

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
в година XX, 2012 в номер 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
в година XX, 2012 в номер 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
в година XX, 2012 в номер 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-теоретично и методическо списание
в година XX, 2012 в номер 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
в година XX, 2012 в номер 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-теоретично списание
в година XX, 2012 в номер 1

Философия

Българско научно-методическо списание
в година XX, 2012 в номер 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
в година XXIX, 2012 в номер 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

24 11 – 17 ЮНИ
2015 г.

Какви трябва да бъдат социалните работници?

Откъс от „Оценяване професионалните компетентности на бъдещия социален работник“

Искра Петкова

Медицински университет – Плевен

По своята същност социалната работа е сложен феномен, който обединява множество дейности, професии, функции и професионални роли, насочени най-общо към подпомагане и подкрепа на хората за справяне в трудни житейски ситуации и успешно социално функциониране (Здравкова, 2014).

Самата професия „социален работник“ представява „...комплекс от подпомагащи дейности, насочени към постигане на по-добро качество на живот“. В този смисъл тя може да се разглежда като интегративна дейност, насочена към цялото общество, от една страна, и в по-тесен смисъл – към конкретна общност, група или личност, оказала се в трудна ситуация (Павленок, 2010: 32). Особеностите в професията се обуславят от промяната в социализационната ситуация. В съвременното „...глобално и постмодерно общество, което налага глобални ценности, нови представи за социалност и морални норми за отношение към Другия, се разкриват възможности за различни професионални превъплъщения на традиционните роли“ (Сапунджиева, 2014: 14). Наблюдават се реални процеси, свързани със съвременните тенденции на мобилност, информационен плурализъм, многообразие на изборите и необходимост от перманентно обучение и преквалификация, неограничен достъп до идеи, новини, светогледи и т.н. Всичко това поставя пред бъдещия специалист, посветил се на помагащите професии,

Заглавието е на редакцията



www.pedagogia.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogia@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 4/2015:

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Обучение чрез сътрудничество – Селестен Френе и неговата педагогика / *Вяра Гюрова*

За четенето, писането и езиковото образование на настоящето и бъдещето (I – IV клас) / *Мариана Мандева*

Оценяване професионалните компетентности на бъдещия социален работник / *Искра Петкова*

Формиране на комуникативна култура у децата от предучилищна възраст / *Боряна Иванова*

Развитие на натуралистичната интелигентност чрез природо-

научното обучение в началното училище / *Иванка Кирилова*

The Role of Teaching Assistants in Meeting Special Educational Needs at Mainstream Schools / *Blagovesta Troeva*

За междурелигиозния диалог, обществените нагласи и образователната промяна (Размисли върху една изгубена страница) / *Румяна Неминска*

Формиране на метапредметни универсални умения у учениците / *Христина Петрова*

ЧУЖДЕСТРАННИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Educational Leadership and Activities Promoting Development-Oriented Community / *Norbert G. Pikula, Joanna M. Łukasik*

ГЛЕДНА ТОЧКА

За някои нелепости в нашата училищна педагогика / *Пламен Радев*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Формиране на природосъобразен начин на живот при 3 – 4-годишните деца / *Любимка Габрова*

КНИЖНИНА

Пламен Радев – „Обща дидактика“ / *Коста Герджиков*
Ново изследване за българската детско-юношеска литература / *Любомир Георгиев*

Представяне на монографията на Дорена Кароли, „Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento“ / *Милка Терзийска*

Ново теоретично изследване на играта / *Борис Минчев*

необходимостта от овладяване на професионални компетентности, свързани с подкрепата на съвременния човек, справящ се с предизвикателствата на XXI в. (Санунджиева, 2014: 14).

Професионална компетентност

Спецификата на социалната работа определя професионалната компетентност като комплекс от теоретични знания, практически умения, индивидуални качества и нагласи на личността.

В книгата на Силвия Николаева „Образованието: от социалния дискурс към (интер)дисциплинарния проект. Социалнопедагогически изследвания“ професионалните компетенции на бъдещите специалисти, респективно и в областта на социалната работа, се разглеждат от параметрите на една конкретна практическа реалност към определени научни подходи, съчетавайки теми от различни области на научното познание (социология, теория на социалното управление и социалните политики, психология на личността, групите и общностите и т.н.). Авторката подчертава, че те са свързани с подпомагане и овладяване на ценни социалнопедагогически компетентности като знания, умения и опит, които са в основата на професионалната подготовка на бъдещите специалисти (Николаева, 2014: 14 – 25). Мненията на различни автори (Я. Рашева-Мерджанова, Р. Пейчева, Д. Левтерова, В. Делибалтова, Я. Тоцева, Г. Христозова, С. Чавдарова-Костова и др.) за професионалната компетентност на специалистите от помагащите професии се обобщават от Боряна Здравкова. Най-синтезирано се представят като: интегративна личностна характеристика, обединяваща съвкупността от ключови за личността качества и способности, специфични знания, умения и натрупан опит за успешно изпълнение на социалните и професионалните роли. Посочва се, че теоретиците се обединяват около становището за професионалната компетентност като сложен комплекс от личностни качества, знания, умения, състояния и отношения, необходими за постигането на определени социално значими цели и резултати в професионалната дейност. Предполага се не само определен обем от знания и опит, а преди всичко умения да се актуализират натрупаните знания съобразно конкретните изисквания и да се използват при реализирането на професионалните роли и задачи (Здравкова, 2014).

От всичко казано дотук става ясно, че основната цел при обучението на студенти от специалност „Социални дейности“ е да се подготвят бъдещи специалисти с теоретични знания, практически умения и компетенции за осъществяване на самостоятелна професионална работа и работа в екип, както и специалисти, адаптивни към бързо променящата се социална среда.

В професионалните компетенции на бъдещите специалисти се включват:

– **знания** за социалната действителност, за методите, средствата и формите в социалната работа, за личностното развитие и особености, за правнонормативната уредба, за организационното обезпечаване на професионалните дейности и пр.;

– **комуникативни умения**, които обуславят процесите на социално общуване; общуване с различни хора, при различни обстоятелства;

– **организационни умения**, свързани с планиране, организиране и реализиране на различни дейности с клиента, според неговите интереси и потребности.

Не на последно място трябва да се има предвид, че ефективността и успешната професионална реализация са в тясна зависимост и от индивидуалните качества на специалиста, посветил трудовете си реализация в сферата на помагащите професии (социални работници, медицински сестри и др.). Умението да се помага е най-ценно, когато грижовността е черта на личността и предполага особено позитивно емоционално отношение в процеса на подпомагане на другия (Минчев, 2014: 175).

Друга важна предпоставка в подготовката на бъдещите специалисти е овладяването на специфични практически умения, чрез които знанията да се приложат в реалната социална действителност (Здравкова, 2014). В книгата „Социална педагогика, или педагогика на социалната работа“ Нели Петрова-Димитрова прави задълбочен анализ на съществуващите практики в подготовката на специалисти от помагащите професии. Авторката акцентира върху проблемите на практическата подготовка на бъдещите специалисти, която концентрира в себе си слабостите и на обучението, и на реалната практика. Тя подчертава, че подходът, основан на компетенциите, който допринася за по-добър баланс между теоретичното и практическо обучение на студентите, не е достатъчно добре познат и не се прилага в университетското образование (Петрова-Димитрова, 2014: 64 – 66). Този подход е едно възможно конструктивно решение на въпроса за връзката между изискванията на пазара на труда и подготовката на бъдещите специалисти. В особена сила той важи за специалистите с широк хуманитарен профил от така наречените нерегулирани професии (професиите на социален работник, възпитател, педагог) (Петрова, 2011).

Оценка и самооценка на професионалните компетентности

Професионалните компетентности, от своя страна, кореспондират с обективните критерии (знания и организационни умения) и субективните критерии (комуникативни умения) за оценка на специалиста (*Екстейн, 1998*).

В „Речник по психология“ Любен Десев разглежда оценката като „процес на установяване наличието и степента на проявяване на дадено знание или постижение, умение, дори качество или свойство на личността“ (*Десев, 2003: 343*). Пламен Радев посочва, че оценката е „системно определяне на качество, стойност или значение на нещо или някой, въз основа на критерии или набор от правила“ (*Радев, 2013: 270*). Като цяло, в случая оценката осигурява информация за професионалната подготовка на бъдещите специалисти. Всичко това изисква определянето на критериите за изпълнение на професионалните задачи, разработването на инструменти за оценка на изпълнението, избор на оценители (*Илген, 1998*). Оценката има отношение към обективността на показаните резултати и се разглежда като средство за стимулиране и активизиране на учащите се (*Речник по психология, 1989: 348*).

Когато се поставя въпросът за качеството на професионалните компетентности, се има предвид и отношението на личността към самата себе си. Самооценката се разглежда като необходима предпоставка за правилна ориентация на бъдещия специалист (социален работник) в конкретните обществени отношения (*Чавдарова-Костова, 2005*). Тя е конструкт за начинаите, по които човек гледа на себе си, процес на търсене на себе си в аспекти, които се смятат за важни от индивида, търсене на информация, за да се потвърди или отхвърли концепцията на личността за себе си, представа на човека за собственото значение, качества, черти

и възможности (Pagev, 2013: 333). Самооценката е свързана със способността на личността да поглежда на самоанализ собственото „Аз“; да установява реалните и потенциалните си възможности (Чавдарова-Костова, 2005). От друга страна, в съвременната практика при оценяване постиженията и професионалните компетенции на бъдещите специалисти се налага тенденцията към изграждане у учащите на умения за самоконтрол и критерии за самооценка (Андреев, 1995: 74).

Методика на изследването

Бъдещите специалисти „социални работници“ могат да изпробват своите професионални компетентности в реална практическа ситуация по време на организирания в последния семестър преддипломен стаж. Той дава възможност по предварително зададени критерии и показатели да се извърши сравнителен анализ на оценките от наставниците и резултатите от самооценките на студентите.

Целта на изследването е да се установи нивото на усвоените професионални компетенции в реална практическа обстановка.

Пробедено е проучване с авторска рейтингова скала за оценка и самооценка на студентите по време на преддипломен стаж в четири социални услуги. Разработени са четири критерия (знания, комуникативни умения – с клиента, комуникативни умения – с екипа на социалната услуга, организационни умения) със съответните пет показателя за всеки от тях. Всеки показател се оценява със стойности от 2 („слаб“) до 6 („отличен“).

Резултатите се отчитат в процентно отношение за всяка дадена оценка на всеки показател. Сравняват се получените резултати от рейтинговите скали за оценка и за самооценка по всеки един от показателите. Крайните резултати са представени в обобщени средни стойности от всички оценки и самооценки на съответните показатели за всеки критерий.

Участието на студентите и наставниците в анкетното проучване е на доброволен принцип.

Раздадени са 136 бр. карти за оценка от наставниците и 136 бр. карти за самооценка на общо 34 студенти от специалност „Социални дейности“ от Медицинския колеж към Медицинския университет – Плевен. Картите се попълват от наставниците и студентите по време на преддипломен стаж в четири социални услуги в Плевенска област (Дом за деца, лишени от родителска грижа „Детелина“ – Плевен; Дом за стари хора – с. Бохот, общ. Плевен; Център за обществена подкрепа – Плевен; Център за социална рехабилитация и интеграция – Плевен). Върнати и обработени са резултатите на 123 бр. карти за оценка от наставника (90,44%) и 81 бр. карти за самооценка от студентите (59,56%). По-малкият брой върнати карти за самооценка от студентите показва, че не всички включени в анкетирането са се отнесли отговорно към проучването или не са пожелали да споделят своето мнение. Не е изключено част от студентите да се притесняват от възможността да самооценяват степеня на усвоените си професионални компетенции. Независимо от това върнатите карти за самооценка от студентите са повече от половината и дават основание да бъдат включени в сравнителния анализ.

Резултатите по критерий „**знания**“ се отчитат по показателите: „Познава нормативните документи, свързани с дейността на социалната услуга“ (1.1); „Познава вътрешните нормативни документи, свързани с дейността на социалната услуга“ (1.2); „Познава необходимите документи, с които се насочва клиентът към социалната услуга, издавани от дирекция „Социално подпомагане“ (1.3); „Познава необходимите медицински документи, с които се насочва клиентът към социалната услуга“ (1.4); „Познава структурата на индивидуалния план за грижа“ (1.5).

За критерий „**знания**“ няма стойности с оценка „слаб“ както при оцен-

Избрано

ките на наставниците, така и при самооценките на студентите. Най-много са общите оценки (46,83%) и самооценки (50,37%) със степен „много добър“ (5). За степените „отличен“ (6) и „добър“ (4) се наблюдава разминаване в общите стойности на оценките от наставниците и самооценките на студентите. При оценките на второ място са оценките „добър“ (4) – 28,78%, следвани от оценките със степен „отличен“ (6) – 20,77%, а за степен „среден“ (3) – само 5,37%. При самооценките на студентите на второ място са самооценките със степен „отличен“ (6) – 28,15%, следвани от степен „добър“ (4) – 20,74%, и отново на последно място е степен „среден“ (3) – 0,74%. По показатели мненията на наставниците и студентите съвпадат. Показателят „Познава необходимите документи, с които се насочва клиентът към социалната услуга, издавани от дирекция „Социално подпомагане“ (1.3) е оценен със степен „отличен“ (6) от 40,74% от наставниците и с 39,02% от студентите. С тази степен при оценките на наставниците е показател „Познава необходимите медицински документи, с които се насочва клиентът към социалната услуга“ (1.4) – само 9,76%, а при самооценките на студентите е показател „Познава структурата на индивидуалния план за грижа“ (1.5) – 18,52%. Прави впечатление, че при самооценките на студентите само показател „Познава нормативните документи, свързани с дейността на социалната услуга“ (1.1) има посочена степен „среден“ (3) – 3,70%. При оценките на наставниците за всички показатели от този критерий има стойности на степен „среден“ (3), изразени в 2,44% за два показателя и 7,32% за три показателя.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 4

Залогът за демокрацията

*Откъс от „Гражданският дефицит
в социокултурната норма
на литературното образование“*

Огняна Георгиева-Тенева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца

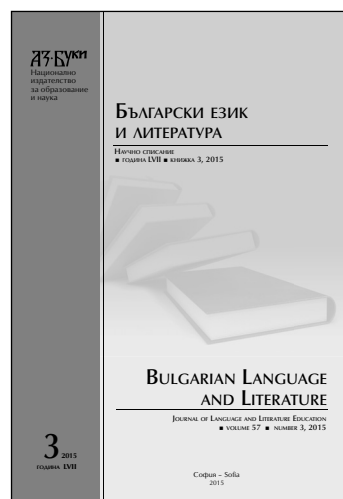
Гражданското образование е израз на демокрация и същевременно е неин залог.

Встъпвайки в новото хилядолетие, България припозна образователните приоритети, към които се придържат страните от демократичния свят, и направи крачка към обновяване на нормативната си документация. Гражданското образование стана част от Държавните образователни изисквания за учебно съдържание. Формирането на ценностни нагласи за активно гражданство и подготовката за съзидателно участие в живота на обществото бяха възложени като интегрален ангажимент на всички учебни предмети, в това число и на литературата.

Въпросите, които поставяме тук, са: *Съществува ли синхрон между нормите за литературно и за гражданско образование, т.е. имат ли социокултурните стандарти по литература гражданска парадигма? Какви социални роли залага нормативната документация за литературно образование?*

Ето кратките отговори, които може да бъдат конструирани след внимателен прочит на въпросната нормативна документация. Стандартите по литература (проф. Румяна Йочева нарича образователния стандарт „властова техника, атрибут на управлението“, Йочева, 2002: 25) са лишени от гражданска парадигма; социалната роля, която те залагат, е на

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н.
Маргарита Георгиева
E-mail: 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

**Съдържание
на сп. „Български език и
литература“,
кн. 3/2015:**

МЕТОДИКА

Гражданският дефицит в социокултурната норма на литературното образование *Огняна Георгиева-Тенева*

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

„Цар Самуил“ на Пенчо Славейков – литературни и историографски контексти / *Страшимир Цанов*

Константин Константинов и списание „Звено“ / *Александра Антонова*

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И КУЛТУРА ПО СВЕТА**

Съботното обучение по български език, литература и странознание в град Кьолн, ФРГ / *Вероника Кампф, Любомир Т. Любомиров*

**ОПИТЪТ
НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ:
АНКЕТА С УЧИТЕЛИ
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Зад успешните методически импровизации се крият опит, човечност, интелигентност (На въпросите отговаря Румяна Манева)

ИНТЕРВЮ

„Важно е да разберам как човек възприема информацията, как учи езика и как го възпроизвежда“ (интервю с проф. Светла Коева, директор на Института за български език, БАН)

**ЛИЧНОСТИ И СЪБИТИЯ
В ОБРАЗОВАНИЕТО И
В НАУКАТА**

За приносите на проф. Кирил Димчев в българистиката (с признателност пред неговия 80-годишен юбилей) / *Илияна Горанова*

Любомир Георгиев на 85 години [

**РЕЦЕНЗИИ
И ИНФОРМАЦИЯ**

Архиви, прицели и ерудиции / *Владимир Атанасов*

Стилистиката, или за радостта и отговорността да избираш / *Андреана Ефтимова*

„Креативно мислене“ от Мадрид / *Десислава Нейкова*

безкритичното и пасивно поганичество. Ученикът негласно е насочван към *възпроизвеждане на установените социални отношения, а възможността за гражданска активност се заобикаля на пръсти*. В контекста на европейската либералнодемократична аксиология това е аномалия, която отглежда социална инертност, послушание и фалшиво усещане за завършено, безпогрешно устройство на обществения живот.

Причините за безгражданствеността на коментираната тук социокултурна норма не са трудни за разгадаване: още гревните гърци са били наясно с възможностите за използване на хуманитарното слово за формиране на подкрепящо или на критично отношение към гържавата. Без да забравяме разликите във функциите на античната и на днешната гържава, ще припомним какво казва Платон в главата „Значение на образованието, възпитанието и гържавата“ в своя епохален труд „Държавата“: „...управниците на гържавата трябва да се стремят да не би тя незабелязано за тях самите да бъде унищожена, но да бъдат във всяко отношение да няма нововъведения в гимнастиката и музиката извън приетия ред“ (в съответствие с тогавашния художествен синкретизъм понятието „музика“ включва в себе си и словото).

Противоположното виждане – за необходимостта училището да е свободно от силната опека на гържавата, кристализира през Просвещението. Синтезиран израз на тази либерална идея срещаме у Джон Стюарт Мил – представител на модерната демократична мисъл и застъпник на максималната еманципация на личността от гържавата: училището е „обикновен способ за оформянето на хората да бъдат до един еднакви“ – по начин, който да се „нрава на доминиращата сила в правителството“ (Mill, 2010: 155).

Към коя от представените две противоположни точки гравитира днешната литературнообразователна норма в средното училище, не е трудно да определим.

Преди всичко обаче нека кажем: тъй като образованието по същество е социална дейност с иманентно идеологични черти, естествено е гържавата и днес да се интересува от него и това нейно право не може да бъде оспорено. Проблемът е в степента и в границите на намесата ѝ. А те, както е известно, се намират в пряка връзка с режима на управление: колкото по-авторитарен е той, толкова по-концентрирано се усеща утаената в училището гържавна хегемония, толкова по-изразени са образователните кодификации на властта. При силно централизираната власт образованието попада под железен гържавен контрол и пътят към налагане на идеологически доктрини е открит. Злоупотребите с

среща епизодично, най-вече покрай Ал. Константинов и Г. Милев. Така младите хора получават сертификат за зрялост, без да са чували за „Книга за българския народ“ на Ст. Михайловски, нито за гражданската поезия на Д. Подвързачов, за епиграмите на Змей Горянин, за репортажите на Г. Марков, за сатирата на Радој Ралин, на К. Павлов... За съвременни автори и гума не става – времевата точка, в която замръзва програмата, е средата на ХХ век. Срещата в училище с нови художествени концептуализации за Априлското въстание („Възвишение“ на М. Русков) е невъзможна, още по-малко – с образи на неотдавнашната и днешната (без)гражданственост (Г. Рупчев, Б. Христов, Кр. Дамянов, Г. Господинов, Р. Леонидов, Ил. Троянов, Т. Димова, Згр. Евтимова и още толкова много от литературния бум, който преживяваме).

Маршрутите на официално заложените, по-точно наложените, социокултурни компетентности по литература обаче са други: традиционни, утъпкани и най-важното – отвеждащи към проверена крайна точка. В периода I – IV клас вниманието е насочено (тук съвсем разбираемо предвид възрастта на учениците) към семейството и малката общност, както и към основни белези на българската национална идентичност; в периода V – VIII клас целта е „... осмисляне на нейната (на литературата – б.м.) национална самобитност“. В гимназията целта е „формиране на хуманитарни ценности, изграждане обществено отговорна личност“ и „изграждане на съзнание за национална идентичност“. Социокултурните компетентности са отнесени към „функциите на хуманитарната ценностна система в различни човешки общности“. Възможността за влагане на граждански смисъл в цитираните формулировки се блокира от учебните програми, където ценности са *националната идентичност, националното самосъзнание, националните идеали*, неравномерно редувани с *общочовешките и универсалните ценности*. Визираните човешки общности са *етнически, национални и класови*.

Както се вижда, структурата на нормативно заложените социокултурни компетентности стъпва върху ретаргацията и повторението при отсъствие на идея за награждане на ценностните отношения и нагласи. Социалната зрялост на днешния младеж се мери с критерии, които са били актуални за българското общество преди век и половина. Не е отразена идеята за модерната публичност, чиято кристализация свързваме с бавните, но постепенно стабилизиращи се процеси на гражданско структуриране на българското общество в периода от Възраждането до 1944 г. и сетне – след почти полувековно прекъсване, с повторното им зараждане. Литературнообразователната норма приковава днешния български ученик към ценностите на патриархалния човек, който, излизайки от пашкула на рода, вижда себе си като член само на две групи общности – на етноса и на нацията. Отвъд тях се споменава и за общности, образувани на класов принцип. Никоя от посочените формации обаче (етническа, национална, класова), не се концептира в граждански план. Възможността за гражданско конфигуриране на хората сякаш не съществува. Впрочем още през 2007 г. беше изтъкнато, че образователните стандарти и учебните програми по литература „не боравят с понятието гражданска общност и свързаните с нея понятия“ и че са „недостатъчно проактивни... спрямо формирането на граждански компетентности у учениците“. До днес обаче промяна в държавните образователни стандарти, приети през 2000 г., няма – при все че по регламент те би могло да се актуализират на всеки четири години.

Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 3

ратура ли? Не съм от тях“ (Георгиев, 2010) разглежда противоречивото единство на двойката *училище – живот*. Извеждането на социокултурните компетентности в цел на литературното образование имплицира идеята, че при общуването с художественото произведение ученикът опознава различни социални и социалноповеденчески модели, което съдейства за изграждането на нагласи за собствено социалноролово участие. „Читателят... търси в творбите начин да осмисли съществуването си“, казва Цветан Тодоров, отстоявайки от днешни теоретични позиции отвореното четене (Тодоров, 2007). Литературнообразователната норма у нас споделя принципите на отвореното четене, което дава възможност за наблюдения на взаимоотношенията литература – извънлитературно, включващо и обществения живот.

Въпросът обаче е: към *кои* форми на обществения живот се прицелват образователните ни стандарти. Отговорът отвежда към една отявлена социокултурна теснота: през литературата ученикът опознава само ценностите на рода, етноса и нацията. **Гражданската идея отсъства от социокултурната аксиология.** Иначе казано, **безгражданствеността на литературното ни образование е нормативна.**

Ключови в държавните стандарти за литературно образование са понятията *родов свят, кръвна връзка, брачна връзка, наследство, етническа организация, нация, приемственост в традициите, почит към общите предци, нравствени принципи*. В същото време други държавни стандарти – тези за гражданско образование – боравят, съвсем уместно, с други ключови понятия: *демокрация, гражданско общество, права на човека, социално участие, държава, власт, управление, свобода, цивилизация, конфликт*. Разминаването между ключовите понятия в двете културно-образователни области е крайно неблагоприятно за формирането на граждански компетентности, тъй като те разчитат главно на междудисциплинарния подход и съвсем малко на предмета „Свят и личност“ (XII клас). Липсата на съгласност между различните образователни области неведнъж е била предмет на критика: „ДОИ по литература и тези по гражданско образование задават противоречиви послания“, пише доц. Петя Кабакчиева. Същото констатира и проф. Георги Димитров: „...ценностите и принципите на гражданското образование влизат в конфликт със социализационната програма на останалите предмети“ (Димитров, 2011: 13). Визираното разминаване между държавните стандарти за двете различни образователни области е сериозен дефект на сегашната нормативна уредба. Всъщност дефектът идва от страна на държавните стандарти за литературно образование, според които значимият обществен опит има за горна граница Възраждането. Сякаш Вазовото „*и в няколко дена, тайно и полека, // народът порасте на няколко века*“ не е хипербола и няма времеви граници; сякаш растежът е бил толкова колосален, че е успял да построи и нашето „сега“; сякаш колективното „ние“, конструирано през епохата на националното формиране и консолидиране, е не само „най-българското време“, а е „вечно българско време“. Ядро „Социокултурни компетентности“ в учебните програми по литература не съдържа граждански стандарт, т.е. учениците могат да обсъждат художествени образи на гражданствеността единствено ако учителят пожелае да „допише“ нормативния документ: проникването на гражданската идея в класната стая, ако въобще го има, е резултат от индивидуалните усилия на онзи учител, който гържи на гражданските ценности и работи за тяхното формиране въпреки програмата (а такива учители има, както показва наше специално анкетно проучване). Гражданска проблематика днес е възможно да се обсъжда преди всичко във връзка с образи на съпротивата срещу османското владичество (у Ботев, Вазов, Яворов): ако делото на възрожденските ни просветители и бунтовници се разглежда не само като акт за национално консолидиране, а и като израз на гражданска позиция в контекста на отношенията *поданик* (от български произход) – (турска) *държава*. Възможността за обсъждане на гражданското в този план не е за подценяване. Смятаме обаче, че гражданското трябва да бъде коментирано и във връзка с много по-сложните и идейно нюансирани художествени образи на отношенията между българина и неговата собствена държава. А с такива образи ученикът се

среща епизодично, най-вече покрай Ал. Константинов и Г. Милев. Така младите хора получават сертификат за зрялост, без да са чували за „Книга за българския народ“ на Ст. Михайловски, нито за гражданската поезия на Д. Подвързачов, за епиграмите на Змей Горянин, за репортажите на Г. Марков, за сатирата на Радој Ралин, на К. Павлов... За съвременни автори и гума не става – времевата точка, в която замръзва програмата, е средата на ХХ век. Срещата в училище с нови художествени концептуализации за Априлското въстание („Възвишение“ на М. Русков) е невъзможна, още по-малко – с образи на неотдавнашната и днешната (без)гражданственост (Г. Рупчев, Б. Христов, Кр. Дамянов, Г. Господинов, Р. Леонидов, Ил. Троянов, Т. Димова, Згр. Евтимова и още толкова много от литературния бум, който преживяваме).

Маршрутите на официално заложените, по-точно наложените, социокултурни компетентности по литература обаче са други: традиционни, утъпкани и най-важното – отвеждащи към проверена крайна точка. В периода I – IV клас вниманието е насочено (тук съвсем разбираемо предвид възрастта на учениците) към семейството и малката общност, както и към основни белези на българската национална идентичност; в периода V – VIII клас целта е „... осмисляне на нейната (на литературата – б.м.) национална самобитност“. В гимназията целта е „формиране на хуманитарни ценности, изграждане обществено отговорна личност“ и „изграждане на съзнание за национална идентичност“. Социокултурните компетентности са отнесени към „функциите на хуманитарната ценностна система в различни човешки общности“. Възможността за влагане на граждански смисъл в цитираните формулировки се блокира от учебните програми, където ценности са *националната идентичност, националното самосъзнание, националните идеали*, неравномерно редувани с *общочовешките и универсалните ценности*. Визуираните човешки общности са *етнически, национални и класови*.

Както се вижда, структурата на нормативно заложените социокултурни компетентности стъпва върху ретаргацията и повторението при отсъствие на идея за награждане на ценностните отношения и нагласи. Социалната зрялост на днешния младеж се мери с критерии, които са били актуални за българското общество преди век и половина. Не е отразена идеята за модерната публичност, чиято кристализация свързваме с бавните, но постепенно стабилизиращи се процеси на гражданско структуриране на българското общество в периода от Възраждането до 1944 г. и сетне – след почти полувековно прекъсване, с повторното им зараждане. Литературнообразователната норма приковава днешния български ученик към ценностите на патриархалния човек, който, излизайки от пашкула на рода, вижда себе си като член само на две групи общности – на етноса и на нацията. Отвъд тях се споменава и за общности, образувани на класов принцип. Никоя от посочените формации обаче (етническа, национална, класова), не се концептира в граждански план. Възможността за гражданско конфигуриране на хората сякаш не съществува. Впрочем още през 2007 г. беше изтъкнато, че образователните стандарти и учебните програми по литература „не боравят с понятието гражданска общност и свързаните с нея понятия“ и че са „недостатъчно проактивни... спрямо формирането на граждански компетентности у учениците“. До днес обаче промяна в държавните образователни стандарти, приети през 2000 г., няма – при все че по регламент те би могло да се актуализират на всеки четири години.

Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 3

**ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ТЕХНОЛОГИИ**

Проектно базирани подходи за формиране и развитие на изчислителни умения, реализирани чрез осъществяване на междупредметни връзки и използване на електронни средства / *Коста Гъров, Ангел Ангелов, Ламбри Йовков*

Педагогически и ергономичен подход при разработване на мултимедийна среда за обучение по компютърни науки / *Евгения Горанова*

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИ
СТАТИИ**

Мотивационните задачи в обучението по математика / *Румяна Маврова, Пенка Рангелова, Зара Данаилова-Стойнова*

Възможности за съгласуваност на обучението по математика в средните училища и във висши училища / *Марияна Дурчева, Елена Върбанова*

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя
Решения на конкурсните задачи от брой 4, 2014

зъм, и с традиционните етапи на познавателния акт – съзерцание, мислене, практика. Като софтуерен продукт, мултимедийната среда трябва да осигурява установените ергономични стандарти за човеко-машинния интерфейс. Синергията между двете научни области се изразява в понятията като „обща“ (техническа) и „педагогическа ползваемост“, оптималните параметри на които гарантират постигането на целта на обучението чрез мултимедийна среда (ММС).

Същност на мултимедийната среда, която изпълнява функциите на процеса на обучение – информираща, формираща и контролна. Според Nokelainen на **конструктивно** равнище „мултимедийната среда за обучение е приложение, съставено от електронни дидактически материали. Електронните дидактически материали са създадени с образователна цел, публикувани са в цифрова форма и са достъпни с компютър“, а учебният обект е „най-малката смислова единица от електронния дидактически материал“. Международна организация, която обединява специалисти в областта на електронните, компютърните и комуникационните технологии IEEE, и нейният комитет LTSC (Learning Technology Standards Committee) определят за учебен обект „всяко нещо (entity) – цифрово или нецифрово, което може да бъде използвано, повторно използвано или реферирано в процеса на технологично поддържано обучение“.

В мултимедийната среда се използва комбинация от различни видове информация (видео, графична, звукова, текстова и анимирана), ето защо човек може с по-малко усилия да възприеме по-голям обем от факти. Поради това мултимедийната среда намира приложение в бизнеса – за презентирание на продукти, реклама, маркетингови дейности, създаване на електронни каталози и осъществяване на търговия; масово е използването ѝ и в обслужването – в библиотеки, гарн, летища, музеи, изложби и прочие.

За обучението по компютърни науки (информационни и компютърни технологии) е необходимо да се определи влиянието на интерактивната мултимедийна среда в процеса на обучение.

Научни изследвания показват, че използването на повече сензорни канали води до по-бързо възприемане на новата информация. Доказано е, че при обучение със звук се възприема 20% от поднесената информация. При комбинацията на звук и изображения се възприема 40% от информацията. А ако обучаваният извършва определени дейности, то процентът нараства на 80% – 90%“ (Смирнова & Георгиев, 2004).

Резултати от друго изследване (на S. Rief) доказват, че учащите съхраняват трайно: 10% от това, което четат; 20% от това, което чуват; 30% от това, което виждат; 50% от това, което виждат и чуват; 70% от това, което говорят; 90% от това, което говорят и правят (по Иванов, 2004).

Избрано

Идва дигиталното поколение

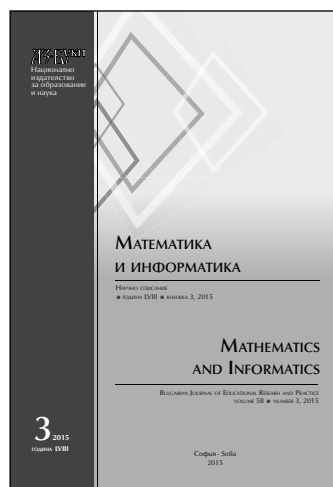
Откъс от „Педагогически и ергономичен подход при разработване на мултимедийна среда за обучение по компютърни науки“

Евгения Горанова

Русенски университет „Ангел Кънчев“ –
Филиал Силистра

Увод. Съвременните студенти често са наричани „дигитално поколение“ (Prensky, 2001), защото са израснали, обкръжени от съвременна компютърна техника и модерни софтуерни продукти. За тях информационните технологии са станали естествено средство за забавление и неформално учене и са предопределили спецификата им за възприемане и обработка на информацията. Младите хора обичат да получават информацията бързо – не в текстова, а в динамична графична форма, обработват я фундаментално различно от своите предшественици, извършвайки паралелни процеси и мултизадачи. Ето защо, за да се осъществи ефективно институционално обучение, преподавателите трябва да използват „дигитални методи“ (Prensky, 2001) на обучение, съответстващи на стила на мислене на младите хора. Когато обучението се отнася до дисциплини от цикъла на компютърните науки, едно възможно решение е обучението чрез специално разработена мултимедийна среда. Тя е проектирана да отговаря на дигиталните потребности на младите хора, но това не е единственото ѝ предназначение. За да осъществи ефективен процес на обучение, мултимедийната среда трябва да е съобразена с психолого-педагогическите теории за учене – бихевиоризъм, когнитивизъм, конструктивизъм.

Заглавието е на редакцията



www.mathinfo.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н. Сава Гроздев
E-mail: sava.grozdev@gmail.com

Редактор

Гергана Великова
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: mathinfo@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 3/2015:

ВЪПРОСИ НА ПРЕПОДАВАНЕТО

Елементарни аритметични задачи. Структура и математически модел. Класификация. Текстови задачи / *Маргарита Върбанова, Здравко Лалчев, Ирина Вутова*

Използване на формативно оценяване в домашната работа / *Борислава Кирилова*

Comparative Analysis Regarding the Study of Transformations in the Euclidean Plane by Applying Complex Numbers / *Katerina Anevska, Sava Grozdev, Risto Malcheski*

Когато мултимедийната среда се използва за целите на обучението, възприемането и съхраняването на информация е само един от необходимите компоненти на учебния процес: свързва се предимно с „информиращата му функция“ (Гюрова и др., 1997) за понятия и факти. Интерпретацията на понятията, усвояването на техните съществени отношения и свойства, свързани с формиране и приложение на умения, не биха могли да се осъществят само на информационно ниво. Нужно е мултимедийната среда да осигури „формираща и контролна функция“ (Гюрова и др., 1997), за да реализира успешен процес на обучение в основна или поддържаща форма. Тези функции могат да бъдат осъществени от еднородна мултимедийна среда.

Според нас на **концептуално** равнище мултимедийна среда представлява интегрирана среда, която изпълнява всички функции на обучението – информираща, формираща и контролна, използва различни семиотични средства – текст, графика, звук, видео, анимация, симулация на учебни дейности, и предоставя на потребителя високо ниво на интерактивност и контрол (вж. Горанова, 2014).

Психолого-педагогически теории за учене, приложени в мултимедийна среда. Приложението на психолого-педагогическите теории (Тупаров & Дурева, 2008) за учене при разработване на мултимедийната среда за обучение на дигитални студенти се осъществява по следния начин.

– *Бихевиористичната теория* се залага в етапа на формиране на целите и мотивирането на студентите за изпълнение на дейностите по постигането им; при формиране и усъвършенстване на практически умения за работа с приложните програми в симулационна среда. При изграждането на умения студентите преминават през предварително дефинирани пътища на учене, които се осигуряват от линейността на обучението с осигурена подкрепа и стимул. В етапа на проверката и оценката, осъществен чрез обучителни тестове и упражнения, се измерва нивото на постигнатите цели, а към следващ учебен обект се преминава само при постигнат определен резултат.

– *Когнитивната теория* е отговорна за привличане вниманието на обучаемите с приемлив гизайнерски стил и цветови решения, анимирани и навигационни елементи. Разбирането на фактологичната информация е подкрепено с демонстрационни фрагменти и практически примери. Възможността за неограничен брой повторения подпомага припомнянето до степен на пълно усвояване на учебните компоненти. Организацията на учебното съдържание отчита определящата роля на преобладаващите знания, като позволява учебният материал, от една страна, да се усвоява линейно. От друга страна, в употребата на хипермедийни навигационни елементи е заложена възможността за нелинейност на усвояването и отчитане на различията в познавателните стилове на индивидите. Обратната връзка е конструирана чрез обучителни тестове и задачи за оценка в симулационна среда към съществени компоненти от учебното съдържание, базирани на таксономията на Б. Блум – знание, разбиране, приложение, анализ, синтез и оценка.

– *Конструктивистките идеи* предполагат индивидуално обучение със собствено темпо. Така се създава предпоставка учащият активно да конструира собственото си знание. Преподавателят не е основен източник на информация, а конструктор на самостоятелното получаване на знанията от студентите. Той не предава знанията само чрез средства на езика, а е организиран когнитивен гомейн, посредством който студентите преминават през значими дейности по решаване на проблеми, експериментирание и симулации (като предпоставки за динамична интерпретация на техния опит). Тъй като обучението е социален процес, за да се избегне абсолютизирането на индивидуалната работа и получаването на коренно различни значения на усвояваните понятия, преподавателят е конструирал механизъм за получаване на обратна информация под формата на обучителни тестове и задачи за оценка. Чрез този механизъм се извършва регулация и саморегулация на обучителния процес, с което отново се извършва динамичната интерпретация на студентския опит.

По този начин мултимедийната среда, предназначена за обучението на сту-

генти (бъдещи учители по компютърни науки), чрез своите семиотични средства е съобразена както с потребностите на студентите от дигитални методици, така и с предимствата на психолого-педагогическите теории.

Формиране на понятия, изграждане на умения и техният трансфер като компетенции по компютърни науки чрез мултимедийна среда. Целта на обучението на студентите по компютърни науки, предполага придобиване на необходимите знания, умения и трансфера им в непознати ситуации като личностни и професионални компетенции – формиращи общата им дигитална компетентност (вж. Горанова, 2014). Последователността на тяхното овладяване може да се разглежда като перманентна цикличност. „От гледна точка на теорията на научното познание, обобщаването и систематизирането на информацията трябва да се реализира паралелно на две еднакво важни и взаимосвързани звена: на нивото на съдържателните (фактическите) знания и на нивото на операционалните знания (знания за човешката дейност)“ (Николов & Маврова, 1993). В контекста на обучението чрез ММС овладяването на фактическите знания е овладяване на понятия, а операционализирането със знанията е изграждането на умения за тяхното интерпретиране, приложение и трансфер. Ето защо информационно-интерпретиращата функция на преподаването следва да започва с формиране на понятията, последвано от изграждане на уменията и трансфера им като компетенции.

Формиране на понятия от позицията на формалната логика. Основна предпоставка за усвояване на научния апарат на една дисциплина е усвояване на системата от знания, които се представят най-често чрез понятия. Според формалната логика „**понятието** е форма на мислене, чрез която отделяме предмети или съвкупност от предмети в предметната действителност на мисленето“ (Дейков, 1999). В акта на отделянето са от значение два принципни момента – **основанието**, въз основа на което отделяме предметите, и резултатът от отделянето – **съвкупността** от предмети. В логиката те се наричат **съдържание** и **обем** на понятието и са най-съществените му характеристики. С оглед разработването на ММС използваме начина, по който Ал. Дейков определя съдържанието и обема на понятията и начина на формирането им (Дейков, 1999).

Съдържанието на понятието „включва признака или съвкупността от признаци, чрез които отделяме предметите в предметната действителност на мисленето“, като признакът е „основанието за отделянето“. **Обемът** на понятието включва „всички предмети, носители на онзи признак, който служи за основание за отделянето“.

Съдържанието на понятието и неговият обем с помощта на определени логически операции се отразяват в **определение**, което „разкрива само съществени признаци на понятието, чрез които се отделя съвкупността от предмети в предметната действителност“. Понятието, определено по такъв начин, езиково се „закрепва“ в **термин**. За обозначаване на едно и също понятие могат да се използват повече от един термин – например „абзац“ и „параграф“, но само една дефиниция. За целите на учебния процес се използват и **дефиниции**, в които освен определението се включва и посочването на родовите и видовите отношения (или компоненти, съставки). Например *абзац* наричаме част от текст (родов признак), който завършва с натискането на клавиша Enter (видово отличие). За да бъде точна в логическо отношение, дефиницията трябва да отговаря на няколко изисквания: да бъде пълна; да не съдържа порочен кръг чрез използване на неопределени дотук понятия и противоречия; да бъде ясна – да не допуска двусмислия.

Формиране на понятия от позицията на педагогическата психология. От позиция на педагогическата психология познавателният акт преминава през няколко равнища, които имат отношение към етапите на формиране на понятията: **живо съзерцание, мислене и практика** (Десев, 1999).

Живото съзерцание предполага **усещания, възприятия и представи**. То е форма на знание, свързана с осмисляне на **сетивните данни**. Сетивните данни се обработват с **мисловни операции**, получават конкретен **езиков израз** и се възприемат сетивно-логически. Рационалната обработка на сетивните данни е проява на единството между сетивното познание и абстрактно-логическото познание. При обучението се оперира с готови знания – логически обработени и речево оформени. В резултат на сетивното и логическото познание се изгражда представа под формата на **нагледен познавателен образ**. На равнището на сетивното познание – усещане и възприемане, нагледният образ може да не е свързан с речта, докато на мисловно равнище рационалните форми като понятия, съждения и умозаклучения съществуват само на базата на речта. Чрез познавателния образ и езиковото му представяне са осъществява **формирането (образуването) на понятието**.

В основата на създаването на нагледния познавателен образ, като препоставка за сетивно възприятие, стои **нагледността**. В учебния процес тя изпълнява три функции: „илюстративна – при устното изложение на учебния материал, обясняваща и семантична-смыслева, или означаваща“. В педагогическата психология се дефинират три типа нагледност, използвани в обучението, различни по съдържание и функции – непосредствено предметна или натурална, изобразителна нагледност (опосредствано натурална, словесно-графична, символна) и речева нагледност (Десев, 1999).

В конкретното обучение мултимедийната среда притежава характеристиката многомодалност. Тя дава възможност за формиране на новите понятия чрез различни семиотични средства. Отнесена към въпроса за нагледността, мултимедийната среда изпълнява едновременно няколко паралелни роли, които, от една страна, следват основните постановки на педагогическата психология, от друга – отчитат характеристиките на студентите от дигиталното поколение, и от трета – повлияни са от синергетичните методи (нелинеен диалог, пробуждащо обучение, самообразование, обучението като инактивация, обучението като адаптивна модификация, обучението като фазов преход и гецалт-образование), чрез които Князева и Курдюмов интерпретират синергетичната теория към процеса на обучение (Князева & Курдюмов, 2011).

Като се съобразяваме с тези постановки и методи при търсенето на тяхната взаимна връзка, формулираме принципи, на които се базира обучението по компютърни науки в мултимедийна среда за етапите на познавателния акт – съзерцание, мислене, практика.

Принцип 1. Чрез опосредствано натуралната нагледност мултимедийната среда показва изучаваните обекти, с което се постига точност на възприятието и яснота на представите. Опосредствано натуралната нагледност се проявява и в моделите на задачи-симулации, като осигурява обобщение на общото и проявление на особеното.

Принцип 2. Словесно-графичната нагледност в мултимедийната среда, като елемент на демонстрациите, показва начин за преобразуване на обектите.

Принцип 3. Знаковите модели на менюта, инструменти (команди), групи от инструменти, диалогови прозорци са символна нагледност, чрез която се свързват термините с предназначението им, изпълняват семантична функция и обобщават теоретичните знания.

Принцип 4. Речевата нагледност, осъществявана чрез звуковите поддръжки при демонстрациите и симулациите, осигурява единство между звук, образ и визуализация на процес.

Пълния текст четете в сп. „Математика и информатика“, кн. 3