

Министерство  
на образованието и науката

**АЗ·БУКИ**

Национално издателство  
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

**ИСТОРИЯ**

Българско научно-методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

**МАТЕМАТИКА  
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО  
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-теоретично и методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

**СТРАТЕГИИ  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА  
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-теоретично списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

**Философия**

Българско научно-методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

**Чуждоезиково  
обучение**

Научно-методическо списание  
в т. XXX, 2012 в. №№ 1

# Избрано

от текстовете, публикувани в списанията  
на Национално издателство

**АЗ·БУКИ**

**20** 14 – 20 МАЙ  
2015 г.

# Идеални импресии

*Откъс от „Импresiонистични техники  
в „Идилли“*

## Милена Димитрова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Професионална техническа гимназия „Симеон Велики“

В края на XIX век у нас се ражда най-значимата културна формация – кръгът „Мисъл“. Членовете му си поставят ясна и трудна задача – да европеизират българската литература. Във връзка с това индивидуалистите от „Мисъл“ пропагандират пиетет към народната художествена култура, тъй като виждат модернизацията ѝ в синтеза между поетиката на родния фолклор и съвременните европейски философски и естетически идеи. Българските интелектуалци, докоснали се до дълбочината на френската и немската творческа мисъл, имат шанса да учат или работят в един културно напреднал свят, да усвоят новите идеи от първоизвора.

Такава е съдбата и на Петко Тодоров. През 1898 г. младият еленчанин е студент в Германия. В Берлин той се запознава с немския преводач от български Георг Агам, с когото поддържа добри приятелски отношения и който го въвежда в литературния кръжок „Die Kommenden“ („Идващите“). Тодоров посещава сбирките на този кръжок на модерните немски писатели. Запознава се и се сприятелява с неговия лидер – поета импресионист Йоханес Шлаф.

Задачата, която си поставя настоящата статия, е чрез нов прочит на добре познатите Петко-Тодорови идили да се достигне до нови (или недостатъчно проучени) проблеми в литературната наука, които носят своите предизвикателства. В този смисъл определено провокативен е въпросът

*Заглавието е на редакцията*



[www.bel.azbuki.bg](http://www.bel.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д.п.н.  
Маргарита Георгиева  
E-mail: [m.georgieva@abv.bg](mailto:m.georgieva@abv.bg)

Редактор

Д-р Мая Падешка  
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

E-mail: [bel@azbuki.bg](mailto:bel@azbuki.bg)

## **Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 2/2015:**

### *ОТ РЕДАКЦИЯТА*

Д-р Ирина Владикова – Българка на годината 2014

### *МЕТОДИКА*

Прагматични аспекти на обучението по български език при работа с текст / *Фани Бойкова*

Дискурсът на българската диаспора в Украйна: етнolingвистичен и комуникативен аспект / *Светлана Корниенко*

## ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Импresiонистични техники в „Идили“ / Милена Димитрова

Между детския авангардизъм и пародийното му отрицание / Петър Стефанов

ОПИТЪТ  
НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Христо Смирненски и пост-символизъмът в цикъла „Зимни вечери“. Изследване на интензитета на звука и светлината / Нели Минкова

Интерактивните методи в помощ на учителя по български език при развиване на езиковата компетентност на ученици билингви (V клас) / Стела Базова-Панайотова

АНКЕТА С УЧИТЕЛИ  
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА

Моят професионален ден има смисъл! (На въпросите отговаря Емилия Петрова, учител от гр. Севлиево)

РЕЦЕНЗИИ  
И ИНФОРМАЦИЯ

Антонимите – в съзнанието, в езика и в речника / Пенка Пехливанова

Явление в съвременния научен дискурс / Кирил Димчев

за влиянието, което оказва импресионистичното творчество на Йоханес Шлаф върху стила на Петко Тодоров. Оттук и целта на изследването – чрез съпоставка на използваните похвати и езикови средства да изведем някои импресионистични техники в идиите на П. Тодоров, които придават специфична окраска, характерен нюанс на творческата му индивидуалност. Разбира се, поради различията между езиците няма да търсим точни еквиваленти. Без да степенуваме особеностите по важност, ще насочим вниманието си върху някои от тях.

Да започнем с характерния белег на импресионистичната литература – тенденцията към неопределеност, неяснотата като съзнателно използвано стилстично средство за завоалване на съдържанието. Във връзка с това с висока фреквенция е синият цвят в текстовете на Шлаф. Този цвят е въведен от романтизма като символ на неяснота, на „забулена в омара далечина“. Среца се в следните лексикални съчетания: **синьото цвете** – емблемата на романтичeskата поезия („Die Rezension“); **син дим**, **син часовник**, **синкав зрач** – („Abseits“), **сини гори** („Zwielicht“), **сини планини** („Früling“), **синкави височини** („Unter den tiefen dunklen Wolken“), **синкава светлина** („Mondlicht“).

В единични случаи и при П. Тодоров се появява синият цвят: **синкава мъгла**, **синкав дим**, **синият вир**.

Тъй като хуожествената творба цели постигането на ефекта на неопределеност, привидност и неразграничност на възприеманите явления, то в импресионистичния стил намират израз лексикални средства, словообразователно и семантично свързани с **Dämmer** („зрач“), срв.:

*Dort drüben, im fernen, weißen Sonnendunst, breitet sich das Dorf.*

*Und aus tiefstem braunen Dämmer streb ich hinauf am Schaft eines Grases, das nun ein Baum ist, ein mächtiger Baum, und strebe einem Schimmer nach, einem Glanz entgegen.*

*Endlich! – Bis hierher hatte es mich verfolgt, in diese stille Dämmerstunde [...] Wenn es mir nachts den Schlaf raubte bis der erste Morgen rot über den grauen Mietkasernen aufdämmerte! [...] In zarten, opalfarbenen Ringen windet sich der Rauch meiner Zigarette hier vom Sofa durch die stille Dämmerung gegen das offene Fenster hin.*

**Зрачът, зората, грезгавината, полумракът, мъглата, сенките** се оказват не само идеален фон за изразяване на емоционални субективни впечатления и в идиите на П. Тодоров, но употребата на тези преходни състояния е може би една от най-осезаемо присъстващите импресионистични особености в тях, например:

[...] *гори и поля, отсам-оттатък пулят очи, спогледат го прашни подрумчета и шушкат със*

съседните цветя, че из **зграча** вече се подема вечерница и ще свари грумника на път. („Дрямка“)

Скоро ще сипва **зора**. („Несретник“)

Кротък ветреца полъхва от балкански клисури – време е вече сетни приливи на **вечерната зора** да изтаят по снеговити вършини... („Сенки“)

Далече през утринната **грезгавина** наднича белоснежен връх и се оглежда в застоялите води на локвата... **Зора замрежи** небото... („Борба“)

Цялата трапеза греме неразтребена в **полумрака**. („Епилог“)

Слънцето е на **залез**, покривите и къщите потъват в **сянка**. („Дядо Матея“)

Край ракитациите, наокол върбите, почваше да се **зграча**. („Край запустялата воденица“)

Облаците от миналото почнаха да се замъгляват; спуска се пергето на времето... („Среща“)

Стилистичната черта неопределеност в идиумите на Шлаф се постига и чрез употребата на неопределителни и безлични местоимения като стилистични елементи. Две от най-характерните за импресионистичния стил неопределителни местоимения са **etwas** и **irgend**. Първото се използва в най-широк смисъл, а второто подчертава единичност на обекта. Негураната форма на това местоимение **nicht** има погодно значение с отрицателен знак. За означаване на неопределеността като обобщаваща категория се употребява **alles**. Особено място в тази импресионистична концепция заема безличното местоимение **es**. А. Димова подчертава, че употребата му е напълно съответстваща на философската концепция на Ернст Мах за мнимото психическо единство на Аза, срв.:

*Will mich etwas bange machen?* („Der Tod“)

*Es war irgend so ein Frühlingsspiel.* („Abseits“)

**Nirgends** ein einziges rotes Licht zwischen den schwarzen Bäumen durch. („Abseits“)

*Wir tun uns was zugute, wenn wir ein Stück Leben zu irgendeinem Rechenexempel sophisticated spitzfindig verwickelt haben.* („Dämmerstunde“)

*Da rinnt es zusammen, wächst und teilt sich.* („Frühling“)

*Der andre? Die andre? Ist es nicht immer derselbe und ist es nicht immer dieselbe? Jeder für jeden, alle für alle, alles für alle und alles?* („Frühling“)

Местоименията (отрицателни, неопределителни и обобщителни) в идиумите на П. Тодоров са често употребявани лексикални средства за назоваване на неопределеността на описаните явления или нежеланието да се поставят точни контури:

**Всички** знаят – раздели ги черква на млагини. („Над черкова“)

**Всичко** загреме. Нека греме да им не бърка. („Егна“)

**На всички** светна пред очи. („Райския ключар“)

...**някакви** сгавени викове се оттекваха. („Райския ключар“)

**Всички** наоколо се спогледаха, пак свиха рамена **и никоий нищо** не разбираше. („Райския ключар“)

Мари ли **някой** на камъните, заседнали по бреговете на реката? („Камъни“)

Предпочитани от П. Тодоров и Шлаф маркери за локална и темпорална неопределеност се оказват различните видове местоименни наречия, както и семантични техни еквиваленти:

**Irgendwo** seh ich ein Licht, **irgendwo** hör ich einen Ton, und **irgendwo** grollt ein Wille.

**Überall, überall** bist du, und überall flirrt meine Sehnsucht an dir hin.

**Hier** glimmt das Licht! In mir! In dir!

**Da** gehen Hand in Hand wir beide, du und ich, im gütigen Sonnenlicht an breiten klaren Wassern über smaragdene Wiesen.

И **тук** ли грозни изпитания готви за него господ? (...) Че **тук** сам господ му е отредил най-първото място; да преплита **тук-там**е изгнилите рибарски мрежи; **отсам-оттамък** се промъкна румена зора. („Райския ключар“);

А на сгога сякаш неволник млад, **някъде** из село зареян, погърши и той песен... („Наг черкова“);

След **много ни малко** избуя нивата кон да я не газу. („На старото гнездо“);

Косачите още не са нагазили ливадите, **тук-там** между полюшваните от вятъра класове изнича с големите си черни очи макът... („Една песен“);

Честата употреба на глаголи като *sehen, aussehen, fühlen, scheinen, erscheinen, erschauernden* е израз на стремежа да се насочи вниманието към различността, нетипичността, към **възприемането** на персонажа и към **усещането**, което създава явлението у възприемащия, срв.:

*Die **seh ich** alle mit meinen feinen, roten Augelchen, und höre sie mit einem scharfen, unendlich scharfen Gehör; und **nehme** das alles wahr mit zarten Sinnen.*

***Ich fühle**, wie es unter mir dadrinnen sich dehnt und mehrt, wie es rauscht von Säften und gärt mit freudigem, sehndem Wachstum.*

*Es schwirrt zu mir her mit bunten, durchsichtigen Flügeln, und **ich erschauere** in den Wonnen einer leisen, leisen, sanften Berührung...*

В българските училици срещу **sehen** се срещат следните лексикосемантични варианти: *загледа, зарнала, обърна, погледна, взира, изгледа, вдигна поглед, вдигна очи, виждат се, мерне се пред очи, впила поглед, извиха погледи* и др.

Шлаф проявява афинитет към сложните прилагателни имена (*lilaweiß, silberweiß, rauchflaumige, weißgrün*), към употреба на словосъчетания, изградени от по две двукоренови лексеми (*milchweißen Frühlingswolken, dunkelgrüne Binsenstrecken, lilaweißes Schaumkraut*). Почти не се откриват съществителните имена без добавен към тях епитет, поради което стилът му се характеризира с напруженост на фразата, срв.:

*Und unter **weitentfachter goldiger** Pracht wandre ich mit **eiligen** Füßen durch **weiße** Nebel den **Lichterchen** zu, den **armen, glimmenden, heimlichen** Lichterchen.*

Шлаф използва съществителни за усещания (*Gefühl, Eindruck, Stimmung, Sehnsucht*); отглаголни съществителни (*Staunen, Biegen, Wiegen, Brüllen, Taumeln, Plätschern und Murmeln, erschrecktes Erwachen, das Kreischen, Flinkern und Leuchten, Vogelgezwitschern, wunderliches Tönen*); субстантивирани прилагателни имена и наречия (*Denn noch gleitet um mich und in mir und wechselt, unbändig und ungebändig, ein ewiger, trüber Wechsel **des Einzigen**; Es wurde zu gewaltigen, ungeheuren Körpern und brüllte und jauchzte seine Inbrunst dem Unbekannten zu, suchend, suchend, suchend, und streckte sich, sich selbst zum Untergang und Leid, mit neuen, immer neuen, immer sehnenderen Sinnen dem **Unbegreiflichen** entgegen; Das Wort aber; das erwachende, erstarkende Wort zwang das **Verstreute** zusammen, daß es geeint sich in die Mannigfaltigkeit unzähliger neuer Triebe und Kräfte spalte; **Der andre? Die andre? Ist es nicht immer derselbe und ist es nicht immer dieselbe?; Die Arme!; herrliche Breiten, Höhen, tiefen Blau, ruhende Tiefen, kühlen Dunkel**); глагола **hören** за слухово възприятие (*Und **ich höre** die freudige Sprache der werdenden Welt, der erwachenden, jungen Kreaturen; Eine Musik **hör ich**, nah und fern, in allen Nehen und Weiten, einen einzigen millionenstimmigen Akkord*).*

Тодоров също използва отглаголни съществителни (*чуруликания, вайкания*), конструира типични за стила си сложни прилагателни (*свилочоса, егностръка, вироглав, белоснежен, островърха, ранобуден, голобрад, гороцвет*), които по подобие на цветовата символика при художниците импресионисти се освобождават от дескриптивната си функция и се превръщат в символ на душевното състояние на героя.

Обичаен похват при Шлаф е изграждането на картини с минимална глаголна употреба, срв.:

*Und dann **lieg ich tief im Gras, in der hellen Sonne, die Hände unterm Genick, und pfeife und simuliere in den blauen Himmel und die milchweißen Frühlingswolken hinein. Blühender Weißdorn über mir. Der frische Wind drin und Bienen, Hummeln,***

*Fliegen und Schmetterlinge.*

В стремежа си към глаголна бедност авторът често използва глаголи с нединамична семантика (**liegen, pfeifen, simulieren, liebkosen, fühlen, sitzen, schnaufe, wittre**) или **причастни форми** (*Und nun in mir ein Wort, geboren aus Licht und Getön; In ewigen Sommertagen leben sie hin, in Festen, himmelanjauchzenden, herrlichen Gleichnissen [...]; Und ich: hingenommen in ihn, sein Widerklang, ganz, ganz sein Widerklang für eine Minute der Verlorenheit; Fern, weit vom Fluß herübergetragen, das Tuten eines Dampfers und das Kreischen der Möwen; Hergetragen und verweht, auffubelnd und verebbend hundert und hundert Laute und Lieder; und der herrliche, fröhliche Tumult der weiten Farben: verhauchend, gleißend und sänftigend*).

Авторът дори достига до изобразяване на картини без всякакви глаголни форми (примери се откриват почти във всяка творба), срв.:

*An den himmelhohen Mauern nieder; durch das Fenster, zwischen den Gardinen das erste Morgenlicht. Leise – grau – tot. Nur hoch oben das arme bißchen Himmel und die drei Sterne.*

И в удилище на П. Тодоров менденцията към ниска глаголна температура се реализира чрез употребата на глаголи с нединамична семантика (**гледам, захласвам се, время, унасям се** и др.) или чрез заместване на сказуемото с **причастие**:

*Скитник, залутан по гурбет, или дърлив несретник, пощурял по слава и борба?* („Борба“)

*Старата брашовска бъклица, изправена наред масата без запушалка, е празна.* („Епилог“)

*Гурбетчия, забързал към дома, той го пресреща, иска да го отбие от пътя, размята му скутовете, сякаш да го претърсва за печалбата му.* („Нощен вихър“)

*По челото на всекиго от тях скривени ред дълбоки бръчки, негли това са невнятни словеса, предаващи из рода в род от какъв далечен стар зид са изкъртени тези камъни, премятани през земи и години и докарани тук да не помръднат вече от място.* („Камъни“)... и щъркелът, **изправен** на някой синор... („Една песен“)

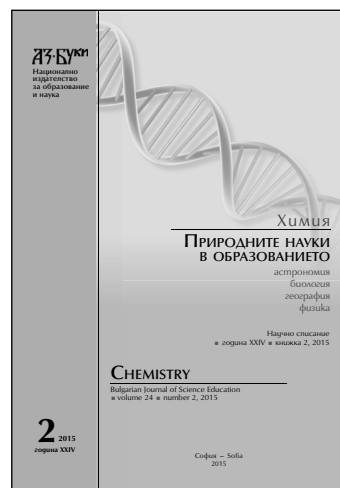
*Дойно, запъхнал в навуй железен шиш, ходи и до днешен ден, зареян из горите.* („Имане“)

*Заруменена, тя сложи менци до брега, изстъпи се на извора и се загледа в кръшната си снага, що трепна над водата, избистрена под кривата храмула на върбата.* („Сенокос“)

Следващата особеност, която сближава стиловете на П. Тодоров и Шлаф, е на изреченско ниво. Става въпрос за приоритетно използване на съчинителни връзки в синтактичните цялости (на всички равнища). Тази важна особеност кореспондира със стремежа на импресионистите да създадат в текста илюзия за **едновременност на възприятията, а не за последователност**. Дори и при бегъл прочит на изследвания корпус от текстове прави впечатление, че доминират съчинителните и безсъюзните синтактични връзки.

**Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 2**

# Нова технология за оценяване



www.science.azbuki.bg

*Откъс от „Формиращо оценяване  
Peer Instruction с помощта на Plickers  
технологията“*

**<sup>1</sup>Ивелина Коцева, <sup>1</sup>Мая Гайдарова,  
<sup>2</sup>Галина Ненчева**

<sup>1</sup>Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<sup>2</sup>Първа английска езикова гимназия – София

## Въведение

Редица изследвания по света показват, че съвременните технологии, в съчетание с подходящи методи на обучение, могат значително да повишат качеството на учебния процес. Използването на технологиите улеснява комуникациите с учениците, като пестят време, подпомага осъществяването на конструктивисткия подход с осигуряване на условия за активно учене, допуска едновременно участие на всички обучаеми в дискутиране на проблеми и преполога ефективно формиращо оценяване. Технологични средства с голяма степен на интерактивност са CRSs (Classroom Response Systems) – системи с дистанционно управление, които съчетават безжичен хардуер с презентационен софтуер.

Първоначалният замисъл при тяхното разработване през 60-те години на миналия век е проучването на мнения и нагласи в големи аудитории. В случая, когато CRSs се прилагат в обучението, става дума за колективно формиращо оценяване и определяне на

*Заглавието е на редакцията*

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. 2/2015:**

## NEWS

Академично слово пред абсолвентите от випуск 2014 /  
В. Симеонов

## LETTERS TO THE EDITOR

За интелектуалния „синергизъм“  
между два европейски проекта /  
В. Симеонов

## CURRICULUM MATTERS

Teaching Chemistry at Technical  
University / L. Nacheva-Skopalik,  
M. Koleva

## TEACHING EFFICIENCY

Формиращо оценяване Peer  
Instruction с помощта на Plickers  
технологията / И. Коцева /  
М. Гайдарова / М. Gaydarova,  
Г. Ненчева

## Избрано

Improving Students' Performance in Naming and Writing Structural Formulae of Hydrocarbons Using the Ball-and-Stick Models / *P. A. Sarkodie, K. Adu-Gyamfi (Ghana)*

Student Performance in a Seminar Based Examination of Basic Biochemistry Course / *M. E. A. Mohammed (Sudan)*

### EXPERIMENTS

Vapor Pressures of 1-Butanol over Wide Range of Temperatures / *J. Safarov (Germany), B. Ahmadov, S. Mirzayev (Azerbaijan), E. Hassel (Germany)*

### PROBLEMS

Three Hypothetical Problems for Quantitative Precipitation / *S. Ergül (Turkey)*

Формиране на нови знания в обучението по физика с помощта на графично моделиране / *X. Перова*

### PERSONALITIES IN SCIENCE

Академик Тодор Георгиев Николов – плодотворен житейски и творчески път / *З. Костова*

### HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

Създавателят на белязаните атоми: 130 години от рождението на Георге де Хевеши / *И. Кулев*

### NEW INFORMATION MEDIA

Дизайн на университетски курс за електронно обучение (за бъдещи учители по биология) / *К. Йотовска*

### BOOK REVIEWS

Културна история на науката: нови идеи за материята и възникването на модерната химия / *Б. В. Тошев*

общото ниво на разбиране на ключови въпроси от учебното съдържание, което е основно изискване за постигане на желаните очаквани резултати от учебния процес. Преподавателят използва компютър и видеопроектор, снабдени със специален софтуер за презентирание на въпросите и резултатите от обратната връзка. Студентите, от своя страна, ползват устройства (фиг. 1), често наричани “clickers”, чрез натискане на бутоните на които предоставят дистанционно своя отговор на поставен въпрос. Ефективността на тази технология е причина CRSs да навлязат масово през последните 20 – 25 години в университетите на САЩ и Канада при обучение на много големи аудитории (до 200 и повече студенти).

Една удобна и финансово достъпна алтернатива на Clickers са Plickers (P от “Paper” – хартия). За разлика от CRSs системите, които са много скъпи (в зависимост от марката струват между \$1000 и \$3500), единствените разходи, които изискват Plickers, са свързани със закупуването на таблет (или смартфон) с мобилен интернет и разпечатването на принтер на едноименните карти от хартия с уникални изображения (фиг. 2), подобни на QR кода (Quick Response Code). Картите, които от тук нататък ще наричаме „пликерси“, могат да бъдат изтеглени от официалния сайт след предварителна регистрация.



Фигура 1. Изображение на Clicker





**Фигура 2.** Изображение на карти Plickers

Всеки ученик получава по една такава карта, с помощта на която „гласува“ при задаване на въпрос към целия клас, позиционирайки картата по такъв начин, че верният според него отговор (А, В, С или D) да бъде отгоре (снимка 1). Допускат се и алтернативни отговори от типа ДА/НЕ или с три възможни отговора. Освен това е необходимо на мобилното устройство (таблет или смартфон) да бъде съответно инсталирано безплатното мобилно приложение на Google за Android или iOS, което позволява четенето на изображенията върху картите при сканиране и автоматичното прехвърляне на резултатите към акаунта на сайта. Както при CRSs, така и тук, са необходими компютър и проектор, като компютърът задължително трябва да има връзка с интернет, ако искаме резултатите от гласуването да бъдат представяни на учениците в реално време (снимка 2). Това е важно за постигане на самооценяване от учениците и за сравняване на техните отговори с верния.

Методиката на използване на Plickers е важна за постигане на обратна връзка в обучението и е отлична за бърза диагностика на личните резултати от зададена учебна дейност на учениците. Технологията способства за запаметяване на резултатите на учениците, което е важно за удостоверяване и проследяване на участието и прогреса на всеки ученик. Така се улеснява, документира и верифицира информацията за връзка с родителите при коментирание на постиженията на техните деца.



**Снимка 1.** Учениците – с карти пликерс при формиращото оценяване

Регистрацията на официалния сайт на Plickers ни предоставя няколко възможности, разпределени в следните секции: (1) В секция *Classes* (класове) могат да бъдат добавяни различни класове от ученици, да бъдат въвеждани имената на учениците (или номерата в класа). На всеки нововъведен в приложението ученик се присвоява по една карта, която също има номер (от 1 до 63 максимум); (2) В секция *Library* (библиотека) се въвеждат въпросите/задачите със затворен отговор (възможни са до 4 отговора), предвидени за формиращо оценяване; (3) В секция *Reports* (доклади) се съхранява цялата информация от проведените до момента оценявания (графична, пог формата на хистограма и таблична, съдържаща индивидуалните отговори на всички участници). Съхраняват се датата и часът на проведеното оценяване; (4) В секция *Live View* (наблюдение в реално време) се демонстрират резултатите пог формата на хистограма от процеса на сканиране на отговорите при гласуване.

Тези възможности на сайта ще бъдат последователно показани в изложението по-долу.

Технологията Plickers е подходяща за по-малки аудитории (до 63 ученици). Тя е придобила голяма популярност и по данни от сайта поне 40 000 учители по света я използват в своята работа към настоящия момент.

### **Теоретична основа на изследването**

Водеща насока при интегрирането на съвременни технологии не трябва да бъде постигането на атрактивност в обучението, а по-ефективното реализиране на целите му (Flick & Bell, 2000; Henriques, 2002). Според едно съвременно изследване (Bransford et al., 1999), в което се използва мултидисциплинарният подход, най-добрата образователна среда трябва да бъде така структурирана, че в нея да бъде постигнат добър баланс между специфичните нужди на индивида и общността от обучаваните като цяло. Според авторите на изследването това може да стане, ако пог внимание бъдат взети четири основни елемента в процеса на обучение. Това са: (1) предварителните знания и нагласи, с които всеки ученик/студент поотделно започва обучението си по дадена дисциплина (student-centered environment); (2) знанията и уменията, които трябва да бъдат усвоени по начини, подпомагащи тяхното осмисляне и трансферирание (knowledge-centered environment); (3) формиращото оценяване, което по значимост трябва да бъде равностойно на сумативното оценяване (assessment-centered environment); (4) общността като цяло, която трябва да бъде организирана по начини, подпомагащи екипната работа (community-centered environment).

Моделът на най-добра образователна среда на Bransford et al. (1999) придобива значимост в обучението по физика в САЩ най-вече чрез работите на Edward Redish (1999; 2003; 2014). Благодарение на много преподаватели по физика изследванията в областта на обучението по физика през последните 20 – 25 години придобиват научен характер, като се обособява самостоятелна научна област – Physics Education Research (PER). Разработват се много интерактивни методи и се изследва тяхната ефективност в сравнение с тази на традиционните учебни методи (Hake, 1998).

Една от особеностите, която отличава интерактивните от традиционните методи, е осъществяване на постоянна обратна връзка в учебния процес, без която не може да се осъществи оценяване, ориентирано към регистриране и диагностика на личния прогрес на ученика. Реализирането на системна обратна връзка е в основата на стратегия на оценяване, наречена формиращо оценяване (formative assessment). Същността на формиращото оценяване е в получаването и интерпретацията на информация за обучението на ученика, която учителите и учениците използват, за да решат колко са напреднали в обучението си, какво още искат да постигнат и как да осъществят това по най-добрия начин (Black & William 1998; 2003; 2009). Формиращото оценяване има три аспекта – оценка за обучението (assessment for learning), оценка на обучението (assessment of learning) и оценката като обучение (assessment as learning) (Black et al., 2003). Най-съществените елементи на оценката за обучението са осъществяване на непрекъсната и разнообразна обратна връзка,

наличие на предварителна информация за критериите за успешност на обучението и реализирането на избор на учениците по отношение на постигане на учебните цели. Под оценяване на обучението се подразбира основно използването на резултатите от обучението от учителите за проследяване на прогреса на учениците, използването на резултатите за подобряване на работата на учителите и системно обсъждане на резултатите от обучението с учениците и родителите. Оценяването като обучение включва сътрудничеството на ученици и учители при дефиниране на учебните цели и реализиране на рефлексия от учениците по отношение на собствената им дейност, т.е. самооценяване (Black & Wiliam, 1998). Оценяването като обучение съдейства за повишаване на личната отговорност на обучаемите по отношение на резултатите и разбиране и приемане на оценката като съотношение между желаните и постигнатите цели на обучение. Като най-важен елемент на формиращото оценяване много автори посочват ефективната обратна връзка (Bangert-Drowns et al., 1991; Elawar & Corno, 1985). Тя се фокусира върху това, което трябва да се подобри и помага на ученика да бъде по-успешен. В сегемте правила за добра обратна връзка Nicol & Macfarlane-Dick (2006) отбелязват, че добрата обратна връзка: изяснява кое постижение е добро (цели, критерии, очаквани стандарти); улеснява развитието на самооценката в процеса на учене; осигурява на учениците висококачествена информация за учене; насърчава учителя и учениците в равнопоставени (взаимозаменяеми) действия; насърчава положителна мотивация и самоутвърждаване; осигурява възможности за намаляване на разликата между реално и очаквано постижение; осигурява информация на учителя как може да подобри обучението.

В световната преподавателска практика има най-разнообразни методи, подходи и техники за осъществяване на добра обратна връзка, някои от които ще изброим – think-pair-share техника (обсъждане на проблеми по двойки), think-write-pair-share техника (записване на идеи и обсъждане в група), Peer Instruction, местови въпроси, седмичен отчет, кратки отговори на въпроси (summary), понятийни и интелектуални карти, оценка от кратка самостоятелна работа, съставяне на местове и задания от ученици, анализ на портфолио, взаимно рецензиране на работи, домашни задания, дискусии и др. Често използвани рефлексивни оценъчни техники са въпросници, анкети, диагностичен индивидуален разговор, взаимно оценяване, самооценяване, основано на активна рефлексия (осъзнаване на собствените действия) и др.

За да има качествена обратна връзка, е необходима активност и от двете страни в процеса на обучение. Изискването за активно учене като основа на интерактивността е и причината за наблюдаваната инерция при преминаване от традиционни към иновационни методи (и модели изобщо) на обучение. По този повод ще цитираме Derek Bok – бивш президент на Harvard University: „...проучванията показват, че проблемно базираните дискусии, груповите и други форми на активно учене са по-продуктивни за критичното мислене в сравнение с лекциите и въпреки това лекционният формат е все още стандартен в повечето колежи и особено в големите университети“. Благодарение на съвременните технологии тази картина може съществено да се промени, без да се страхуваме, че технологиите ще заменят учителите. Всъщност очакванията са, че учителите ще прилагат все повече съвременни технологии, като ролята им при избор на най-подходящия за даден случай метод ще бъде неопенема.

***Пълния текст четете в сп. „Химия. Природните науки в образованието“, кн. 2***

# Музеят като университетска аудитория

*Откъс от „Отношението „музеи – ВУЗ“ през  
погледа на студентите“*

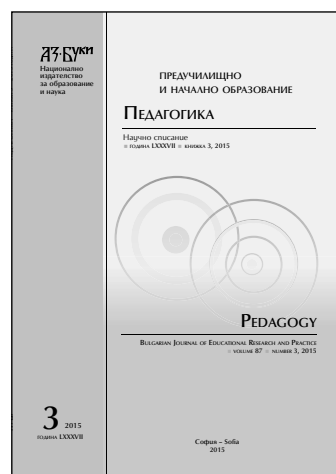
**Вася Делибалтова, Биляна Гъркова**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анализите и изследванията върху музейното образование и възможностите за пълноценна реализация на образователната функция на музеите в съвременните условия често отпраща ангажираните с музейното образование лица към проблемите с „прекъснатата“ комуникация между музеите и тяхната аудитория, разглеждана в цялото ѝ богатство и разнообразие. Макар винаги да остават въпросителни при обяснението на този факт, като основни причини почти еднородно се изтъкват както непознаване на възможностите на музея за „нестандартно и атрактивно образование“, така и недостатъчната информираност на музейните работници по отношение на изискванията и потребностите на конкретна аудитория.

На фона на казаното не е случайно, че търсенията на практики и теоретици са насочени в обща посока, ориентирана към изучаване на музейната аудитория с цел проучване на нейните потребности и очаквания, които да се използват за основа за изграждане на нова политика, ориентирана към пълноценно реализиране на образователната функция на музея. Пример в това отношение е изключителната популярност, която имат проектите, резултат от партньорството между различни институции в Англия, в изпълнение на стратегическа програма за развитие на музейното образование. Резултатите от тези проекти, представени в поредица от публикации и доклади, известни под името „Inspiration, Identity,

*Заглавието е на редакцията*



[www.pedagogia.azbuki.bg](http://www.pedagogia.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева

E-mail: [embavassi@abv.bg](mailto:embavassi@abv.bg)

Редактор

Любомира Христова  
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: [pedagogia@azbuki.bg](mailto:pedagogia@azbuki.bg)

## Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 3/2015:

### НЕФОРМАЛНО УЧЕНЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Отношението „музеи – ВУЗ“  
през погледа на студентите /  
Вася Делибалтова, Биляна  
Гъркова

### ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРО- НИКНОВЕНИЯ

Синергичен модел за профе-  
сионално ориентиране и кон-  
султиране на деца и младежи  
със специфични потребности /  
Моника Богданова

Характерни особености на  
негативната играчка и позна-  
вателни стратегии за преодо-  
ляване на отрицателното отно-  
шение към нея в представите  
на децата от предучилищна  
възраст / Иван Миленски

**ЧУЖДЕСТРАННИ ИЗСЛЕД-  
ВАНИЯ**

A Month in the Life of a Teacher. Home and School as the Place of Everyday Experiences of Teachers in Midlife Transition Period / *Jiři Prokop, Joanna M. Lukasik*

Философия на мениджмънта на класа (Част 2) / *Кристоф Айххорн*

**ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕД-  
ВАНИЯ**

Финансиране на средно-то образование в Германия и България. Сравнителен анализ / *Йоана Минова*

Инструменти за самооценка в детско-юношеска възраст в психолого-педагогическата и ерготерапевтичната практика / *Лилия Тодорова*

За корекционната работа при дисграфията на езикова основа / *Лиляна Чобанова*

**СПОДЕЛЕН ОПИТ**

Един компютър – много възможности / *Жечка Стоянова*

**КНИЖНИНА**

Взаимодействие между история, академизъм и реални практики в социалнопедагогическата дейност / *Пламен Радев*

Нова книга. Отзив за книгата на проф. д.с.н. Дончо Градев „Властта на малкия човек“ (2015) / *Клавдия Сандунджиева*

Learning: The Value of Museums“, са се превърнали в ориентир при разработването на множество музейни програми и практики, които се реализират в САЩ, Канада, Русия.

Пренесени на българска почва, тези разсъждения неизбежно ни отвеждат до заключението, че известните до момента изследвания върху актуалното състояние на музейното образование у нас разглеждат преимуществено взаимодействието между музеите и училището и в този смисъл аудиторията, която попада в ползрението на изследователите, са предимно учениците (Керемидчиева, 2013; Кьосева, 2013; Петрова, 2013; Делибалтова, 2014 и др.). В същото време се признава, че поставянето на проблема за ефективната реализация на образователната функция на музея в неговата пълнопапелна предпоставя изследването на специфичните особености и на другите „вигове“ аудитория, което би позволило не само очертаването на характеристиките им, но и проследяването на тяхната възрастова динамика и влиянието върху тях на различни значими от гледна точка на конструирането на образователни програми фактори. В този контекст установяването на степента, в която при съвременните условия дейността на музеите се възприема и като рефлектираща върху резултатите на академичната подготовка, е обосновано.

От тази изходна основа в рамките на изследователски проект, реализиран в границите на университетската научноизследователска дейност и с финансовата помощ на СУ „Св. Кл. Охридски“ един от търсените отговори бе свързан с въпроса за влиянието на включеността в музейни дейности върху нагласите и очакванията на студентите към музейното образование. Основания за погледна теза са намерени в спогеленото и от музейните специалисти разбиране, че музеят „е място, където близаш, за да научиш нещо“ (Керемидчиева, 2013: 112). Възприемането му в такъв план несъмнено би могло да повлияе на осмислянето на предпоставяните от него възможности, на оценките за тези предпоставяни възможности и на готовността за участие в конкретен вид дейности.

**Дизайн и реализация на изследването**

Проучването на нагласите и очакванията на студентите (потенциална и реална аудитория) по отношение на образователните възможности на музея бе проведено в периода май – септември 2014 г. В анкетното изследване взеха участие две групи студенти. Първата група, състояща се от 88 студенти от СУ „Св. Климент Охридски“, от специалности „Педагогика“ и „Неформално образование“ (по 23 студенти), 29 студенти от специалност

„История“ и 13 студенти от специалност „Химия“, бе изследвана в качеството си на потенциална аудитория. В качеството си на реална музейна аудитория (студентите са били включени в музейни образователни дейности) в изследването участват и втора група студенти – 42 от СУ „Св. Климент Охридски“ (31 от специалности „Педагогика“ и „Социални дейности“) и ХТМУ (11 от специалност „Химично и биохимично инженерство“). Музейните програми, в които те са взели участие, се реализират в Музея на историята на СУ „Св. Кл. Охридски“, НХГ и Националния политехнически музей, като музейната програма на Политехническият музей е разработена и реализирана от музейните специалисти, а програмите в останалите музейни институти са авторски програми на университетски специалисти.

За нуждите на проучването е разработен специален въпросник. В съответствие с целта и задачите на изследването картата се състои от 31 твърдения, изискващи оценка на: възможността на музеите да предлагат програми, адекватни на съдържанието на образованието и съответстващи на интересите на студентите; възможността за реализиране в музеите на дейности, подпомагащи развитието на професионалната компетентност на студентите; възможността чрез посещенията и работата в музеите да се провокира интерес към изучаваната или близки до нея области на познанието; развитието на професионални и индивидуално личностни умения чрез включване в музейни образователни програми.

### **Резултати от изследването**

Данните от изследването на студентите като потенциална аудитория показват, че възможността на музеите за обогатяване и разширяване на подготовката на студентите се определя по-скоро като ограничена ( $\frac{2}{3}$  от анкетирания я оценяват като такава в средна степен и само 27 от всички 88 участници – в голяма степен), но за разлика от това се приема, че разработваните от музеите образователни програми в голяма степен съответстват на интересите на студентите и са съобразени с характера и съдържанието на академичната им подготовка. Така, от една страна, с недоверие се гледа на възможността чрез реализираните дейности музеите да са в състояние да подпомагат по-широкообхватно или по-дълбочено учене от приеманото като характерно за академична среда, но от друга, не се отхвърля вероятността съдържанието на музейните програми да привлече вниманието на студентите към конкретни факти или да провокира към търсене на решения на дискуссионни въпроси посредством интегриране в изпращаното от музеите съобщение на достъпни и присъщи само за тях материални и информационни ресурси.

В търсене на причините за очевидното разминаване в тези данни бихме могли да допуснем, че влияние върху становищата на студентите оказват определени установени нагласи или стереотипи на мислене по отношение на дейностите, специфични за музеите. Тези разсъждения, отнесени до резултатите от изследване на връзката „музеи – училище“ (Делибалтова, 2014), могат да бъдат обяснени отчасти с това, че поради отсъствието на подготовка на учителите като цяло да осъществяват взаимодействие с музеите по посока на по-ефективно реализиране на процеса на обучение в училище и поради известни затруднения при извършването на подобни дейности, настоящите студенти нямат ученически опит и познания, което влияе върху оценката им за възможностите за осъществяване на подобно сътрудничество и във ВУЗ. Важно е обаче да се отбележи, че последното твърдение не се отнася в еднаква степен до учителите по различни учебни предмети – учителите по история например смятат, че са получили известна подготовка в това отношение и полагат известни усилия за реализиране на съвместни активности.

В контекста на направените препратки могат да се търсят и обяснения за съществуващите различия в позициите на студентите от отделните специалности. За студентите, изучаващи „Педагогика“ и „Неформално образование“, предлаганите от музеите образователни програми биха били в малка или в средна степен адекватни на съдържанието на академичната подготовка (оценка, споделена от  $\frac{2}{3}$

от студентите във всяка една от специалностите), докато за повече от половината от студентите в специалност „История“ това е вероятно в голяма степен. В същото време прави впечатление още един резултат – съответствието на музейните програми на интересите и потребностите на студентите се оценява като възможно в голяма степен сред 13 от 23-мата от участниците, подготвяни в специалността „Неформално образование“. Това дава основание към причините за получените резултати да се прибави и предположението, че областта на академичната подготовка и сферата на евентуална бъдеща професионална реализация детерминират и очакванията за обогатяване и разширяване на подготовката на специалистите чрез участие в различни по характер музейни дейности.

На фона на казаното интерес предизвиква фактът, че описаните тенденции в резултатите на студентите, които са потенциална музейна аудитория, не намират подкрепа при резултатите на студентите, включени в изследването в качеството им на реална аудитория. Ако повече от половината от първата група студенти определят степента, в която музеите могат да подпомогнат подготовката на студентите като средна, приблизително  $\frac{3}{4}$  (32/42) от студентите, които са били включени в музейни активности, смятат че музеите могат да са полезни в много голяма степен. Включеността в програмите, поне по отношение на изследваните лица, размива и границите на влиянието на изучаваната специалност и върху отговорите на втори и трети въпрос – относителният дял на студентите, посочили в много голяма степен, се запазва такъв, какъвто е и по отношение на първия въпрос (по 28/42 за 2 и 3 въпрос). Тези резултати неизбежно провокират интерес към оценката на студентите за ефективността от използването на различните музейни форми и методи.

Осмислянето на моделите или начините на взаимодействие на музея с аудиторията несъмнено е едно от предизвикателствата в съвременните условия. Тук непринудено и естествено се сблъскват познатите или традиционни форми със средствата или каналите за комуникация, налагащи се в ежедневието ни. В такъв план обсъждането на конкретните форми и методи на дейност в музеите, които биха позволили развитие на професионалните компетентности на бъдещите специалисти, се явява пресечна точка между минал опит, непосредствени впечатления и инициатива за развитие на индивидуалната професионална компетентност. Според данните от изследването най-високо оценявани като подкрепящи развитието на професионалната компетентност на студентите музейни форми са посещенията с демонстрации, реализирани от музейните специалисти, както и посещенията за запознаване с нови експозиции и посещенията, при които студентите са непосредствени участници в демонстрационните програми или са включени при подготовката на музейните експозиции (от първата група студенти като цяло те се възприемат като влияещи в степен над средна към голяма). Що се касае до възможностите на непосредствени или реализирани посредством онлайн – връзки срещи с известни личности в съответната област или на интерактивни беседи, те се определят по-скоро в диапазона от малка към средна значимост. Тази тенденция в разбиранията на потенциалната аудитория може да се разбира (или по-скоро „да се възприема“) като своеобразно потвърждение на променящата се визия за процеса на обучение като цяло, според която същината на последния не би могла да се свързва само с преподаването на готови истини, но и със съвместното разглеждане на актуални проблеми и търсенето на отговори и решения от равнопоставени субекти.

От позицията на реалната студентска аудитория изненадващо от изследователска гледна точка най-високо са оценени посещенията за запознаване с нови експозиции (16/42), следвани от посещенията с демонстрации, лекториите и личното участие в демонстрационни програми. Препотвърждават се обаче данните по отношение на онлайн връзките и интерактивните беседи – възможността за тяхното използване е оценена като ниска от 34/42 от изследваните лица.

Подобни резултати, разгледани по-скоро като възможност за нови изследвания, а не като отсъждане, ни позволяват да твърдим, че включени в музейни актив-

## Избрано

ности, студентите вероятно преосмислят собствената си визия за ефективност на обучението, която обвързват не толкова с предшните си вярвания и предубеждения, а с резултатите от персоналния си опит. В този смисъл те са по-склонни да оценят високо възможностите на тази форма, която е работила по-ефективно на персонално равнище при конкретни дейности, отколкото тази, която са очаквали да бъде по-работеща за тях по принцип.

Позовавайки се на най-често срещаното сред социалните психолози становище, според което нагласите по принцип са оценки на определен факт, предвид проблема на настоящото проучване, оценките на студентите са търсени в две посоки – за потенциалните възможности на работата в музея в контекста на изучаваната специалност и за ценността на тази работа съобразно спецификата на конкретни резултати от ученето. Според първата група участници в изследването като най-значими преимущества на включването в образователни по характер дейности в музеите са провокиране на интерес към изучаваното учебно съдържание, подпомагане на ученето на неща извън предвиденото (или регламентираното) учебно съдържание и повишаване на мотивацията за учене. В по-малка степен се оценяват възможностите за подпомагане на разбирането на свързаното с конкретната научна област съдържание, за създаването на благоприятен емоционален фон за учене, както и за провокирането на интерес към междудисциплинните връзки. В съответствие с това ценността на работата в музеите от гледна точка спецификата на изучаваната специалност в сравнително висока степен се свързва с развитието на умения за учене по начин, различен от традиционния за училищна или академична среда, както и с развитието на практически и творчески умения.

Своеобразно потвърждение на последните становища е и преобладаващото сред студентите (потенциална аудитория) мнение, че при осъществяването на съвместни дейности между музеите и ВУЗ ролята на музеите е по-скоро да надграждат подготовката в академична среда (в голяма степен това е възможно за малко над половината от участниците), отколкото да сътрудничат при реализацията на целите и задачите на академичното образование (възможно в голяма степен според 42 от всички 88 респонденти в тази група). Известно различие от общоочертаващата се тенденция се открива в позициите на студентите от специалност „Химия“, за които ролята на музеите при осъществяване на съвместни дейности с ВУЗ се възприема като значима в средна степен.

От позицията на опита студентите, като реална музейна аудитория, отново оценяват най-високо възможностите за провокиране на интерес към съдържанието, но за тях от голямо значение е и възможността за разбиране на съдържанието и създаването на благоприятен емоционален фон за учене. Важен е и още един факт – разликите между оценките на студентите за всяко едно от тази група твърдения като цяло са по-високи от оценките на студентите като потенциална аудитория – нито едно твърдение не е оценено „в малка степен“.

Потвърждават се обаче резултатите по отношение на ценността на работата в музеите – най-високо отново се оценяват възможностите за учене в контекст, различен от академичния, и развитието на креативност и висши интелектуални умения. Средна е степенна, с която се определят възможностите да се развият умения, специфични за специалността на студентите. На този фон обаче интересни са резултатите по отношение на ролята на музеите – за реалната аудитория от студенти ролята на музеите за реализацията на целите на академичното обучение и за допълване на академичната подготовка не е много значима.

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