 5, 7 до 9 пъти), ясно показва стремежа на автора да предаде характерната атмосфера на местата и събитията, които описва, дори и чрез звученето на езика на единена България.

Внимателен наблюдател, с изострени сетива на учен етнограф, Агриано Колочи маркира в книгата си “In Bulgaria (1885): Ricordi di viaggio e di guerra” българската реч от края на XIX в. като своеобразно „съединение“ на разнолика лексика, свидетелстваща за динамиката на процесите, съпътстващи образуването на един модерен национален език. Днес, сто и тридесет години след описаните от италианския пътешественик събития, част от чувите и записани от него думи и изрази отдавна не се използват активно в езика ни и са непознати за голяма част от българите днес. Други, в качеството си на лексикографски окказионализми, могат да са открити само в речниците. Останалите продължават да се употребяват както в ежедневната реч, така и в писмени текстове и са неизменна част от лексикалното богатство на езика ни.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 1

Как се грижим за децата със специални потребности?

Откъс от „Системата за професионално ориентиране и консултиране на деца със специфични потребности в България – исторически тенденции и съвременно състояние“

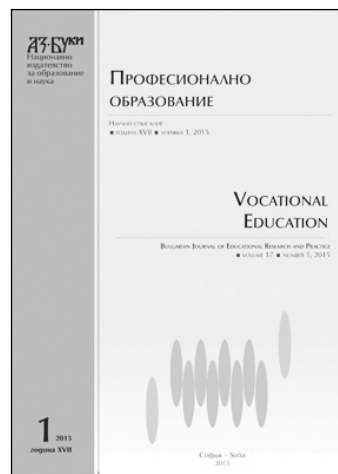
Моника Богданова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В исторически план, грижите за отглеждане и възпитание на децата с увреждане са се поемали от семейството и рога. Така е било още преди създаването на българската държава. По-късно, с приемане на християнството през IX в., организирани грижи за деца със специфични потребности са се осъществявали от Църквата, като нейната функция освен религиозна до голяма степен е била и социално-просветна. Сведения за лечението на „аномални деца“ се откриват през IX – X в. в „Шестоднев“ на Йоан Екзарх, както и в „Небеса“. Известно е, че Кл. Охридски, И. Рилски, поп Богомил са се занимавали с лечителска дейност на слепи, немни и неугъави. По време на турското робство липсват официални данни за отношението към децата с увреждания, но освен църквата голяма роля за лечението, отглеждането и развитието им са имали семейството и родът.

След Освобождението грижите за децата със специфични потребности преминават от семейството и Църквата към държавата. С обнародването на Закона за просвещението от 1891 г. се поставя юридическото начало на образованието на деца със специфични потребности – „телесно или умствено недоразвитите или повредени деца“ се освобождават от задължителното обучение в основния етап, като е необходимо да представят документ от училищното

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Главен редактор

Доц. д-р Тоня Георгиева

E-mail: tonia@au-plovdiv.bg

Редактори

Николай Кънчев

0888 81 56 45

Гергана Великова

0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: vocedu@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Професионално образование“, кн. 1/2015:

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Предприемачеството в извънкласните форми на работа в начален етап. Формиране на умения за самооценка на учениците / *Йовка Петкова*

МЕТОДИКА И ОПИТ

Формиране на начална икономическа грамотност в обучението по „Домашен бит и техника“ / *Хава Велиева*

Формиране на толерантност и емпатия при 5 – 7-годишните деца / *Надие Карагъзова*

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Екипно преподаване – един от пътищата за развитие на комуникативни компетентно-

сти за инженери / *Сеня Терзиева, Веселина Коларски*

Мястото на образователните сайтове и софтуерните продукти в процеса на обучение / *Бисерка Василева*

Системата за професионално ориентиране и консултиране на деца със специфични потребности в България – исторически тенденции и съвременно състояние / *Моника Богданова*

В защита на българския жестов език: необходима информация, съдържание и практическо приложение / *Мирияна Мошева*

ПРОЕКТНИ РЕЗУЛТАТИ

Съхраняване и възстановяване на архитектурното наследство и изграждане на културни райони на територията / *Миглена Молхова, Зорница Станева, Силвия Иванова*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

90 години Средно общообразователно училище „Св. Паисий Хилендарски“ – с. Абланица. Ролята на главния учител – модератор, медиатор, наставник / *Сълзета Зейнева*

Професионализмът в управлението на училището в малките населени места – споделен опит от ръководството на СОУ „Св. Паисий Хилендарски“, с. Абланица / *Мехмед Имамев, Калинка Гайтанничева*

Децата невинаги помнят това, на което ги учите, но помнят това, което сте / *Ирзан Конадова*

Учителската професия – предизвикателство или задължение / *Зейнеп Топова*

настоятелство и медицинско свидетелство пред инспекцията по образование. В Закона се предвижда и обучение на тези деца, но на практика това се случва няколко години по-късно със създаването през 1898 г. от немския сурдопедагог Фердинанд Урбих на първото частно училище за глухонему деца. По-късно училището се превръща в Държавен институт за глухонему, в който учениците освен музикално образование получават възможност и за усвояване на занаят (като **кошничарство, метларство, пантофарство, четкарство, ръчно и машинно плетиво**). По този начин се поставя началото на специалното образование в България.

С откриването през 1904 г. на Института за слепи по предложение на тогавашния министър на образованието проф. д-р Иван Шишманов се правят първите крачки в обучението и усвояването на занаяти и от слухово увредени деца. По негово предложение в училищата се открива длъжност учител-лекар, който следи здравословното състояние на учениците и преминаването им през периодични прегледи. Задачата на Института е била да осигури подслон за слепи деца, но и да провежда възпитателна и обучителна дейност, като в същото време реализира и дейности за усвояване на занаяти. В Закона за народното просвещение от 1909 г. се регламентират организацията и дейността на институтите за слепи и глухи деца – в чл. 472 **се разписва задължението на Министерството на народното просвещение да издържа институтите, като по този начин предоставя възможност за възпитание и обучение на слепи и глухонему деца според степенята на увреждане. В чл. 474 се посочва, че в тези учебни заведения се изучават предметите от основното училище, като в Института за слепи се отделя повече време за музика и занаяти, в Института за глухонему – за рисуване, моделиране и ръчна работа. През 1911 г. във Варна изцяло на държавна издръжка се открива още едно училище от интернатен тип за слепи, а през 1924 г. – и в Пловдив.**

Със създаването през 1921 г. на Медицински факултет към Софийския университет „Св. Климент Охридски“ се учредява и Медико-педагогическо общество, чиято основна цел е да работи с деца с отклонения в развитието и по-конкретно – с умствено изостанали деца. Интересът към умствено изостаналите деца се обуславя от нарасналият им брой в периода след Първата световна война. За председател на дружеството е избран проф. Д. Кацаров, а негови съмишленици и членове са били лекари и педагози. По-късно обществото се преименува на Грижи за бавноразвиващите се деца

в България и бележи началото на развитие на олигофренопедагогиката у нас. Така лекарите от училищата приемат ролята на първите инициатори за въвеждане на помощното обучение, а скоро след това към тях се присъединяват и педагози. Основните дейности на медико-педагогическото общество са били насочени към организираното, целенасочено обучение и възпитание, подобряване на грижите за деца с умствена изостаналост. На база проведено изследване от съмишлениците на обществото и получените данни за броя на умствено изостанали деца в София през 1922 г. се разкрива спомагателен клас за умствено изостанали деца. По-късно се откриват помощни паралелки и в други градове на страната (Варна, Пловдив, Русе и др.). Въпреки безспорната роля на подобен тип специализирани класове някои от тях съществуват за кратко поради редица причини, като например липса на учители със специална подготовка. През 1930 г. в София педиатърът проф. д-р Стефан Ватев основава и първата Детска съветателна станция за „психично дефективни деца“. Три години по-късно се издава и специална наредба за организирани грижи за тези деца. По инициатива на медико-педагогическото дружество и под ръководството на проф. Димитър Кацаров през 1937 г. се открива първото в България Помощно училище с пансион, наречено Възпитателен институт „Развитие“.

До навечерието на Втората световна война в България се откриват редица учебни заведения и организации, подпомагащи обучението и възпитанието на „аномални деца“. През 1934 г. по инициатива на д-р Стоян Белинов се създава Дружество за закрила на глухонемите, което открива Дом за възрастни глухонемци в София, стремежи се да осигури работа на глухонемите, усвоили гърводелски занаят. Година по-късно се създава и Дружество на глухонемите, учредено от хора с увреден слух (през 1944 г. се преименува на Съюз на глухонемите в България, а негов правопреемник е Съюзът на глухите в България). Скоро след това съвместната работа на организациите води до разкриване на училища за глухонемци в редица градове в България. След Първата световна война, през 1919 – 1920 г. в София се откриват няколко паралелки за заекващи деца, като през 1924 г. се създава и Говорно-лечебно училище, което обаче просъществува само три години. В началото на XX век, в рамките на организираното медико-педагогическо обгрижване на деца с невросоматични увреждания, се разкриват първите детски санаториуми в страната (във Варна и Трявна), а през 1923 г. и първите два ученически лагера (морски ученически лагер във Варна и планински в Бистрица). Година по-късно в София се създава и Комитет за детските летовища, за който има данни, че до 1950 г. развива значителна дейност. През 1937 г. се открива и Център за децата с телесни недостатъци, но поради ограничени финансови възможности организацията функционира в рамките на две години. По-късно се развива и всеобхватна мрежа от болнични, санаториални, оздравителни и соматопедични училища.

С установяването през 1944 г. на нов политически строй специалните училища се интегрират в системата на образованието, което изиграва важна роля за развитието им като пълноценни учебно-възпитателни заведения, бързо се разширява мрежата на училищата, подобрява се материалната им база, пристъпва се към подготовка на учители специалисти. През 1945 г. Министерството на народната просвета открива второто училище за слепи деца във Варна, създават се рехабилитационни и професионални центрове и производствени предприятия, а през 1951 г. се учредява Съюзът на слепите в България, който развива активна дейност по посока медицинско, социално-битово, културно и професионално подпомагане на хора със зрителни увреждания. Грижите за умствено изостаналите деца се поемат от гържавата, като се въвежда задължително и безплатно образование. Съгласно Закона за народната просвета от 1948 г. се разработва ново учебно съдържание с цел повишаване на общообразователната и трудовата подготовка на учениците. Откриват се редица нови помощни училища, помощни училища-интернати, помощни детски градини в различни области и градове на страната, създават се нови учебно-помощни предприятия. Началото на учебно-помощните предприятия е поставено от гържавно предприятие „Труд“, което с Постановление на МС от 1952 година

е преустроено като Учебно-производствено предприятие „Труг“ за квалификация и преквалификация на лица с намалена работоспособност. През 1959 г. централното ръководство на УПП „Труг“ е закрито и клоновете в градовете Пловдив, София, Варна и Горна Оряховица се обособяват като отделни предприятия под ръководството на съответните окръжни народни съвети. Част от институциите и работещите към тях УПП функционират като самостоятелни, а други са прикрепени към общообразователните училища – някои от тях са в големите градове на страната, а по-тежките форми на заболявания са разположени в малки населени места. За тези деца към системата на Министерството на здравеопазването се откриват Домове за деца с тежки телесни и душевни недъзи, в които се предоставят грижи за деца с умерена, тежка и дълбока умствена изостаналост. В началото на 1954 г. в София се създава първият логопедичен кабинет към Министерството на просветата, а след това такива кабинети се разкриват и в други градове. Някои от тях се обединяват и функционират като логопедични училища и логопедични училища с интернати (правоприемник на такова логопедично училище е сегашният логопедичен център в София). Развиват се също така и летни логопедично-диагностични лагери. Към 2001 г. в страната има около 200 логопедични кабинета, които обслужват масовите училища и детски градини. За обучението на децата със слухови увреждания се създават условия за обучение и професионална подготовка в зависимост от степента на увреждане, като се откриват и центрове за рехабилитация на слуха и говора. Особено внимание се обръща и на ранната диагностика, която се е провеждала от яслена възраст. Преименуваното през 1944 г. Дружество на глухонемите в България осигурява възможности за професионално-трудова реализация, организира и ръководи социална, културно-просветна и художествена дейност.

Системата на образованието на децата със специфични потребности (СП) до 1989 г. включва: детски градини (за деца с интелектуална недостатъчност, за глухи, слабочуващи, слепи, слабовиждащи деца, за деца с речеви нарушения); училища (за деца с интелектуална недостатъчност – помощни училища; за глухи, слабочуващи, слабовиждащи, слепи, заекващи деца; за деца с нарушен слух и интелектуална недостатъчност; за деца с общо недоразвитие на речта; за глухи или слепи младежи и девойки – средни трудово-политехнически вечерни училища); логопедични кабинети и пунктове за ученици с нарушения в речта, посещаващи Единното средно политехническо училище; центрове за рехабилитация на слуха и говора за деца от яслена, предучилищна и училищна възраст. Важна роля в рамките на държавната политика през този период се отнежда на професионално-трудова подготовка – приетият през 1959 г. Закон за по-тясна връзка на училището с живота регламентира необходимите предпоставки за осъществяване на професионално-трудова подготовка в помощните училища. Едновременно с изграждането на институционална инфраструктура за грижи, обучение и възпитание на деца със специфични потребности се поставя началото на действаща система за издирване, регистриране, проучване, диагностика и подбор на тези деца за специалните учебно-възпитателни заведения.

Системата на професионално ориентиране и консултиране (ПОК) в България, инфраструктурата и реализирането на целенасочена професионална и консултантска дейност започва да се осъществява след 1944 г. Преди това се реализират практически кампании за популяризиране на професионалното ориентиране от страна на учителите от професионалните училища, а виден представител на тези инициативи е проф. Д. Кацаров. Издават се периодики, чрез които се популяризират системите на професионално ориентиране в западноевропейските страни. Въпреки желанието и стремежа на учители и общественици до края на 1944 г. няма данни за съществуващи частни бюра, кабинети и лаборатории за професионална ориентация.

Със създаването на Централна комисия по професионално ориентиране към Министерството на народната просвета, след Решение на Пленума на българските учители през 1963 г., се поставя началото на системата за ПОК в страната. Във всеки окръг се създава комисия по професионално ориентиране на окръжно и училищно равнище, в която работят педагози, психолози, лекари, икономисти. Зако-

ново организацията и дейностите по ПОК се уреждат през 1968 г. с Постановление на МС на НРБ „За училищната профориентация и осигуряване младежи за работа“. Така на практика окончателно започва да действа първата държавна система на професионално ориентиране у нас. Основните принципи на системата отразяват задължителния характер на професионалния избор за учениците от VIII и XI клас, въпреки че формално изборът на професия е свободен, той се осъществява въз основа на два признака – учебен успех и желание, както и регионален принцип на разпределяне на работната сила.

В Постановлението от 1968 г. се указват формите и методите на работа в психо-педагогическото, медицинското и социално-икономическото направление на училищното и професионалното ориентиране. Регламентират се правомощията и ръководните функции на отделните институции, които имат отношение към професионалното ориентиране и консултиране. Създава се Междуведомствен съвет, чийто председател е министър-председателят, а членове са заместник-министрите на народното здраве, на труда и социалните грижи и представители на други институции и обществени организации. Организационно-методично ръководство и контрол осъществяват Министерството на народната просвета, Министерството на народното здраве и Министерството на труда и социалните грижи. Назначават се и консултанти – научни работници към Междуведомствения съвет, които разработват научно-методически насоки за училищно и професионално ориентиране и предоставят научно ръководство и помощ на всички институции.

Органите на народните съвети по училищно и професионално ориентиране, които се създават, са към:

- Министерството на народната просвета (МНП) – Окръжни методични кабинети по училищно и професионално ориентиране, отдели „Народна просвета“, Окръжни комисии по училищно и професионално ориентиране, Общински комисии по училищно и професионално ориентиране, Училищни комисии по училищно и професионално ориентиране, Тричленни комисии, съгласно Наредбата за приемане на учениците в средните политехнически училища, техникумите;

- Министерството на народното здраве (МНЗ) – отдели „Народно здраве“, Хигиенно-епидемиологични инспекции (ХЕИ), Комисии за методично ръководство по училищно здравеопазване, Ученически поликлиники, Лекарски консултативни кабинети към лечебните заведения;

- Министерството на труда и социалните грижи – Окръжни държавни инспекции по труда.

- През този период се приемат редица официални документи, които регламентират и подпомагат обучението, училищното и професионалното ориентиране и консултиране на ученици със специфични потребности, например:

- Списък на заболяванията от 1962 г., при които учениците не се допускат да работят в училищните работилници, промишлените предприятия и селското стопанство;

- Наредба за предварителните и периодичните прегледи на работниците и служителите от 1953 г.

- Инструкция за медицинското освидетелстване на кандидатите за промишлени училища и за трудови резерви от 1958 г, в която е поместен и списък на болестите, които възпрепятстват кандидатстването в такива учебни заведения;

- Списък на противопоказанията, възпрепятстващи приемането на работа с вредни вещества от 1958 г.;

- Справочник на кандидатстудентите при постъпването им във висшите и полувисшите учебни заведения;

- Заповед на МНЗ от 1970 г., с която се утвърждават Списък на професиите, подходящи за професионално ориентиране на ученици с хронични заболявания и физически недъзи, и Списък на хроничните заболявания и физически недъзи, които дават предимство при кандидатстване в подходящи учебни заведения. Подходящите трудови дейности за хронично болни и с физически увреждания ученици са 41.



Избрано

Талантът, училищният успех и знанията също се взимат предвид при насочване към подходящо училище или професия: „Така например болният ученик с проявени математически заложби и знания може да се напъти към областта на икономиката, но този със слаб успех и без проявени дарби е редно да се насочи към работа по изготвяне на облекло“ (Възвъзова, 1972). Списъците се включват в издадена през 1970 г. Наредба за прием на ученици в IX клас на СПУ, гимназиите, професионално-техническите училища, техникумите, училищата по изкуствата и медицинските училища в РБ. В наредбата е разписана процедурата за насочване на болни ученици към подходящо за тях обучение – извършва се на базата на данни от училищната комисия по училищно и професионално ориентиране, Лекарска консултативна комисия и тръчленната комисия към Окръжните методични кабинети по училищно и професионално ориентиране.

– Правилник на МНП за общообразователните и тругово-политехническите училища от 1965 г., който урежда дейността на специалните училища;

– Примерна програма за училищно и професионално ориентиране на МНП, Научноизследователски институт по образование, Централен институт за усъвършенстване на учители, Софийски гържавен университет от 1970 г. В нея се посочват стъпките за провеждане на професионална консултация и насочване към подходящо обучение и професия. Прилагат се и следните проекти за медицинска документация по училищно и професионално ориентиране – Медицинска карта за профконсултация на здрав ученик, Медицинска карта за профконсултация на болен ученик, Здравен анамнестичен лист за родителите;

– Проект на Указание за училищно и професионално ориентиране и настъпяване на работа на лица с хронични заболявания и физически недъзи от 1972 г.;

– Проект на Методично указание за изучаване личността на ученика от 1972 г.

Пълния текст четете в сп. „Професионално образование“, кн. 1