



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 XXI, 2012 в киевля 1

ИСТОРИЯ
Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в киевля 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**
Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в киевля 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
Педагогика**
Българско научно-педагогическо и методическо списание
в година XXI, 2012 в киевля 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**
Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в киевля 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**
Научнообразователно списание
в година XXI, 2012 в киевля 1

Философия
Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в киевля 1

**Чуждоезиково
ОБУЧЕНИЕ**
Научно-методическо списание
в година XXXIX, 2012 в киевля 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

10 10 – 16 МАРТ 2016 г.

Плюсовете на електронното обучение

*Откъс от „Сравнителен анализ
на теоретико-приложни модели за дизайн
на университетски курс
за електронно обучение“*

Камелия Йотовска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Практиката на най-добрите университети в света показва, че електронното обучение може в голяма степен да промени качеството на учебния процес. То не би могло да замести обучаващите, но би могло на базата на познатите и изпитани (традиционни) методи, средства и прийоми или в комбинация с тях да повиши качеството на процеса на обучение.

Електронното обучение предоставя наистина нови възможности за повишаване на стандартите, за разширяване на участието в ученето през целия живот, за индивидуален подход в учебния процес и създаване на предпоставки за обогатяване както на учебния опит, така и на качеството на учене.

Съществуват голям брой научни изследвания, посветени на дизайн на университетски курсове за електронно обучение, които са извън стандартизиращите системи (Stabelle et al., 1998; Quintin et al., 2000; Goodyear, 2001; Frydenberg, 2002; Beetham, 2004; Alonso et al., 2005, Пейчева, 2009; Пейчева et al., 2011 и др.).

В тези разработки най-общо могат да се открият няколко основни групи, а именно: изследвания, засягащи теоретични въпроси за мястото, ролята и значението на университетски електронни курсове в процеса на обучение на студенти; изследвания, представящи теоретично обосновани модели на университетски курсове и изследвания, свързани с тези модели; изследвания, свързани с изследвания върху

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 1/2016:

ИСТОРИЯ НА БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Политиката на Българския земеделски народен съюз за подобряване на материалното положение на учителите и за осигуряване на средства за строеж на училища (1919 – 1923) /
Емилия Еничарова

АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА

Психолого-педагогически анализ на мерките по изпълнение на националния план за образование на ромите в България / *Даниела Тасевска, София Дерменджиева, Камен Макавеев*

Проект „Студентски практики“ – успешен опит за допълнително практическо обучение / *Блага Джорова*

Сравнителен анализ на теоретико-приложни модели за дизайн на университетски курс за електронно обучение / *Камелия Йотовска*

Музикалнотворческите задачи като възможност за обогатяване социалната култура на учениците от началното училище / *Гина Колева*

НЕПРЕХОДНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАДИЦИИ

Децага на институцията „възпитателно училище-интернат“ / *Надежда Кръстева, Желязка Стефанова*

ПАМЕТТА НА ПОТОМЦИТЕ

Спомени за нашия преподавател от ВВМУ „Н. Й. Вапцаров“ по теоретична механика капитан I ранг о.р. доц. д-р инж. Цветан Илиев Папазов – учен, изобретател, изпитател, педагог и душевед / *Илия Пеев*

ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Компетентност, компетентностен подход и разработване на компетентностни модели / *Марияна Бизова*

IN MEMORIAM

предварителната подготовка преди стартиране на електронните курсове на електронни университетски курсове; изследвания, свързани с адаптация и приложение на различни системи от критерии за качество на електронни университетски курсове.

Оттук следва и изводът за изключителното терминологично разнообразие в представяните модели и дизайни на университетски курсове, както и различните центрове в тези модели. От една страна, това е свързано със спецификите на съдържанието на електронните курсове, различните цели, целеви групи, а от друга – със спецификите на избраната среда за обучение.

В статията са представени резултатите от анализ на проблема за дизайн (проектиране) на университетски курс за електронно обучение. Той включва проучване и анализ на източници, свързани със съществуващите теоретико-приложни модели за проектиране на университетски курсове, в това число и в електронен вариант, и тяхното приложение в практиката, както и анализ на педагогическите им възможности с оглед извеждането на силните им страни в различен образователен контекст.

Първите теории и модели за разработка на продукти за обучение възникват през 60-те години на XX век и се основават на схващанията, че процесът на създаване и внедряване на обучението преминава през следните фази: анализ (Analysis), проектиране (Design), разработка (Development), оценяване (Evaluation), внедряване (Implementation) и ревизия (Revision) (Gustafson & Branch, 2002). Редица изследвания доказват успешното имплементиране на модела ADDIE в курсове за електронно обучение (Botturi et al., 2006; Nichols, 2007; Arman et al., 2008; Alajmi, 2009; Keser & Karahoca, 2010; Moulton et al., 2010; Lin & Tan, 2011).

На основата на модела ADDIE са разработени редица модели за инструкционален дизайн, включващи етапите на модела. Инструкционалният дизайн исторически се корени основно в когнитивната и поведенческата психология, но конструктивизмът също оказва своето влияние при неговото развитие и приложение (Mayer, 1992; Duffy & Jonassen, 1992). В зависимост от сферата и условията на приложение тези фази на модела ADDIE могат да имат различно съдържание, продължителност и влияние върху целия образователен процес. Оттук произлиза и голямото разнообразие на модели за разработка на продукти за обучение.

Редица учени приемат моделите за инструкционален дизайн за основа на е-обучение.

Успешен и широко разпространен е моделът за проектиране на обучението (**Instructional Design**) на Dick et al. (2001). Авторите адаптират модела ADDIE към съвременните условия, разработват нови техники за реализиране на отделните фази и ги

популяризират. Този модел е приложим за различните форми на обучение – както традиционно, така и технологично базирано.

Моделът на инструкционален дизайн за онлайн обучение (IDOL) се основава на принципите на ADDIE, както и на модела на Dick, Carey & Carey. Моделът е описан по-скоро като „рамка“, тъй като авторите предполагат тя да се използва в съчетание с други модели за дизайн. IDOL представя двадесет и четири педагогически измерения за приложение за време на процеса на проектиране на обучението (Siragusa et al., 2007).

Инструкционалният модел за електронно обучение на Alonso et al. (2005) и колектив се основава на факта, че обучението трябва да даде възможност на обучаемите да прилагат концепциите, научени на работното място, и оценка на резултатите. Това означава, че то (обучението) трябва да предостави на прагматично ниво практически инструменти за обучаваните, така че те да могат да приложат на практика това, което са научили. Този инструкционален модел се основава на систематичното разработване на процесите преподаване и учене и се състои от седем фази: анализ, проектиране, разработка, внедряване, изпълнение, оценка и преглед (отново се откриват елементите на модела ADDIE). Моделът включва поредица от психопедагогически предписания за по-нататъшния процес на обучение – структура на съдържанието, прилагане на ефективни когнитивни процеси и бъдещи ефективни колаборативни дейности (Alonso et al., 2005).

Основната единица на този модел е електронният урок (е-урок). Той е структура, която предоставя последователна рамка, която покрива нуждите на инструкционалния модел. Авторите дефинират е-урока като минимална автономна единица, която се състои от набор от факти, концепции, процеси, процедури и принципи, които могат да бъдат научени на базата на съвременните знания на обучаемия. Електронният урок е разделен на шест секции в две категории: секции съдържание и секции контекст. Секциите съдържание се състоят от необходимите знания и задачите, които трябва да бъдат научени. Те изграждат тялото на е-урока. Представянето, целите, „практика“ и заключението са контекстните секции, които служат за предоставяне на учащия на указания за съдържанието на електронния урок (Alonso et al., 2005).

В модела на планиране на електронен курс на Demaizière & Dubuisson (1992) различаваме две равнища на планиране на курс: макроравнище на планиране и микроравнище на планиране. Тези две равнища на планиране са имплементирани в голяма част от описаните в литературата модели за планиране/дизайн на курс за електронно обучение (Beetham, 2004; Goodyear, 2001 и др.).

Макроравнището на планиране според Demaizière & Dubuisson е свързано със съчетаване на компетенции: гудактични (експертиза на съдържанието); педагогически (модели на преподаване и учене, препятствия при определяне на целите); компютризирано обучение („медиатизация“ на ресурси – избор на подходяща медия с оглед интерактивност на ресурсите) (Demaizière & Dubuisson, 1992).

Като микроравнище на планиране авторите приемат определяне и гудактично структуриране на съдържанието; педагогически сценарий на дейностите и управление на дейността на обучавания; графични презентации; модела на обработка, т.е. анализ на отговора; управление на напредъка (Demaizière & Dubuisson, 1992).

Трите елемента, които формират общата рамка на електронното обучение и заедно влияят на качеството на дизайна в модела на педагогическия дизайн на електронното учене на Goodyear (2001), са теоретико-методологическата рамка на курса, проектирането на конкретната педагогическа реалност и ролята на организационния контекст, в който се реализират дизайнът и самото обучение. Един от основните центрове в модела на P. Goodyear е взаимодействието между педагогическата теоретична рамка и педагогическата реалност. Даден стратегически подход би могъл да бъде опосредстван чрез множество тактически решения (напр. ефективен онлайн диалог) (Goodyear, 2001).

Градивният елемент в модела на педагогически дизайн на електронен курс на Р. Goodyear е учебната задача (Goodyear, 2001).

Една от основните функции на учителя, като чрез нея той определя каква да бъде учебната дейност, според автора е дизайнът на учебни задачи. В конструирането на задачите преподавателят имплицитно включва своите разбирания и знания за учебното съдържание, методическите си познания, както и знанията си за обучаемите. Задачата е една и съща за всички обучаеми, но те могат да я реализират чрез различни дейности и подходи, което създава условия за автентично самостоятелно учене.

Според Р. Goodyear учебната среда е „физическата среда, в която се осъществява ученето. Тя включва всичко – от хартията до учебника, компютрите, интернет и всички онлайн информационни ресурси. Според автора „трябва да проектираме учебната среда по такъв начин, че тя да е съвместима по-скоро с дейността, отколкото със задачата“ (Goodyear, 2001).

За разлика от Р. Goodyear, в чийто модел на педагогически дизайн основната единица е учебната задача, то моделът на Н. Beetham за дизайн на обучението представя като основна единица в дизайна на електронен курс „учебната дейност“ (Beetham, 2004). Авторът приема, че учебна дейност е, когато един или повече обучаеми изпълняват задача в дадена учебна среда за реализиране на определена учебна цел.

В дизайна на електронно базираното обучение се разграничават два етапа, отговарящи на две нива на дизайн: макродизайн и микродизайн. Р. Пейчева приема, че съществува текущ дизайн – етап на текущо коригиране на дизайн в процеса на неговото прилагане на практика (Пейчева, 2002). Beetham определя макродизайна като процес на проектиране на курса като цяло, т.е. ниво на планиране на учебна програма. На микрониво дизайнерът планира всяка дейност поотделно (нейната организация, структура и съдържание) и връзките между отделните дейности в операционен план, така че тяхната последователност да води до реализиране на целите на курса. Както на ниво микродизайн, така и на ниво макродизайн следва да се опишат учебните цели, очакваните резултати, компетенции, които обучаемите следва да придобият след завършване на този курс/дейност; да се разработи учебно съдържание с цел открояване на основните за курса понятия и теории, които обучаемите трябва да усвоят в рамките на обучението; да се проектират отделните дейности – било то около основни теми или въпроси от съдържанието на курса; да се подберат основните учебни текстове и други информационни източници; да се определи как могат обучаемите да приложат овладените знания и да се планират конкретни учебни дейности за това; да се опише продуктът, който обучаемият следва да създаде като доказателство, че е овладял определено знание или компетентности; да се изберат дейностите и за какви цели ще бъдат осъществявани с помощта на технологиите; да се формулира набор от подходящи въпроси за различните видове комуникация; да се дефинират конкретни задачи, да се зададат времеви и съдържателни параметри, да се опишат изискванията за крайния групов продукт, да се направи план за оценяване на активността и постиженията на обучаемите (Beetham, 2004).

За сравнение, ниво макродизайн в модела на Н. Beetham отговаря на нивото на теоретико-методологическата рамка на курса при Р. Goodyear, а нивото на микродизайна е релевантно на нивото на проектиране на конкретната педагогическа реалност при Р. Goodyear.

Основната единица в моделът на курс за електронно (чуждоезиково) обучение DESTЕ е модул за обучение (обучителен модул) (Derover et al, 2000). Авторите на модела лансират идеята за универсален модул, който се състои от три системи, които са свързани със специфични функции:

- система на входа (входяща система), която поддържа управлението на студентските потоци на входа на модула;
- обучителна система със съответни учебни дейности;

Избрано

– система на изхода (изходна система), която поддържа управлението на студентските потоци към изходния модул.

Предлагат се два варианта на дейности, в които да бъдат включени обучаемите: „локални“, които са „вградени“ в съдържанието, като този подход се основава на програмираното обучение, и „глобални“, ситуирани в края на отделните модули. Авторите препоръчват като добра практика глобалните дейности да са свързани с обобщение или трансфер на знания или пък изискват демонстриране на връзки между „наученото“.

Подкрепата и подпомагането на студентите се осъществява в три основни насоки:

– търсене на информация от страна на студентите, като важно условие е наличието на средства за бърз достъп до информация;

– комуникация и взаимодействие между обучаемите с цел взаимопомощ и между обучаемите и преподавателя;

– организация на обучението – когнитивна помощ и/или метакогнитивна помощ, която цели да провокира у обучаемия рефлексивно отношение към процеса на собственото му обучение.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 1

Все по-високи изисквания за учебната среда



www.science.azbuki.bg

Откъс от „Оценяване на възприятията за учебната среда в университетски групи“

Надя Илиева, Елена Бояджиева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Въведение

Ученето е признато като единствения устойчив отговор на една вечно и бързо променяща се среда. Това фокусира вниманието на изследователите върху неговата същност и усилия за създаване на условия, които да го насърчават. Естествената последица е търсене на адекватни образователни подходи за повишаване нивото на знания и умения на учащите с нарастващо внимание към все по-взискателните форми на „компетенциите на двадесет и първи век“ (Dumont et al., 2010; Van den Bossche et al., 2013).

Необходимостта от промяна на учебното пространство както в средното, така и във висшето училище, е категорична и определя нов поглед върху учебните планове, програми, съдържанието и прилаганите стратегии и методи в процеса на обучение.

Актуалността на проблема се доказва в редица изследвания, свързани с характеристиките на традиционната, смесената и конструктивистката учебна среда, по-голяма част от които се отнасят за средните училища. Най-често цитираните и използвани инструменти са: *Проучване на конструктивистка учебна среда (CLES)*; *Тест за проучване на интереса към природните науки (TOSRA)*; *Какво се случва в този клас? (WIHIC)* и др.

В българското средно училище са направени набор от изследвания на учебната среда по природни науки от гледна точка на конструктивистката

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. 1/2016:**

EDITORIAL

По пътя / Б. В. Тошев

NEWS

Развитие на университетската физикохимия в две исторически епохи / Д. Платиканов

Пикнонетрично определяне на кристалност и порьозност в пироксенови стъклокерамики от промишлени отпадъци / А. Камушева, А. Караманов

Институтът по физикохимия „Академик Ростислав

Каишев“ – носител и продължител на българската физико-химична школа / *В. Цакова*

LETTERS TO THE EDITOR

Географски координати и надморски височини на синоптичните станции в България / *И. Дреновски*

*EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE*

Исторически корени и развитие на конструктивизма / *А. Тафрова – Григорова*

NEW APPROACHES

Щастливите числа: играта като инструмент за учене и измисляне на задачи / *Т. Яльмов*

Interdisciplinary Project for Enhancing Students' Interest in Chemistry / *S. Georgieva, P. Todorov, Z. Genova, P. Peneva*

TEACHING EFFICIENCY

Оценяване на възприятията за учебната среда в университетски групи / *Н. Илиева, Е. Бояджиева*

теория (Hollenbeck et al., 2009; Boiadjieva et al., 2011; Tafrova-Grigorova et al., 2012a; Tafrova-Grigorova et al., 2012b). Те доказват, че фактори като големина и разположение на населеното място, вид на училището, възраст и пол не влияят съществено върху мненията на българските ученици за желаната и реалната учебна среда по природни науки. Преподчитанията на учащите изцяло са насочени към конструктивистка учебна среда, където резултатите им могат да се подобрят чрез прилагане на стратегии за съвместно решаване на проблеми, възникващи в реалния свят, и учебни дейности, подпомагащи индивидуалния напредък. Мащабно международно проучване на конструктивистката учебна среда по химия на ниво средно образование представят А. Тафрова и И. Емилов. Изследванията на нагласите към природните науки сред 2322 ученици от осем европейски страни показват, че в тях са налице конструктивистки практики в класните стаи. Учебните програми, които се базират на конструктивистки подход, влияят положително върху изграждането на учебна среда, центрирана около личността на ученика (Emilov & Tafrova-Grigorova, 2016).

Въпросът, излизащ на преген план, е до каква степен конструктивистките идеи са приложими при подготовката във висшите училища. Публикувани са редица международни изследвания, които доказват, че ефективността на ученето и студентските резултати са пряко свързани с характера на учебната среда (Fraser & Treagust, 1986; Taylor & Maor, 2000; Brooks, 2012).

При проучване на българския опит в тази насока открихме изследвания върху качеството на „образователния продукт“ във висшите училища, което качество има многопластово отражение върху всички сфери на обществото. В този смисъл, дефинирането на качеството като измерима величина е необходимост, осигуряваща възможности за устойчиво развитие на процесите, свързани с обучението на студентите (Tzanova et al., 2015). Проучване на студентското мнение за качеството на курс по химия, проведено в Техническия университет – Габрово, констатира, че най-значимите характеристики, определящи нивото на курса, са: работата в малки групи на практическите занятия, използването на атрактивни подходи за представяне на преподавания материал и достъпни учебни ресурси (Nacheva-Skopalik & Koleva, 2015).

В настоящата статия акцентът е поставен върху оценяването на действителната учебна среда по инженерна екология и факторите, влияещи на удовлетвореността и нагласите на студентите от бакалавърската програма по тополотехника в Инженерно-педагогическия факултет на Техническия университет (ТУ) – София. Данните са събрани след прилагането на различни методи на преподаване,

основани на конструктивистките идеи. Използван е модифициран вариант на изследователския инструмент „Проучване на конструктивистка учебна среда“, който оценява студентските възприятия по шест психологически дименсии: значение за студента, научна несигурност, критичен глас, взаимодействие студент – преподавател, взаимодействие между студентите и нагласи. Анкетата CLES е допълнена със скала *Нагласи*, съдържаща твърдения относно предварителната представа на учащия за групата и нейното ниво, както и за въздействието и върху неговия интерес и удовлетвореност от ученето.

Състояние на изследванията за учебната среда във висшето училище

Във философски аспект *развитието* се разглежда като непрекъснат процес на взаимодействие между човека и средата, а индивидът – като самостоятелно изграждаща се и самостоятелно възобновяваща се система (Ford, 1987; Young & Collin, 2004). Подобно схващане споделя и L. Gottfredson – индивидът и средата са „взаимни творения на гругия“ и възникват едновременно от опита на индивида. Опитът представлява модели на индивидуално поведение, които са резултат от уникални и непрекъснати взаимодействия на всеки човек с променящи се в пространството и времето среди (Gottfredson, 1996). Savery & Duffy (2001) търсят в конструктивистката теория адекватен отговор на въпроса „Как може индивидът да разбира или знае в тази среда?“ и описват следните важни положения.

1. *Разбирането* е в нашите взаимоотношения със средата. Не може да се говори за това, което е научено, отделно от това как е научено. Разбирането е функция на съдържанието, контекста, мотивацията и целите на обучаемия. Тъй като разбирането се конструира индивидуално, то не може да бъде споделено, а по-скоро може да се тества степенно, в която индивидуалните разбирания са съвместими. Тези конструкции на база индивидуални познания са свързани с взаимодействието индивид – среда, следователно конструктивизмът възприема индивида като отворена система, непрекъснато взаимодействаща си със средата, като се стреми да получи стабилност чрез непрекъснати промени (акцентът е поставен върху процеса, а не върху изхода). Конструктивистите оспорват възможността за абсолютна истина и се фокусират върху възприемането на „реалността“ като построена от вътре навън, т.е. чрез собствено мислене и обработка от индивида (Patton & McMahon, 2014).

2. *Стимулът за учене* е познавателното противоречие, което определя организацията и същността на това, което се научава. Учебната цел е стимул за учене и основен фактор за това, което учащият трябва да пренесе от предишния си опит при изграждане на новото разбиране. „Объркването“ на учащия е стимул и организатор за учене, тъй като предопределя интелектуалните и прагматичните му цели и какво научава.

3. *Знанието* се развива чрез социално приспособяване и чрез оценка на приложимостта на отделните разбирания. Групите на сътрудничество са важни, защото индивидът може да изпробва собственото си разбиране; да изследва разбирането на другите и механизма за обогатяване и разширяване на своето разбиране по конкретни въпроси/явления. Социалната среда трябва да разработи набор от предположения (знания), като всеки търси предположения, които са съвместими с индивидуалните му конструкции и са приложими и в ежедневието. Стремешът към приложимост налага тестване на разбиранията, т.е. дали те позволяват човек адекватно да тълкува и функционира в съвременния свят. Подобни схващания споделят и други автори – според Cunningham et al. (1991) средата предоставя алтернативни гледни точки и допълнителна информация, спрямо които ние можем да тестваме приложимостта на нашето разбиране и изградения набор от знания. E. von Glasersfeld (1989) определя „другите хора като най-големия източник на алтернативни гледни точки за оспорване на настоящите ни възгледи и източник на недоумение, който стимулира ново учене“.

Промяната на концепциите за учебната среда във висшето училище е свързана с множество публикации, насочени към потенциалната преобразуваща сила и положителното влияние на учебното пространство върху преподавателските практики и резултатите от ученето. Според D. Brooks (2012) казусът за средата се решава чрез различни подходи, всеки от които се формира от специалната гледна точка на заинтересованите страни. Същият автор посочва, че различните типове учебни среди са благоприятни за постигане на различни резултати – „традиционните аудитории“ насърчават лекцията за сметка на активните учебни методи, докато „технологично засиленото активно учене“ подчертава значимостта на подходите за активно учене. В такава активна среда дискусиите са с 48 % повече в сравнение с традиционно провежданите часове. И двете среди обаче са еднакво ефективни при формиране на високи нива на готовност за изпълнение на задачи.

Интересни емпирични резултати представя екип американски изследователи, споделяйки, че активното учене в среда с нов дизайн на учебното пространство е по-ефективно от преподавателските техники в традиционна аудитория, защото намаляват лошите резултати на студентите и се повишава концептуалното им разбиране. Наред с това нарастват студентското присъствие в часовете и постиженията на добрите студенти при решаване на стандартизирани концептуални тестове. Факт е, че учащите научават повече в сравнение с лекционното преподаване (особено ако имат възможност да учат и други студенти) и подобряват своите способности за решаване на проблеми (Gaffney et al., 2009).

D. Treagust & V. Fraser, изследвайки студентските оценки за учебната среда в малки академични групи (семинарни и консултации), доказват значителни връзки между удовлетворението и личната ефективност на учащите и характеристики на средата като взаимодействие между студентите и умение за ориентация в задачите. Логиката на подхода включва установяване на разликите в студентските възприятия за действителната и предпочитаната среда и прилагане на адекватни стратегии за намаляване на съществуващите несъответствия. Мненията на учащите са основа за обратна връзка, обсъждане и систематични опити за подобряване на психологическата атмосфера.

В контекста на онлайн обучението Taylor & Maor (2000) прилагат инструмент „Проучване на конструкторската онлайн учебна среда (COLLES)“ в следдипломна квалификация на учители по природни науки, математика и технологии и установяват, че взаимодействието с колеги, преподаватели и/или технология е важна предпоставка за удовлетворението и мотивацията в университетите. Учителите смятат, че ученето трябва да бъде социален процес, подкрепящ прилагането на идеи и концепции на работното място. Непосредствено близо до класическите форми на самообучение, взаимодействието и обменът на знания са важни елементи на ученето и удовлетворението на професионалистите. Чрез сътрудничеството информацията се използва в социален контекст, а оттам се превръща в необходими, добре усвоени знания (Tuñjälä & Häkkinen, 2005).

Прилагането на смесено преподаване, където се интегрират различни подходи към ученето, като инструкция „лице в лице“ и инструменти за електронно обучение, води до аналогични резултати. Лекциите в традиционната учебна среда се съчетават с информационни технологии – системи за управление на курса, видеоконферентни връзки, системи, чрез които учащите могат да получат достъп до образователни материали и инструкции. Van den Bossche et al. (2013) коментират, че такава смесена учебна среда предоставя възможност за интерактивни инструкции и незабавна обратна връзка за изграждане на социалния аспект на ученето, а асинхронната комуникация дава на студентите възможност да възстановят и прецизират допълнително своите отговори. Такъв дизайн на учебната среда осигурява по-задълбочена подготовка чрез едновременно обсъждане и взаимодействие между преподаватели и студенти в реално време и индивидуален размисъл върху проблемите.

Най-интересните изследвания на учебните пространства, особено по математика и природни науки, на ниво средно образование се възпроизвеждат успешно и

във висшите училища, като включват различни измерения на учебната среда (зависими променливи) и инструменти (анкети, въпросници, интервюта). Емпиричните резултати са идентични за различните гържави и доказват връзки между учебните постижения и психосоциалната учебна среда. Анкетата CLES е от първостепенно методическо значение за многобройни проучвания в научната литература, които потвърждават нейната валидност и полезност в различни научни приложения. Резултатите, докладвани в 15 проучвания от 1995 г. насам, имат пряко значение за валидиране на CLES с 11 632 учащи, вариращи от детската градина до възрастни (Nix et al., 2005; Eskandari & Ebrahimi, 2013).

Разгледаните готук постановки относно изграждането на социалноинтерактивна учебна среда ясно са открити от Savery и Duffy (2001) в следващите основни принципи, произтичащи от конструктивистките идеи: (I) учебните дейности трябва да се свързват с по-голяма комплексна задача или проблем и целта на всяка индивидуална дейност да е ясна на учащите; (II) преподавателят трябва да подпомага студентските усилия за разработване на собствен продукт за цялостния проблем/задача. Целите на студента до голяма степен определят какво е научил, следователно от съществено значение е тези цели да са в съответствие с целите на програмата и преподавателя. Има два подхода за реализирането на това: 1) могат да се потърсят проблеми от студентите и да се използват като стимул за учебни дейности (стратегията включва определяне на областта и последваща работа с учащия върху проблема или задачата); 2) може да се постави проблем, който студентите лесно да приемат като свой. И в двата случая е важно учащите да се ангажират чрез диалог/дебат, който да помогне те да приемат задачите като собствени; проектираните учебни задачи трябва да са автентични. Студентите се включват в дейности, които представят сложността на реалната среда и предизвикват мислене, съответстващо на познавателните изисквания на средата, за която се подготвят. Автентичната учебна задача трябва да поставя предизвикателства, изискващи обсъждане и водене на дискусии, а не изпълнение на научни процедури по инструкция; проектираната учебна среда следва да бъде в състояние да функционира до края на обучението. Вместо да опростява средата за учащия, преподавателят трябва да подкрепя учащия да работи в сложна среда. Това отразява значението на контекста за определяне разбирането на всяка конкретна концепция (Klissarov, 2013); дизайнът на учебната среда трябва да подкрепя и провокира мисленето на учащия. Ако има предварително уточняване на дейностите (инструкции кой процес да се използва за разработване на решението), студентите няма да бъдат ангажирани в автентично мислене и решаване на проблеми; изграждането на ефективна учебна среда е пряко свързано с образователната общност, където се обсъждат идеите и се обогатява разбирането. Успешна стратегия за постигане на такава образователна общност е използването на групи за учене в сътрудничество като част от общата учебна среда (Cunningham et al., 1991) или свързването на учащите в електронни комуникационни мрежи, където една учебна задача се решава с общите съвместни усилия на група от няколко учащи; преподавателят трябва да осигурява възможност за подкрепа и размисъл върху съдържанието на ученето и на учебния процес едновременно. За да развива независимост и саморегулация у учащите, той трябва да ги подтиква към внимателно обмисляне на наученото и на стратегиите за учене (Savery & Duffy, 2001).

В обобщение, реално изграденото конструктивистко пространство се характеризира със сътрудничество, лична независимост, създаване на ново съдържание, рефлексия, активно ангажиране, лично значение и плурализъм (Lebow, 1993).

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

Как се учат чужди езици в Македония

*Откъс от „Обучението по съвременни
езици в Република Македония“*

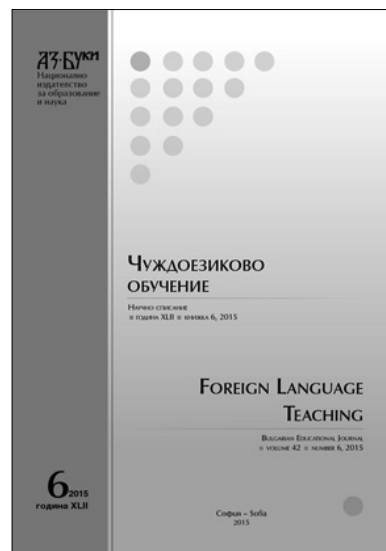
Весна Продановска

Университет „Гоце Делчев“ – Штип, Македония

Езикът е от фундаментално значение за съществуването на един народ. Умението точно да се употребява собственият език, е богатост. Но ползването само на майчиния език в съвременния свят се оказва недостатъчно. Днес владението на макар и един чужд език е предимство и е нужно, за да може да се проведе една успешна комуникация не само при пребиваване в чужбина, а и в собствената ви страната. В Македония нагласата да се владее повече от един език, е положителна. Напоследък учениците, студентите, родителите и хората, заети в публичната администрация, настояват да се владее повече от един чужд език, като английският все още остава на първо място. Хората, изучавали немски, руски или особено френски, изискват да се обучават и по английски език, и то във вид на частно обучение (например специализиран английски) заради нуждите им на работното място, работата с компютър, новите технологии, справяне със смартфони, планшети и т.н. Македония, макар че е малка държава извън европейското семейство, все пак следи тенденциите на Европейския съюз, свързани с изучаването на втори чужд език.

Образованието в най-общ смисъл се описва по няколко начина. Според *Образование за всички* – ЮНЕСКО **образованието** е фундаментално

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Йордан Ходжев
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 6/2015:

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Когнитивната лингвистика
в лингвистиката / *Майя Пенчева*

За някои прояви на сефардско-
българския езиков контакт / *Ис-
кра Манолова Добрева*

МЕТОДИКА

Обучението по съвременни
езици в Република Македония /
Весна Продановска

За някои от основните термини
при преподаването на химия на
английски, френски и български

език / *Дамяна Грънчарова, Дафина Костадинова*

Националната олимпиада по немски език – вход за търсени специалности в български университети / *Емилия Денчева*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Ford's Rendering of the Nature of War in Parade's End / *Asparouh Asparouhov*

Парижките букинисти и софийският им аналог / *Цветя Тодорова*

ХРОНИКА

Научна конференция по социолингвистика / *Катя Исса*

Първа българо-хърватска славистична среща / *Ина Христова*

Сто години българска литература в бразилия / *Боян Недев*

Sciences et guerre, sciences en guerre / *Ioan Panzaru, Florin Turcanu, Simona Necula*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Езиковедението в Русия през XVIII век / *Димитър Веселинов*

ЕЗИК И ОБРАЗОВАНИЕ

Всеки намира своя мотив да изучава чужд език / *Антони Стоилов*

ОТКРЫТАЯ ЛИНИЯ

Русский язык для учителей-предметников: современные способы усовершенствования языка и речи в процессе преподавания / *Наталья Гетьманенко, Ольга Иванова*

ГОДИШНО СЪДЪРЖАНИЕ

право, което предоставя на децата, младите хора и възрастните сила да мислят критично, да правят избор и да подобрят живота си. Образованието разбива затворения кръг на бедността и е ключов елемент на икономическото и социалното развитие.

В рамките на структурата на ISCED (Международната стандартна класификация на образованието) терминът **образование** съдържа всички специфични и систематично обмислени последователни действия, направени за нуждите на обучението в посока на придобиване на знания, умения и компетенции. Образованието включва организирана и устойчива комуникация, за да може да се състои ефективно обучение, съответно учене. Ключовите думи в тази формулировка трябва да бъдат разбирани по следния начин: а) **КОМУНИКАЦИЯ**: връзка между две или повече лица, която включва предаване на информация (съобщения, идеи, знания, стратегии и др.). Комуникацията може да бъде вербална или невербална, пряка или индиректна и може да включва широк спектър от канали и медии; б) **УЧЕНЕ**: индивидуално приемане и подобрене в поведението, информацията, знанието, разбирането, отношението, нагласите, ценностите, уменията и компетенциите.

Чуждите езици в основното училище

В епохата на глобалната взаимозависимост и все по-мултикултурно и мултиетническо общество ранното чуждоезиково обучение дава на децата уникален поглед към други култури и изгражда умения и културни компетентности по начин, по който другата дисциплина не е в състояние да го направи. Според Къртън и Далбърг десетгодишната възраст на децата, когато те преминават от егоцентризъм към взаимодействие, е изключително важен момент в развитието на отношението към народите и групите, които се възприемат като „други“. В тази връзка Юригиси подчертава ролята на ранното изучаване на чужди езици: „Всички, с изключение на две държави (Ирландия и Шотландия) в Европейския съюз, задължават изучаването на чужд език, което обикновено започва в началното училище“ (Юригиси 2005).

Изучаването на чужд език в Република Македония е задължително още от най-ранна възраст. Както и в много други държави от Европейския съюз, където има тенденция за въвеждане на английски език в образователните системи още от първата година на основното образование, това също така важи и за изучаването на английски език в Република Македония. Именно с новата образователна реформа, свързана с Концепцията на деветгодишното основно образование (въведена през 2007 г.), децата влизат в училище още на 5 години и 8 месеца. Така че учениците от първи до девети клас изучават **английския език като задължителен** без възможност да избират друг, докато от трети до девети клас имат възможността да изберат и **второ чужд език** – напр. **френски, немски и руски език**

като факултативен. Според данните на Бюрото за развитие на образованието в Р Македония в периода на основното образование в срок от пет години в Македония се изучава един чужд език (английски) задължително и се дава възможност да се избере още един. Хорариумът в първите две години за английски език е два пъти седмично, а от трети до девети клас – три пъти седмично. Що се отнася до другите чужди езици, като френски, немски и руски, то те имат статуса на избираем, т.е. факултативен, който се изучава от шести до девети клас. Хорариумът за изучаването на факултативните езици е два пъти седмично.

Чуждите езици в средното специализирано и гимназиалното образование

Въпреки че учащите по-лесно усвояват нови езици в по-ранна възраст, много гимназиални програми все пак предоставят инструкционна подкрепа, необходима за учащите да постигнат успешно овладяване на втори език. Според данните на Бюрото за развитие на образованието в Република Македония в периода на средното образование, в срок от три или четири години, в Македония се изучава един чужд език задължително и има възможност да се избират още два други.

В **средното специално образование** езиците, които задължително се изучават, но на напредно ниво (изучавани и в основното училище), са: английски, френски и немски, които се изучават като първи и като втори чужд език с два часа седмично в **първи** и **втори курс**. И трите езика, когато се изучават като първи чужд език, според учебните планове са в обща форма, докато вторият чужд език е специализиран в съответствие със специалността на училището (медицина, техника, икономика и т.н.). След първи курс се налага учениците да изберат същия език и във втори курс, защото според учебния план е продължение от предишната година. В **трети курс** задължителните езици, които се изучават, са английски, френски и немски с два часа седмично, под формата на първи чужд език и според учебния план като неспециализиран, общ курс.

Като избираем предмет, учениците в специализираното училище могат да изберат френски и немски като втори чужд език, с два часа седмично, който според учебния план е специализиран курс.

В **четвърти курс** задължителните езици остават в същата форма, а именно: английски, френски и немски като първи чужд език, който според учебния план е неспециализиран курс с два часа седмично. Избираеми остават френски и немски като втори чужд език, което според учебния план е продължение на избора от предишната година. Те се изучават с по два часа седмично.

В **средното гимназиално образование** езиците, които задължително се изучават, са: английски, френски, немски и руски. Тези езици са **задължителни през четирите години** и се изучават като първи и втори чужд език, при което вторият е на напредно ниво, като продължение на изучавания в основното училище, който според учебния план е неспециализиран и с два часа седмично.

В **трети курс** освен задължителните учениците имат възможност да изберат: гръцки, испански, италиански, френски, немски и руски. Със статус на факултативни, тези езици се изучават като трети чужд език с три часа седмично и на начинаещо ниво, т.е. без изисквания за предишни знания. В **четвърти курс** избираемите езици остават както и в трети курс и се изучават като трети чужд език с три часа седмично, но с предположието да се избере същият език, който ученикът е изучавал и в трети курс.

Чуждите езици във висшето образование

Според ръководния съвет на Асоциацията на съвременни езици в САЩ (Modern Languages Association) задължението на образователните институции е да предоставят възможности за владеене на чужд език на всички учащи. Изучаването на език, различен от родния, е средство, с което студентите оценяват другите култури. Това дава възможност на обучаемите да осъзнаят как функционират езиците и да получат по-дълбоко разбиране за родния си език. Чрез изучаването на чужди езици обучаемите се научават как да използват родния си език с по-голяма точност и цел.

Всъщност поетите и писателите от дълго време твърдят, че владеенето на чужд език помага да се разбере по-добре родният език, и то по начин, по който с дирекното му изучаване подобно разбиране никога не би могло да се постигне. В допълнение, познаването на чужди езици е от полза за студентите и във взаимосвързания съвременен свят: чуждият език отваря врати към възможности за работа в глобалната икономика, прави медиите по-достъпни, а езиковите знания са от решаващо значение за хуманистичното изследване на култури и световната история.

Чуждите езици във висшите училища в Македония се изучават още от миналия век, още при основаването на първия държавен университет в Македония – „Св. Кирил и Методий“ в Скопие. В момента има действащи и други държавни и частни университети в страната. Почти всеки от частните университети предлага учебни програми изключително на чужд език (в случая – английски) според дадена американска система.

В частните университети освен английски, който е задължителен, а в някои и официален език, се изучават още немски, френски, испански, италиански и руски. Те се изучават като първи, втори или трети чужд език, съответно като специализиран или общ езиков курс.

Чуждите езици обикновено се избират в най-малко един до шест или осем семестъра. Задължителните езици се изучават в срок от четири до шест семестъра. В държавните университети в страната положението с чуждите езици е малко по-различно. Английският език и тук има водещо място като задължителен език, и то от първи до четвърти курс. След него следват немски, френски, италиански, испански, руски като първи или втори език, докато гръцки, полски, чешки и група балкански езици се изучават като трети чужд език. Освен като първи, втори или трети чужд език за начинаещи или за напреднали, специализиран или общ, първите пет езика могат да се изучават и в отделни катедри (напр. „Руски език и литература“). Освен по посочените езици има и действащи катедри по турски и албански език, а тези два езика са избираеми и като втори, и като трети чужд език. Задължителните езици се изучават в срок от четири до шест семестъра, а избираемите – от един до шест или осем семестъра, с хорариум от 2/3 часа седмично.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 6, 2015 г.



Рекламна тарифа

на Национално издателство за образование и наука „Аз Буки“

София 1113, бул. „Цариградско шосе“ № 125, бл. 5, тел.: 02/425-04-70, 02/425-04-71; azbuki@mon.bg; www.azbuki.bg

Вестник „Аз Буки“

1. Стандартни карета на вътрешна страница:

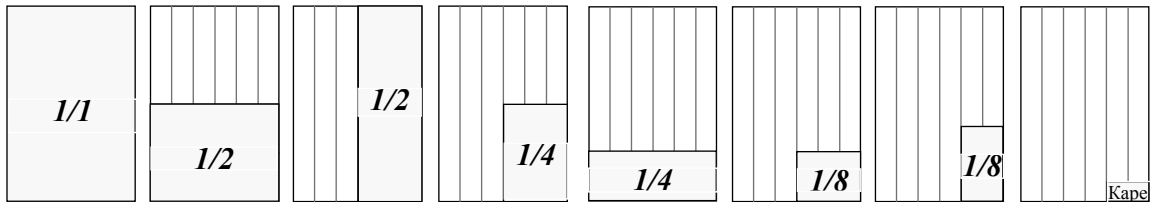
Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница - 256 мм/388 мм	780,00 лв.	900,00 лв.	985,00 лв.
1/2 страница - 256 мм/194 мм - 125 мм/388 мм	410,00 лв. 410,00 лв.	460,00 лв. 460,00 лв.	510,00 лв. 510,00 лв.
1/4 страница - 256 мм/97 мм - 125 мм/194 мм	230,00 лв. 230,00 лв.	258,00 лв. 258,00 лв.	270,00 лв. 270,00 лв.
1/8 страница - 125 мм/97 мм - 83 мм/147 мм	115,00 лв. 115,00 лв.	129,00 лв. 129,00 лв.	135,00 лв. 135,00 лв.
каре (83 мм x 50 мм)	30,00 лв.	43,00 лв.	45,00 лв.

Цена за първа страница:

4 лв. на кв. см;

Цена за последна страница:

2 лв. на кв. см.



2. Вложки - 1000 бр. - 80 лв.

Научни списания на издателство „Аз Буки“

1. Цена за вътрешна страница (в лева)

Размер	Черно-бяло	+ 1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница	90 лв.	130 лв.	180 лв.
1/2 страница	50 лв.	70 лв.	90 лв.
1/4 страница	30 лв.	45 лв.	70 лв.

2. Цена за реклама на втора корица: цена за вътрешна страница + 60% оскъпяване

3. Цена за реклама на трета корица: цена за вътрешна страница + 40% оскъпяване

4. Цена за реклама на четвърта корица: цена за вътрешна страница + 100% оскъпяване

5. Размер на една печатна страница в списанията на НИОН „Аз Буки“:

а. Обрязан формат: 167 мм x 233 мм

б. Необрязан формат: 171 мм x 240 мм

Забележка:

Всички посочени цени са без ДДС.

Отстъпки при брой и обем публикации или комбинирана реклама в няколко издания на издателство „Аз Буки“ – по договаряне.

Тарифата е в сила от 1 юли 2012 г.