

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

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

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

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

Философия

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

**Чуждозиково
обучение**

Научно-методическо списание
• Година XXIX, 2013 • Класик 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

32

10 – 16 АВГУСТ 2017 Г.

Поглед към повишаването на интеркултурната компетентност

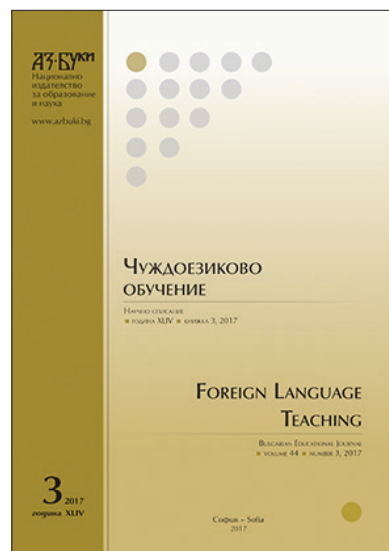
*Откъс от „Описание на курс
по межкултурно разбиране“*

Рая Живкова-Крупева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Курсът „Межкултурно разбиране“ дава на студентите четвъртокурсници от специалността „Английска филология“ теоретични познания относно същността на интеркултурната компетентност, техники за преподаване на култура, насочени към усъвършенстването ѝ. На студентите се дава възможност да приложат на практика някои от техниките, които са подходящи за обучение в монокултурна среда, както е случаят с чуждоезиковото обучение в България. Прилагането на техниките се случва в рамките на курса по формата на микроуроци (от англ. micro-teachings). Оценяването е върху изнесените от студентите микроуроци и участието в обсъждането им. Микроуроците представляват симулации на истински уроци в рамките на групата от студенти. Микроуроците са с по-кратка продължителност (от 15 – 20 минути) от реалните уроци, които студентите изнасят в училище. Фокусирани са върху конкретна лингводидактическа единица и са насочени към развиването на интеркултурна компетентност, като във всеки микроурок се използва подходяща техника за преподаване на култура в монокултурна среда. Студентите предварително подготвят планове на микроуроците си по матрицата за урочен план от Педагогическото портфолио на

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

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

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Именни фрази с адноминален демонстратив в анафорична функция в новогръцкия език в съпоставка с определените именни фрази / *Ирина Стрикова*

Le discours de la presse écrite francophone algérienne: analyse des innovations linguistiques [The Speech of the Algerian French-speaking Press: Analysis of Linguistic Innovations] / *Iddou Samira*

МЕТОДИКА

Описание на курс по межкултурно разбиране / *Рая Живкова-Крупева*

L'innovation pédagogique /
Jamal El Kafi

ЕЗИК И КУЛТУРА

Пространствените ориентации в културата и в езика /
Палмира Легурска, Иля Златанов

Философски търсения и сюрреалистични мотиви /
Светлана Ананиева

ВСТЪПИТЕЛНА ЛЕКЦИЯ

Ранно езиково обучение: Усмивката има значение /
Екатерина Софрониева

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Лингводидактически ретроспективи, или За два български учебника по немски език от 30-те години на XX век /
Весела Белчева, Свилен Станчев

Les Slaves: cours inaugural au Collège de France /
Adam Mickiewicz

ХРОНИКА

Colloque international "Le cours de linguistique générale et les sciences du langage en Europe orientale" /
Emilie Wyss, Richard Medlinger, Aude Medico

Expérience et avenir du structuralisme /
Tomáš Hoskovec

ПОРТРЕТИ

С поклон пред делото на Радка Нинова /
Константин Караиванов

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Предизвикателствата пред сеяча /
Данаил Данов

Самоучител по английски език за средно напреднали с актуални текстове и ценни приложения /
Милка Хаджикотева

Нова книга в областта на училищната педагогика /
Албена Александрова

СУ „Св. Климент Охридски“ (Shorov & Vesselinov, 2014). След преподаването на всеки микроурок от студентите и преподавателят обсъждат плана на микроурока и самия микроурок от гледна точка на целите, задачите и релевантността на съдържанието и на начина на поднасянето му. След обсъждането в групата студентът, представил микроурок, си прави самооценка по критериите в оценяващата карта от Педагогическото портфолио (нак там). По този начин студентите придобиват опит и увереност в използването на техники за преподаване на култура в рамките на обучението по английски език, като целта е, когато в някакъв момент работят като учители по английски език, да могат да интегрират подходящите за монокултурна среда техники в обучението. Използването на такива техники би довело до развиване на интеркултурната компетентност на учещите английски език.

Интеркултурната компетентност е съвкупност от способности за умело справяне в сложни ситуации на нарастващо многообразие от народи, култури и начини на живот. В настоящата статия е възприет моделът на Байрам за интеркултурна компетентност. Според Байрам интеркултурната компетентност съдържа следните компоненти, групирани в пет вида знания (*savoirs*).

Знания (*savoirs*):

– културноспецифични и общи знания за културата;

– знания за себе си и за другия;

– знания за взаимодействиета между индивидите и между общностите;

– информираност относно начините, по които културата влияе на езика и на общуването.

Умения (*savoir-comprendre*):

– способност за интерпретация и съотнасяне.

Победения (*savoir-apprendre/savoir-faire*):

– способност за откриване и/или взаимодействие;

– способност да се усвояват нови знания и да се използват знанията, нагласите и уменията при ограниченията на общуването в реално време;

– метакогнитивни стратегии за насочване на собственото учене.

Нагласи (*savoir-être*):

– нагласа за релативизиране на себе си и ценене на другите;

– положително отношение към усвояването на интеркултурната компетентност.

Характерни черти (*savoir-s'engager*):

– обща нагласа, характеризираща се с критична ангажираност с чуждата култура, както и със собствената (Вугат, 1997).

Както се вижда от така представения модел, компонентите на интеркултурната компетентност

са предпоставка за по-добро качество на межкултурната комуникация и по-добро разбиране между представители на различни култури. В такъв смисъл, заглавието на курса „Межкултурно разбиране“ (на английски Intercultural Understanding) се разбира като крайната цел на обучение, насочено към усъвършенстване на интеркултурната компетентност. Поради тази причина считам за важно да изтъкна, че думата „разбиране“ в заглавието включва в себе си както разбиране какво се случва и разбиране защо се случва в рамките на межкултурната комуникация вследствие на по-доброто разбиране за себе си и за другия, така и емпатия и (пожелателно) разбирателство.

Друго обстоятелство, поради което считам за необходимо да се спра на значението на заглавието „Межкултурно разбиране“, е формалната прилика с новата област на познанието в методическата наука „Междуетиково разбиране“, не на последно място и защото предлагам такава избираема дидактическа дисциплина на студенти четвъртокурсници от специалността „Английска филология“ в СУ „Св. Климент Охридски“, който е описан в Живкова, 2005. Без да навлизам в детайли, ще спомена няколко думи за наименованието на дисциплината „Междуетиково разбиране“ и проблематиката, с която се занимава. Междуетиково разбиране е българският превод на английския термин (международно възприет) Intercomprehension (от Interlanguage Comprehension), който е буквален, но и точен. Comprehension има тясното значение „разбиране на смисъла на нещо“. Поради факта, че „Междуетиково разбиране“ се занимава с рецептивни умения на език, който **не** е изучаван (въз основа на общите знания за това как функционира езикът, придобити от родния език, въз основа на международната лексика в родния език и въз основа на знанията по всеки друг вече изучаван език), българският превод на Intercomprehension с междуетиково разбиране е особено угаден.

От казаното горък става ясно, че межкултурно разбиране и междуетиково разбиране имат само формална прилика помежду си на български език. Докато на английски език има дума с по-тясно значение (comprehension) и дума с по-широко значение (understanding), българската дума е една (разбиране). Докато за межкултурно разбиране можем да говорим, когато е налице езикова компетентност (на език, който владеят събеседниците – представители на повече от една езикова и културна общност) и интеркултурна компетентност, то при междуетиковото разбиране, което се занимава с рецептивни умения, читателят или слушателят по дефиниция не владее езикът, на който е четеният/слушаният от него текст. Докато межкултурно разбиране може да се наблюдава при общуване на хора, представители на различни култури, при междуетиковото разбиране общуването е на читателя/слушателя с текст и не предполага езикова продукция.

Макар да не е самостоятелна научна област, межкултурното разбиране е желан резултат от практическото приложение на интеркултурната компетентност на обучаемия, изразяващ се в ефективно и уместно общуване с представители на различни езикови и културни общности.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 3

Блок-схемите и Унифицираният език за моделиране

*Откъс от „Приложение на един нов подход
при моделиране на образователен софтуер“*

Милен Замфиров

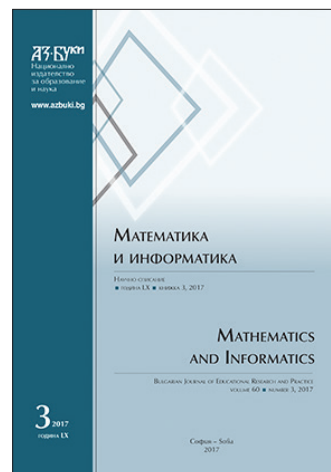
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В информатиката при създаването на дадена програма най-често се използват блок-схеми. Блок-схемите позволяват информацията да се предава по универсален начин и след това лесно може да бъде написан кодът на даден език. Предимството е, че изключително лесно се проследява последователността на изпълнение на операциите – логиката на алгоритъма. При блок-схемите се прилагат геометрични фигури, които се базират на типа на действието. Най-често при използването на блок-схеми има конвенция за прилагането на геометричните фигури. Например елипсът се използва за указване на началото на алгоритъма, правоъгълникът е блок за обработка на данни, успоредникът описва входните и изходните данни, ромбът е блок за проверка на условие, а стрелката посочва реда на изпълнение на блоковете.

Един от най-големите недостатъци на блок-схемите на алгоритмите е свързан с проблеми при изобразяване на паралелни действия и изчисления. Допълнително проблеми оказва и самата геометрия на стандартните блок-схеми с различното съдържание на всяка геометрична фигура. Затова през последните години се налага един нов език за моделиране, който е с общо предназначение. Това е Унифицираният език за моделиране (Universal Modelling Language). Езикът включва набор от графични нотации за визуално описание на обектоориентирани системи (Faulstich, 2004).

Чрез т. нар. UML диаграми се специфицират, визуализират, модифицират, конструират и доку-

Заглавието е на редакцията



www.mathinfo.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Живка Бакалова
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. 3/2017:

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИ СТАТИИ

Върху един модел на домашна работа в контекста на самостоятелната работа в обучението по математика / *Мара Георгиева, Диана Стефанова*

Няколко приложения на теоремата на Менелай за вписани окръжности / *Александра Йовкова, Ирина Христова, Лили Стефанова*

**ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ТЕХНОЛОГИИ**

Втори псевдоцентър на четириъгълника / *Станислав Стефанов*

Няколко задачи за окръжности, допиращи се до конични сечения / *Сава Гроздев, Веселин Ненков*

Приложение на един нов подход при моделиране на образователен софтуер / *Милен Замфиров*

Образователни платформи в организацията на педагогическите практики на бъдещите учители / *Красимир Харизанов, Наталия Павлова*

Национална студентска олимпиада по математика / *Сава Гроздев, Росен Николаев, Веселин Ненков*

Бележка върху една от задачите за VII клас – 22 май 2017 г. / *Сава Гроздев, Веселин Ненков*

Геннадий Луканкин: скромный портрет в интерьере эпохи (к 80-летию со дня рождения) / *Борис Тебиев, Александр Луканкин*

Спомен за професор Антон Шоурек / *Александра Трифонова*

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя
Решения на задачите от
брой 4, 2016

ментират разнообразни аспекти на софтуерните системи, като UML диаграмите да намират широко приложение във всички части от жизнения цикъл на софтуерните системи.

В UML се борави с различни диаграми, всяка от които е насочена за визуално описване на различни състония. Например диаграмите на състоянията (State Machine Diagrams) описват софтуерната система като краен набор от състояния и преходи между тях. Диаграмите на взаимодействието (Interaction diagrams) наблягат на потока на данни и управлението между елементите в моделирана система, а пък диаграмите на дейностите (Activity diagrams) визуализират последователни процеси (Gogollaa et al., 2007).

Описаните накратко два подхода за моделиране – на блок-схеми и чрез Унифицирания език за моделиране (UML), бележат определени етапи от развитието на моделирането. Същевременно, независимо от постоянните опити за опростяване и по този начин на усъвършенстване на процеса на моделиране на дадени програми, то все още се отчитат трудности в този процес. Дори Унифицираният език за моделиране, построен с тази цел, има множество диаграми с различни елементи. Така например UML се състои от цели 14 вида диаграми, всяка от които с различна геометрична символика. Това влиза в противоречие с т. нар. гъвкави методологии за разработване на управление на проекти за разработка на софтуер. В публикувания Манифест на гъвкавите методологии се описват няколко принципа, на които се основават гъвкавите методи за разработка на софтуер. Някои от тях гласят (четвърти и десети принцип), че:

– работещ софтуер – основна мярка за напредък;

и

– простота – изкуството максимално количество работа да бъде пропусната, са от съществено значение.

В този смисъл, достигането на четвъртия принцип – ефективно работещ софтуер, се базира и на десетия, който се постига чрез опростяване, а не чрез усложняване на обема от работа, например по спецификациите и моделирането на дадена програма. Затова в статията е описан разработеният нов подход за моделиране на програмни продукти, като се въвежда моделиране чрез семантичния модел на Румелхарт, Линдсей и Норман.

Логическо и структурно моделиране чрез семантичния модел на Румелхарт, Линдсей и Норман

Семантичната памет е организирана в мрежи от свързани идеи или взаимоотношения, наречени схеми. Смята се, че повечето добре разработени схе-

ми са организирани в йерархии, подобни на скици, като конкретната информация е групирана в общи категории, на свой ред, групирани в още по-общи категории.

От моделите на семантичната памет най-интересен е този на Румелхарт, Линдсей и Норман (РЛН). Той е развит най-пълно в публикацията на авторите от 1972 г. (Rumelhart et al, 1972). Моделът РЛН се отличава от всички останали със своята гъвкавост.

Според модела на РЛН понятиите мрежи се състоят от правоъгълници (понятиен възел) и стрелки (връзки между понятията – Zamfirov, 2012). Стрелките притежават две свойства – имат посока и значение. За всяка стрелка е известно от кой възел излиза и къде отива. Възможно е и движение в обратна посока, но тогава се променя значението на стрелката. И така на всяка стрелка се поставя един от трите надписа – клас, свойство или пример, който съобщава какво е значението ѝ.

Както вече отбелязахме, трудностите в моделирането на гадени програми, независимо от опитите за опростяване на процеса, не са малки. Затова с цел улесняване на процеса модифицирахме семантичния модел на Румелхарт, Линдсей и Норман в графичен език за визуализиране и конструиране на елементите на разработен от нас софтуер за обучение по математика на ученици със специални образователни потребности.

Такава миграция от един модел към друг в случая е приемлива заради някои идентични свойства в различните модели. Например, както при РЛН, така и при блок-схемите и при UML, има процедурна логика и работни потоци. В UML например описанието на състоянието на активност или на дейност се изобразява чрез правоъгълник със заоблени краища, за начало – кръг, за разклонение – ромб, и т.н.

В блок-схемите се използва също геометрична символика за начало, действие, повторение, посока и край. И при UML, и при блок-схемите стрелката е от особено значение, тъй като показва последователността на изпълнение на операциите. В РЛН аналогично мрежите се състоят от два вида елементи: правоъгълници (понятиен възел) и стрелки (връзки между понятията). Тук стрелките също притежават важни свойства: имат посока и значение. За всяка стрелка е известно от кой възел излиза и къде отива. Възможно е и движение в обратна посока, но тогава се променя значението на стрелката. Като резултат от анализ на определенията на понятията се извличат три вида връзки. Тъкмо те са постулираните в модела РЛН значения на трите вида стрелки. И така на всяка стрелка се поставя един от трите надписа – клас, свойство или пример, който съобщава какво е значението ѝ (Zamfirov, 2011).

Е. Герганов (Gerganov, 1987) предлага за по-голяма яснота названието на стрелките за класова принадлежност да се замени с израза *е някакъв,-а,-о*. Така в разглеждания случай, например квадрат, понятието ще се опише по следния начин: квадратът е (някаква) геометрична фигура. За назоваване на връзките за свойство могат да се въведат глаголите *има, може, е* („Квадратът има четири равни страни“, „Квадратът може да има център на симетрия“, „Квадратът е подобен на всеки друг квадрат“).

От примерите се вижда, че в повърхнинните структури глаголет *съм* може да изразява две съвършено различни отношения между понятията: генерично отношение, когато се посочва класът, на който субектът принадлежи, и атрибутивно отношение, когато на субекта се приписва някакво свойство.

Глаголет *имам* се употребява в случаите, когато смисълът на свойството е в това да се притежава нещо, а глаголет *може* отразява свойството да се прави нещо (Gerganov, 1987). Чрез въвеждането на глаголи и глаголни изрази за означаване вида на съответните връзки по-ясно изпълват пропозиционните структури в модела РЛН, а стрелките с посока съвсем определено говорят за мрежовия му характер (Norman, 1982).

На първо място, за да бъде моделиран гаден процес по този модел, трябва да се изяснят взаимовръзките между мрежи, свързващи едно или повече понятия.

Например при урок, свързан с равнинни фигури (III клас по математика), според който ученикът трябва да познава геометричните фигури (права и крива линия, лъч, отсечка, ъгъл, триъгълник, правоъгълник, квадрат, окръжност) и елементите им и да може да определя вида на фигурите (ъгъл и триъгълник), моделирането на една понятийна мрежа би улеснило много процеса. Достатъчно е да определим класа, свойствата и примерите за дадени четири геометрични понятия: квадрат, правоъгълник, триъгълник, окръжност.

В приложената схема са комбинирани няколко изучавани понятия – квадрат, правоъгълник, триъгълник, окръжност. Само с една схема е възможно да се изучат и лесно запаметят характерните свойства на дадените фигури, както и основните им различия. Така се припомня и материал от II клас, като разностранен триъгълник, равнобедрен триъгълник, равностранен триъгълник.

В такъв случай моделираната диаграма ще има следния вид:



Фигура 1. Свойства на геометрични фигури според модела на РЛН

Разглеждайки направената схема, по-конкретно фигурата триъгълник, можем да разкрием съдържанието на понятието с помощта на неговото определение. Например съдържанието на понятието равнобедрен триъгълник обхваща следните свойства: равнинна геометрична фигура; неговите три страни са равни; трите му ъгъла са равни.

Така, след като сме установили по схемата на РЛН, че равнобедреният триъгълник има два равни ъгъла при основата, можем да обогатим съдържанието на понятието равнобедрен триъгълник със свойството третата страна да е равна на другите две (т.е. да въведем нов признак, който не произтича от останалите признаци), и така да стесним неговия обем до понятието равнобедрен триъгълник.

След като се установи по тази класификация колко са триъгълниците в зависимост от големината на техните ъгли (остроъгълен, тълпоъгълен и правоъгълен), то те биват описани като свойства в схемата на РЛН. В самата схема се дават и пояснения, които са възможни като заключения от многостепенното деление, като например всички вътрешни ъгли са по-малки от 90° (за остроъгълен триъгълник), има вътрешен ъгъл, по-голям от 90° (за тълпоъгълен триъгълник) и т.н.

Схемата на РЛН подпомага за търсене и разкриване на логическата връзка между определяемото понятие (понятието, чийто отличителен признак се разкрива) и определящото понятие (понятието, чрез което се разкрива този признак).

Тези три компонента (определяемо понятие, определящо понятие, логическа връзка между тях) определят и структурата на определението на понятието.

Обаче, за да бъде определението правилно от логическа гледна точка, то трябва да съдържа само необходимите признаци на понятието, а множество от всички необходими признаци трябва да е достатъчно за характеризиране на понятието. Например правоъгълникът е успоредник с четири равни ъгъла — по 90 градуса всеки.

Едно и също понятие може да бъде определено по различни начини, тъй като може да се посочи множество от различни съществени признаци. В този случай обемът на понятието не се изменя. Определенията са равностойни. Например квадратът е правоъгълник с равни страни или квадратът е ромб с перпендикулярни страни.

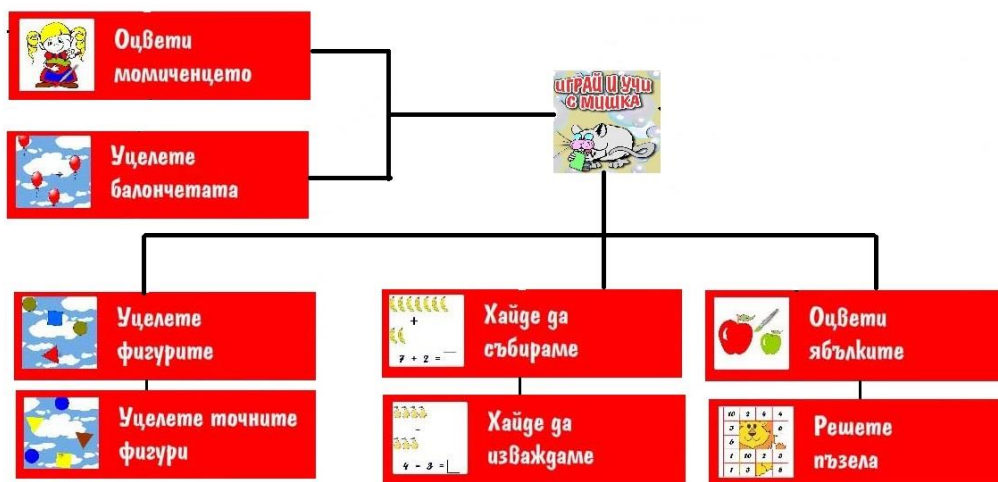
В схемата на РЛН е възможно да се усвои и нов материал – например с даването на конкретни примери като елипса, която е обобщение на окръжност. Разбира се, ако учениците проявят интерес, е възможно подобна схема да се развие доста широко. Например да се въведе частният случай на окръжност, а именно елипса с нейните свойства ексцентрицитет и фокусно разстояние.

Подобни схеми са подходящи за колективни занимания, понеже тогава може да се достигне и до евристичен момент в построяването на тези схеми. Достатъчно е да се знаят някои свойства на дадените геометрични фигури, чрез които да се достигне до определения клас на фигурата, както и да се посочат конкретни примери по този начин. Подобен подход е възможен и за останалите понятия, изучавани в началния етап, като метър, сантиметър, дециметър, час, месец, година и т.н.

Пример за логическо и структурно моделиране

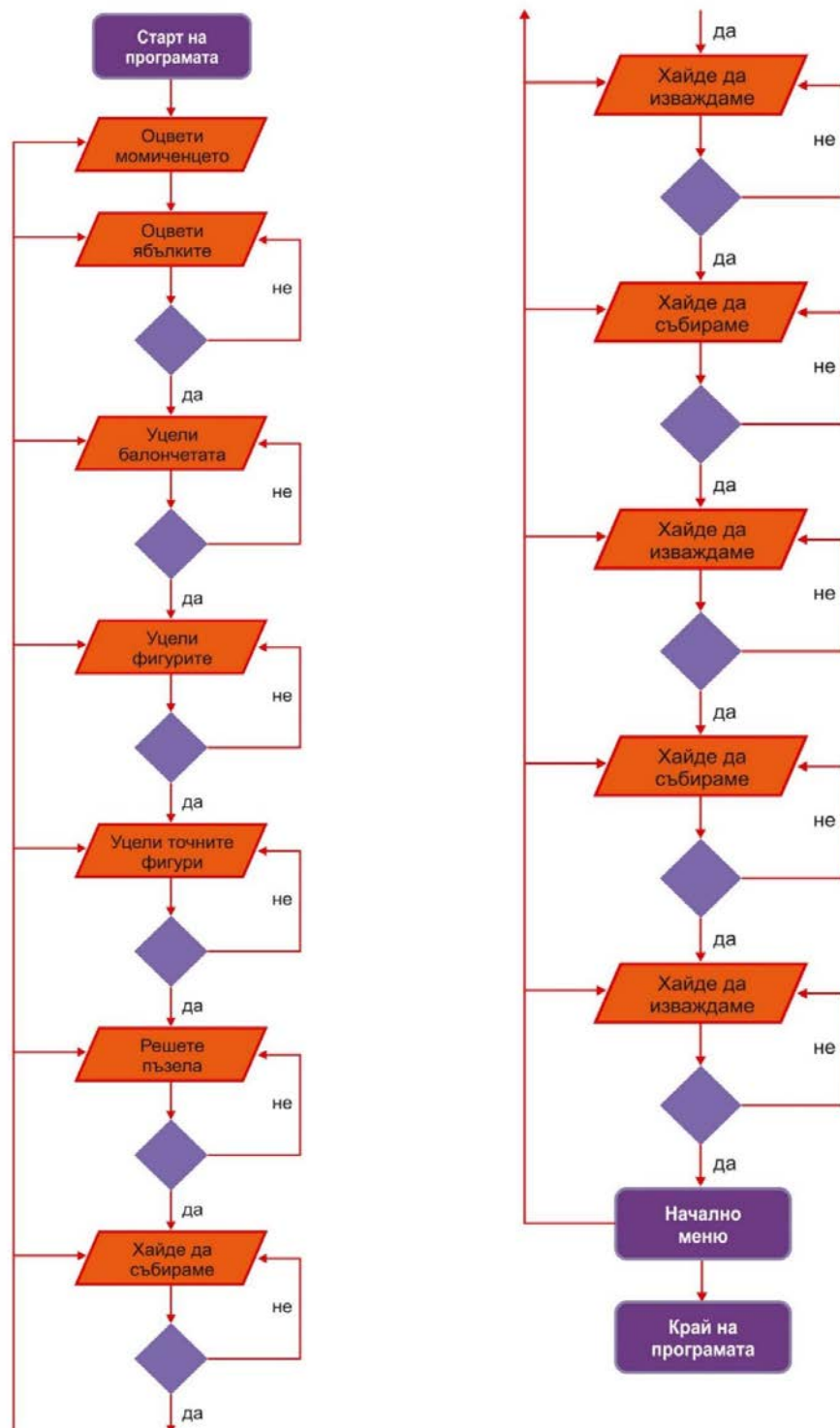
Както вече беше отбелязано, за рационално написване на каквато и да е компютърна програма е добре предварително да има построено и съответно моделиране. Като конкретен пример за подобно моделиране предлагаме разработената от нас компютърна програма „Играй и учи с мишка“ по математика за I клас за ученици със специални образователни потребности.

На следващата фигура е дадена схематично програмата с екрани от нея.



Фигура 2. Схема на специализирания авторски софтуер „Играй и учи с мишка“ с екрани от нея

Ако използваме класическия модел на блок-схемите, то моделирането на „Играй и учи с мишка“ ще изглежда по този начин (фиг. 3):



Фигура 3. Блок-схема на „Играй и учи с мишка“

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

Разрешаването на конфликтни ситуации подобрява разбирателството в екипа

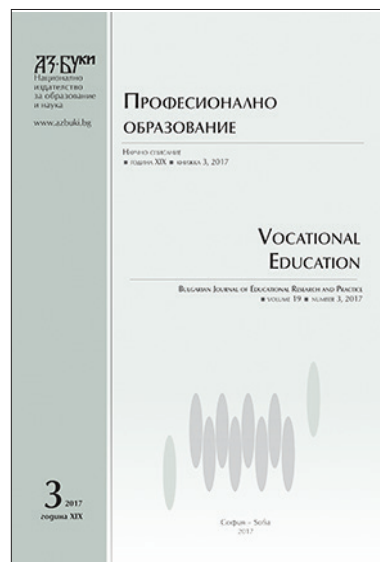
*Откъс от „Училищен медиатор –
предизвикателство и реалност“*

Бисерка Михалева
Марина Николова

¹⁾ТУ – София, ИПФ – Сливен; ²⁾РУО – Сливен

Конфликтите на работното място, в училище, на улицата и изобщо в живота са често срещано явление. Много често конфликтът води до негативни последици. Подобно явление се наблюдава, когато хората не разбират напълно същината на проблема. Няма представя какво да правят, когато конфликтът се появи, или не се чувстват уверени в способностите си, за да се справят с него. Затова и мозъкът ни асоциира думата „конфликт“ с негативни емоции и преживявания. Но животът предлага и други ситуации, при които един малък конфликт може да бъде конструктивен и да спомогне за постигането на по-добри резултати. Когато разберем как възникват конфликтите и получим нужните познания за разрешаването им, ще знаем и кой е най-правилният подход за извличане на най-доброто от ситуацията. Управлението и разрешаването на конфликтни ситуации би довело до постигане на разбирателство между хората в екипа, в класа, в групата, осигурявайки им условия за съвместна работа. Опитът показва, че добре управляваният конфликт може да бъде конструктивен, да води до креативни решения и да помага на хората да бъдат по-продуктивни. Конфликтът трябва да се

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: vocedu@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Професионално
образование“,
кн. 3/2017:**

МЕТОДИКА И ОПИТ

Използването на проектобазиран метод и интердисциплинарен подход към учебния процес в професионалното образование / Елена Саянова

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Scientix – общността за научно образование в Европа / Цеца Христова

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

Портфолиото на учителя – средство за самооценяване и кариерно развитие на учителя по професионална подготовка / *Светлана Янкова Гурмева-Иванова, Здравка Георгиева Костадинова*

Училищен медиатор – предизвикателство и реалност / *Марина Николова, Бисерка Михалева*

ПИСМА ДО РЕДАКТОРА

Най-добрият начин да предвидиш бъдещето, е да го създадеш сам / *Йорданка Чавдарова*

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Защита на информацията на комуникационни и компютърни мрежи / *Живко Милов*

Защита на информацията в автоматизирани информационни системи в областта на сигурността и отбраната / *Иванка Димитрова*

Основни характеристики на научната и иновационната политика в програмата на Доналд Тръмп / *Марияна Димитрова Димитрова*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

Днес представяме: 125. Средно училище „Боян Пенев“ – София

Мотивация на учителите за повишаване на професионалната квалификация / *Ирена Анастасова*

За „различните“ и „другите“ / *Ирена Тасева*

Малките ежедневни решения водят до големите сбъднати мечти, или За удовлетворението да работиш в едно страховтно училище / *Стефана Петрова*

Днес представяме: Професионална гимназия по туризъм „Алеко Константинов“ – Плевен

Работата на класния ръководител и извънкласните дейности – важен фактор за педагогическата подкрепа на учениците / *Малинка Маринова*

Темата за приятелството и общуването / *Детелина Георгиева Христова*

Възможности за развиване на умения и прилагане на теоретичните знания в практиката / *Петя Христова*

разглежда като нормален продукт на разнообразието в ценностите и убежденията, в нагласите и възприятията, в конкурентните интереси на индивидите, социалните класи, етническите групи и гържавите. Конфликтът е ключов творчески елемент от човешките взаимоотношения. Той е неразделна част от отношенията между хора, групи и гържави. Причините за конфликтите са изключително разнообразни. Към тях се числят: недостатъчната комуникация, взаимната зависимост, невъзможността за справяне с конструктивна критика, борбата за власт и влияние, неясното разделение на отговорностите и т.н.

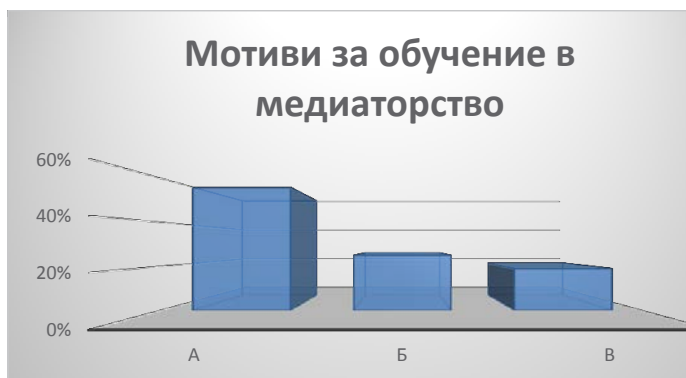
Мирното управление на множеството съществуващи конфликти е единствената гаранция, че обществото няма да бъде обект на разрушителна социална експлозия. Ето защо ние трябва не да елиминираме конфликтите, а да се научим да ги управляваме. За тяхното умело управление помага процесът на медиацията, защото именно страните в конфликтната ситуация, а не медиаторът, водят диалог за определяне на условията за всяко достигнато съглашение. Медиаторът не участва в преговорите, той работи за създаване на условия за установяване на диалог между страните в конфликтната ситуация, помага им да достигнат до взаимно приемливо решение.

Училищната медиация е метод за преговори по отделни конфликти и намиране на решение, съобразено с нуждите на всички страни и неузискващо компромис с тези нужди. Медиацията в училищата цели да подпомогне учениците в случай на конфликт с други ученици; учители или родители да получат по-ясна представа за себе си и своите взаимоотношения с другите. Училищната медиация насърчава разрешаването на споровете по конструктивен начин и допринася за психичното здраве на учениците и за тяхната лична удовлетвореност, че сами са намерили решение на проблема. Именно страните, а не медиаторът, определят условията на всяко достигнато съглашение. Медиацията обикновено е съсредоточена върху бъдещето, а не върху миналото.

През 2016 г. по инициатива на Регионалното управление на образованието – Сливен, бе извършено обучение на 75 директори на училища от област Сливен и бяха обучени 42 учители медиатори и 24 ученици медиатори. Разкриха се 28 центъра по училищна медиация в различни институции в системата на училищното образование.

В периода 6 – 17.02.2017 г. бе проведено пилотно анкетно проучване сред 66 медиатори от областта: 42 учители и 24 ученици.

При едно таква изследване съвсем естествено първо възниква въпросът относно причини-



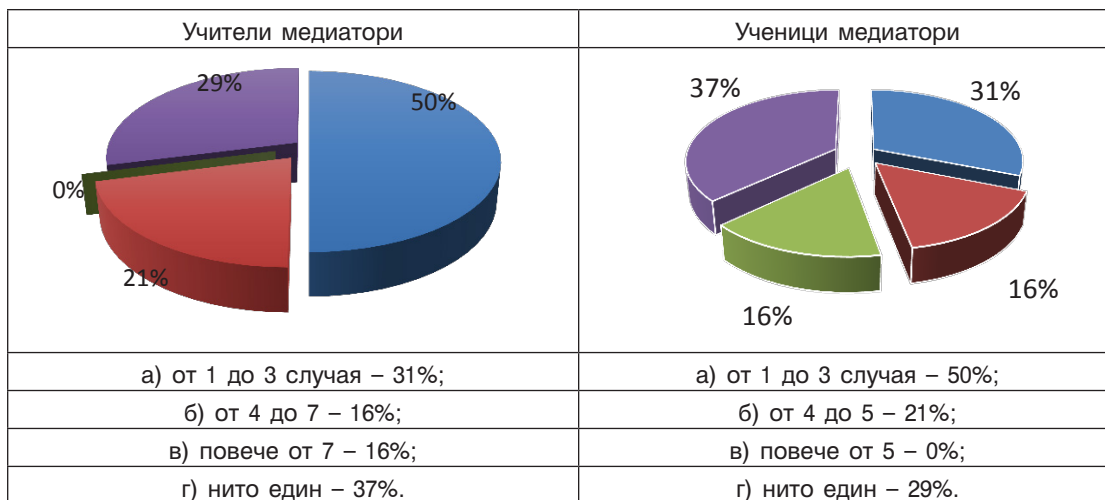
Фигура 1

Така очерталите се два водещи мотива определят положителната нагласа за работа като медиатори на изследваните лица. Налице е желание да се помага за разрешаването на проблемните ситуации, в които участват ученици, родители и/или учители, в училище и извън него.

Логичната последователност на разсъжденията ни насочи да търсим отговор на въпроса дали желанието на медиаторите за успешна работа се покрива с уменията им за това. За да анализираме тази връзка, първо бе проучен броят на случаите, в които са участвали изследваните. Резултатите са показани на фигура 2.

Всички медиатори са обучени по едно и също време, но от резултатите се вижда, че има такива, които не са участвали в нито един случай, и други, които имат до 7 участия. Фактът, че една трета от обучените медиатори нямат участия в нито един случай, подсказва, че не всички имат реализация след обучението си. Резултатът може да е следствие от действието на различни причини. Те могат да бъдат както лични за медиатора, свързани с негови качества, като притеснителност, необщителност и др., така и причини извън него. От своя страна, те пак могат да бъдат обективни и субективни. Изясняването на този въпрос не е обект на изследването. Вероятно тази зависимост ще бъде проучена в следващи разработки.

Съпоставяйки резултатите от изследването на учители медиатори и ученици медиатори, прави впечатление, че най-много са участията в до 3 случая. Максималният брой медиативни случаи при учителите е повече от 7, докато при учениците е 5.



Фигура 2. Участие в случаи като медиатор

Избрано

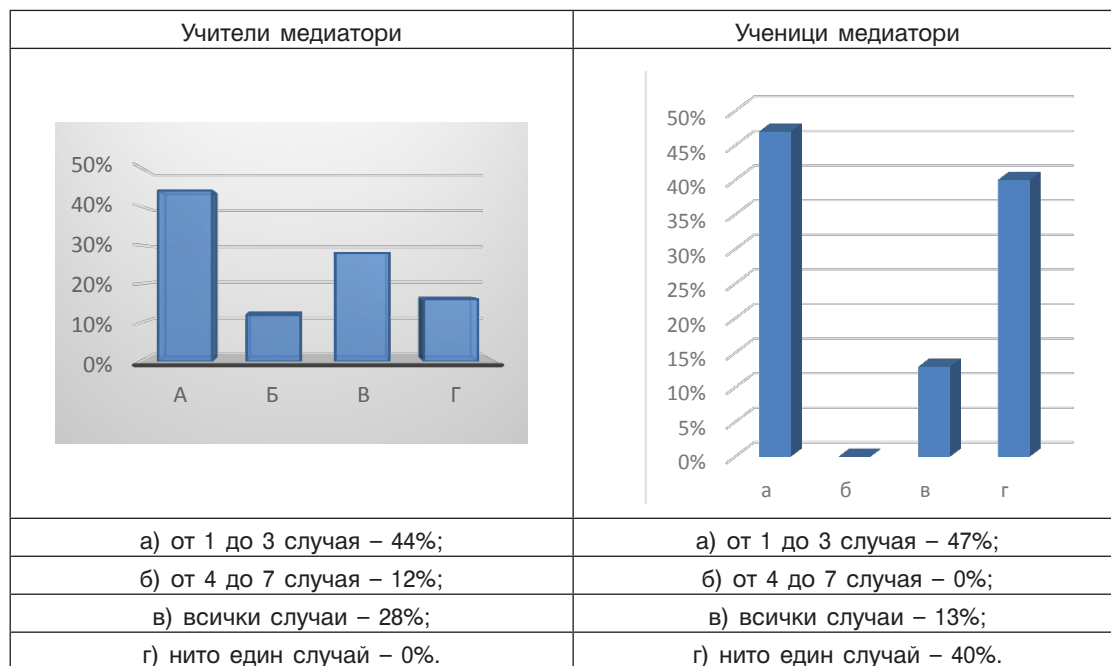
Във време, в което в училище непрекъснато има проблеми и конфликти, толкова много обучени медиатори да нямат нито едно участие в такава практика, говори само за едно – нецелесъобразно използване на медиаторите (8% от учениците медиатори и 18% от учителите медиатори нямат участие в медиативна практика). Дали това се дължи на неправилно разпределение на случаите към медиаторите за разрешаване, или се е преминало направо към дисциплинарно наказание, изследването не може да отговори.

Доколко броят на участията в медиативни сеанси определя успешността на един медиатор – това е съществен въпрос, който си заслужава да бъде разгледан (фиг. 3).

И в двете изследвани групи най-често има от един до три успешно разрешени случая. Положително е, че няма учител медиатор, който да декларира, че има неразрешен случай. Този резултат подсилва значението си от обстоятелството, че 28% от същата група заявяват: „Всички случаи, в които съм участвал, са успешно разрешени“.

За съжаление, 40% от учениците медиатори нямат нито един разрешен случай. Като свържем този резултат с отразения на фиг. 3, може да се направи следният извод:

- 71% от учениците медиатори са участвали в работата поне по един случай.
- 40% от всички тях нямат успешно разрешен случай.
- само 31% (една трета) от обучените ученици медиатори имат успешна работа.



Фигура 3. Успешно разрешени случаи

Оттук следва, че не всеки, който се запише в курс за медиатор и бъде обучен за такъв, трябва да получава сертификат за работа. Необходими са последващи допълнителни обучения както за учителите медиатори, така и за учениците медиатори в насока тренинг занятия, свързани с решаването на реални проблеми. Училищното посредничество е нов за българското образование начин за справяне с агресията. Затова и директорите подхождат с предубеждение към тази доказала се в много държави добра педагогическа практика. Опитът показва, че в училища-

та, в които има изградени центрове по училищно посредничество, броят на конфликтните ситуации рязко е намалял.

Кои са най-честите причини за възникване на конфликти, нуждаещи се от медиативна работа (фиг. 4)? Констатирано е голямо разминаване в отговорите на учениците медиатори и на учителите медиатори.

Според учениците медиатори основните причини за възникването на проблеми са:

- конфликти между учениците;
- агресия, проявявана от ученик към друг ученик;
- конфликти на етническа основа.



Фигура 4. Причини за възникналите проблеми

Учителите медиатори са подредили по важност следните причини:

- агресия между ученици;
- конфликт „ученик – ученик“ и др.

Като водеща причина за възникването на проблеми, обект на медиативна помощ, се очертава „конфликт между учениците, свързан с проява на агресия“. Това е сериозен проблем сам по себе си и изисква сериозна, планирана и перманентна работа за неутрализирането му.

Направените констатации във фиг. 4 поставят и друг сериозен въпрос: Кои са най-често участниците в конфликтите, изискващи намесата на медиатор? Резултатите са отразени на фиг. 5. От тях става ясно следното.

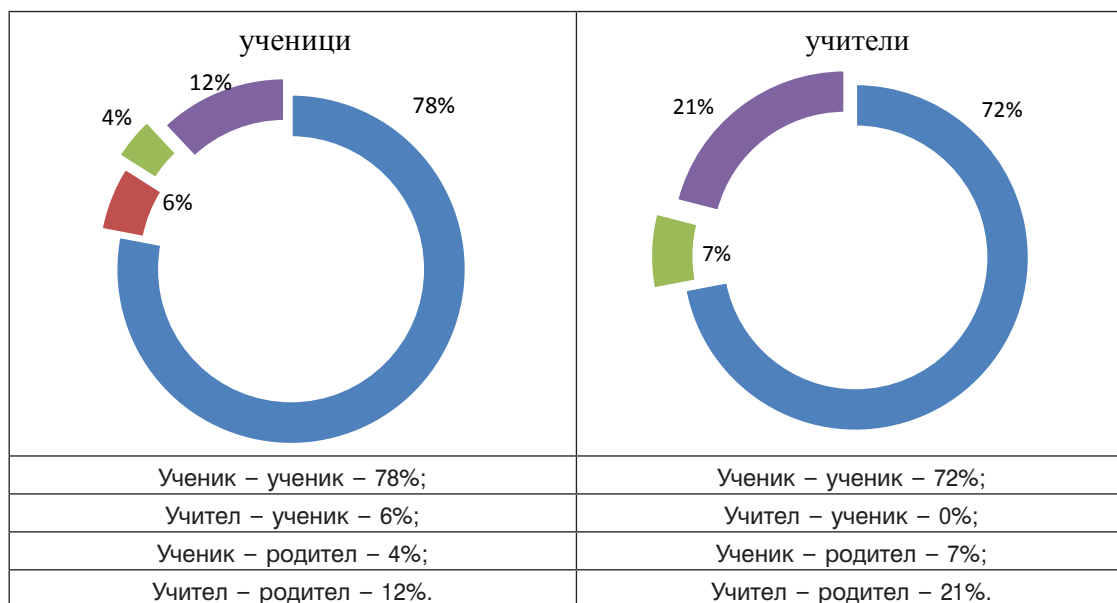
1. Проблемните ситуации, нуждаещи се от медиативна помощ, най-често са между ученици.

2. На второ място, и двете изследвани групи посочват като най-често срещан конфликт този между учител и родител с уточнението, че при учителите този процент е почти два пъти по-голям, отколкото при учениците.

Избрано

3. Макар и не много значим като причина, на трето място при учителите и на четвърто място при учениците е конфликтът „ученик – родител“. Според учителите медиатори тази причина се среща два пъти по-често, отколкото са констатирани учениците. Дали това не означава, че учителите по-често търсят причината за лошото поведение на учениците у родителите, отколкото у себе си?

4. Макар и с малък процент – 6 %, учениците медиатори поставят на трето място конфигурацията „учител – ученик“. Тук може да се търси отговор на въпроса: Защо учителите медиатори не са посочили нито един случай, провокиран от този проблем? На този етап можем само да предположим за причините, но и да бъдем категорични.



Фигура 5. Най-чести участници в конфликти, изискващи намесата на медиатор

Медиативната работа е свързана с изграждането на много професионални качества, като едни от тях са: емоционална устойчивост, добра реторика, умение за общуване, умение за убеждаване, умение за изслушване и много други. Както във всяка дейност, така и в тази на медиатора е възможно да се появяват трудности, защото всеки случай е уникален, неповторим и се случва на живо. Това ни провокира да изследваме кои са най-честите трудности, възникващи в работата на медиатора.

Пълния текст четете в сп. „Професионално образование“; кн. 3