

2024

УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ
MANAGEMENT AND EDUCATION

КН. 3
TOM
20
VOL.
№3

MANAGEMENT

УПРАВЛЕНИЕ



И ОБРАЗОВАНИЕ

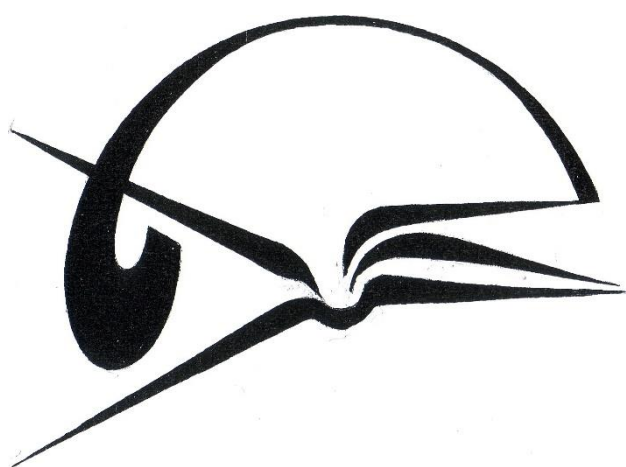
AND EDUCATION

**АКАДЕМИЧНО
СПИСАНИЕ**

**ACADEMIC
JOURNAL**

**УПРАВЛЕНИЕ И
ОБРАЗОВАНИЕ**

**MANAGEMENT AND
EDUCATION**



**ПЕДАГОГИКА И
КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

**PEDAGOGY AND
QUALITY OF EDUCATION**

**УНИВЕРСИТЕТ
“Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас
Том 20 (3) 2024**

**UNIVERSITY
“Prof. Dr Assen Zlatarov”, Burgas
Vol. 20 (3) 2024**

Главен редактор:
проф. д-р Иван Димитров

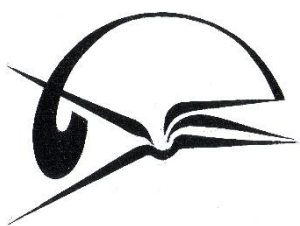
Editor-in-chief:
Prof. Dr. Ivan Dimitrov

**Научен борд, гост-редактори,
рецензенти:**

проф. д-р Николай Дымченко (Молдова)
проф. д-р Жанна Толысбаева (Казахстан)
проф. д-р Румяна Папанчева
доц. д-р Елена Торуна (Русия)
доц. д-р Божидара Кривиradeва (България)
доц. д-р Красимира Димитрова (България)
доц. д-р Надежда Калоянова (България)
доц. д-р Елена Дичева (България)
доц. д-р Тинка Иванова (България)
доц. д-р София Ангелова (България)
доц. д-р Евгения Иванова (България)

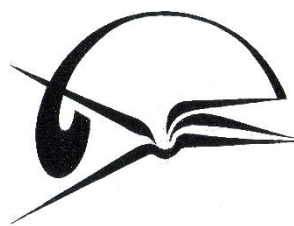
**Scientific Board, Guest Editors and
Reviewers:**

Prof. Dr Nikolay Dimchenko (Moldova)
Prof. Dr hab. Zhanna Tolysbaeva (Kazakhstan)
Prof. Dr Romyana Papancheva (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Elena Torina (Russia)
Assoc. Prof. Dr Bozhidara Kriviradeva (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Krasimira Dimitrova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Nadezhda Kaloqnova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Elena Dicheva (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Tinka Ivanova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Sofia Angelova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Evgenia Ivanova (Bulgaria)



© Управление и Образование
ISSN 13126121

Университет „Проф. д-р Асен Златаров”
Ул. „Проф. Якимов”, 1
Бургас 8010, България



© Management and Education
ISSN 13126121

Prof. Dr Assen Zlatarov University
1 “Prof. Yakimov”, Str.
Burgas 8010, Bulgaria

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

THE ROLE OF THE LANGUAGE IN DOCTOR – PATIENT COMMUNICATION Teodora Valova, Boyka Petkova	7
PRESENTING THE JIGSAW CLASSROOM – CONTENT AND CONTEXT Gergana Nikolova, Desislava Vankova, Petar Vankov	11
ENGINEERING GRAPHICS - A HISTORY OF TEACHING AND PROFESSIONAL CON-TINUATION BETWEEN THE GENERATIONS Petar Vankov, Zdravka Ivanova	16
NATURE OF HEALTH-ENVIRONMENTAL COMPETENCES AND THEIR PLACE IN CHEMISTRY AND ENVIRONMENTAL PROTECTION EDUCATION Antoaneta Angelacheva, Stanislava Stefanova	22
REQUIREMENTS FOR FORMATTING FOR INTERNATIONAL CONFERENCE “EDUCATION, SCIENCE, ECONOMICS AND TECHNOLOGIES” Antoaneta Angelacheva, Stanislava Stefanova	32
INFLUENCE OF POANTALISM ON THE WORK OF CONTEMPORARY FASHION DESIGNERS Yana Vasileva	39
INFLUENCE OF POST-IMPRESSIONISM ON THE CREATIVITY OF MODERN FASHION DESIGN-ERS Yana Vasileva	43
THE COMPETENCE APPROACH IN CHILDREN'S AND ADOLESCENT ARTS AND CREATIVE NONFORMAL ACTIVITIES - ACHIEVEMENTS, OPPORTUNITIES AND CHALLENGES Daniela Racheva	46
UNDERSTANDING ARTISTIC SYNCRETISM BY INTRODUCING ELEMENTS OF KARL ORFF'S SYSTEM IN THE PRIMARY SCHOOL Margarita Terzieva, Svetla Terzieva-Sarieva	52
EVENING SCHOOLS AS A SUBJECT IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM Yordanka Nikolova	56
DO STUDENTS USE ARTIFICIAL INTELLIGENCE? Angelina Kirkova- Bogdanova	62
FAMILIARIZING WITH THE STRENGTHS OF CHARACTER IN THE CLASSES FOR THE DEVELOP-MENT OF COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS OF STUDENTS IN THE PRIMARY STAGE Penka Valcheva	68
EXPLORING THE ATTITUDES OF STUDENT MIDWIVES AND LECTURERS TO WORKING WITH INDIVIDUAL CLINICAL CASES Tsveta Hristova, Ivanichka Serbezova, Yoana Lukanova	73
ON THE LEADERSHIP QUALITIES OF THE SCHOOL’S PRINCIPAL Pavel Pavlov	77
MUSIC IN CHILDHOOD Smilena Smilkova	87
LEARNING SKILLS DEVELOPMENT USING THEATRE PRACTICES IN A GROUP SETTING Virginia Peynova	92
THE SOCIO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE SOCIAL EDUCATION OF ADOLESCENTS - PRIORITY IN THE INTERACTION FAMILY - EDUCATIONAL ENVIRONMENT Elena Dicheva	97

USING DIGITAL TOOLS IN NATURAL SCIENCE LEARNING Desislava Marinova	105
APPLICATION OF STEAM-BASED TRAINING IN TEACHING THE SUBJECT OF "HYDROCARBONS" (PROFILED TRAINING) Desislava Marinova	109
EDUCATIONAL PRESCRIPTION "ETHNOLOGY AND CULTURAL ANTHROPOLOGY" – AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR INCREASING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS, PARENTS AND TEACHERS Daniela Racheva	114
THE ROLE OF BINARY LEARNING IN PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE SECONDARY EDUCATION STAGE IN TOURISM Katya Atanasova	118
A RESEARCH OF INTERNATIONAL EXPERIENCE FOR INTEGRATION OF FINANCIAL LITERACY IN PRIMARY EDUCATION PROGRAMMES Nevse Lyumankova	123
CHILDREN'S SOCIAL INTERACTIONS AT SCHOOL REFLECTING ON COGNITIVE DISMODERATION INTERCOMMUNICATION Vesela Bozhkova	133
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION Tereza Stefanova	137
REFLECTION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN GERMANY Blaga Dimova	146
ENVIRONMENTAL INTELLIGENCE AND COMPETENCY APPROACH IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION Gergana Avramova-Todorova	150
EMBODIMENT OF ENVIRONMENTAL INTELLIGENCE THROUGH CONSTRUCTIVE-TECHNOLOGICAL TRAINING IN KINDERGARTEN Gergana Avramova-Todorova	154
METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC CASE STUDY Nadezhda Kaloyanova	158
DEVELOPMENT OF THE EMPATHY IN MIDDLE SCHOOL AGE THOUGHT Nadezhda Kaloyanova, Avi Abner	165
APPLICATION OF A COMPETENCE APPROACH IN THE PRIMARY SCHOOL - A PREREQUISITE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT Viktoriya Hristova	173
THE SPECIAL EDUCATION IN BELGIUM Petya Marcheva-Yoshovska	177
CONTINUING QUALIFICATION OF PRINCIPALS IN PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION – LEGAL REGULATION AND PRACTICAL REALITY Danko Kalapish	180
SELECTION OF DIRECTORS FOR EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN BULGARIA: PAST, PRESENT, AND FUTURE Deyana Milusheva	189
MANAGERIAL COMPETENCES OF DIRECTORS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS Bozhidara Kriviradeva	197

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

РОЛЯТА НА ЕЗИКА В КОМУНИКАЦИЯТА ЛЕКАР – ПАЦИЕНТ Теодора Вълва, Бойка Петкова	7
ПРЕДСТАВЯНЕ НА JIGSAW ПОДХОДЪТ – ПРЕДМЕТ И ПРИЛОЖЕНИЕ Гергана Николова, Десислава Ванкова, Петър Ванков	11
ИНЖЕНЕРНАТА ГРАФИКА – ИСТОРИЯ НА ПРЕПОДАВАНЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯТА Петър Ванков, Здравка Иванова	16
СЪЩНОСТ НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МЯСТОТО ИМ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ХИМИЯ И ОПАЗВАНЕ НА ОКОЛНАТА СРЕДА Антоанета Ангелачева, Станислава Стефанова	22
КОНЦЕПТУАЛЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО „ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДАТА“ 5.-6. КЛАС Антоанета Ангелачева, Станислава Стефанова	32
ВЛИЯНИЕ НА ПОАНТАЛИЗМА ВЪРХУ РАБОТАТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ Яна Василева	39
ВЛИЯНИЕ НА ПОСТИМПРЕСИОНИЗМА ВЪРХУ ТВОРЧЕСТВОТО НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ Яна Василева	43
КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИТЕ ХУДОЖЕСТВЕНО-ТВОРЧЕСКИ ЗАНИМАНИЯ ПО ИНТЕРЕСИ – ПОСТИЖЕНИЯ, ВЪЗМОЖНОСТИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА Даниела Рачева	46
ОСМИСЛЯНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИЯ СИНКРЕТИЗЪМ ЧРЕЗ ВЪВЕЖДАНЕ НА ЕЛЕМЕНТИ ОТ СИСТЕМАТА НА КАРЛ ОРФ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ Маргарита Терзиева, Светла Терзиева-Сариева	52
ВЕЧЕРНИТЕ УЧИЛИЩА КАТО СУБЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ЕКОСИСТЕМА Йорданка Николова	56
ПОЛЗВАТ ЛИ СТУДЕНТИТЕ ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ? Ангелина Киркова-Богданова	62
ЗАПОЗНАВАНЕ СЪС СИЛНИТЕ СТРАНИ НА ХАРАКТЕРА В ЧАСОВЕТЕ ЗА РАЗВИТИЕ НА КОМУНИКАТИВНО-РЕЧЕВИТЕ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП Пенка Вълчева	68
ИЗСЛЕДВАНЕ НАГЛАСИТЕ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ И ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ ЗА РАБОТА С ИНДИВИДУАЛНИ КЛИНИЧНИ СЛУЧАИ Цвета Христова, Иваничка Сербезова, Йоана Луканова	73
ЗА ЛИДЕРСКИТЕ КАЧЕСТВА НА УЧИЛИЩНИЯ ДИРЕКТОР Павел Павлов	77
МУЗИКАТА В ДЕТСТВОТО Смилена Смилкова	87
РАЗВИТИЕ НА УМЕНИЯ ЗА УЧЕНЕ ЧРЕЗ ТЕАТРАЛНИ ТЕХНИКИ В ГРУПА Вирджиния Пейнова	92
СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОМОЩ В СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ - ПРИОРИТЕТ ВЪВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО СЕМЕЙСТВО – ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА Елена Дичева	97

ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ Десислава Маринова	105
ПРИЛАГАНЕ НА STEAM БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕ НА ТЕМА "ВЪГЛЕВО-ДОРОДИ" (ПРОФИЛИРАНА ПОДГОТОВКА) Десислава Маринова	109
ОБРАЗОВАТЕЛНО ПРЕДПИСАНИЕ „ЕТНОЛОГИЯ И КУЛТУРНА АНТРОПОЛОГИЯ“ – ИНОВАТИВНА ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА СОЦИОКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИ, РОДИТЕЛИ И УЧИТЕЛИ Даниела Рачева	114
БИНАРНИЯТ УРОК В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В ГИМНАЗИАЛНИЯТ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ ПО ТУРИЗЪМ Катя Атанасова	118
ПРОУЧВАНЕ НА МЕЖДУНАРОДНИЯ ОПИТ ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ФИНАНСОВАТА ГРАМОТНОСТ В ПРОГРАМИ ЗА НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ Невсе Люманкова	123
СОЦИАЛНИТЕ ИНТЕРАКЦИИ НА ДЕЦАТА В УЧИЛИЩЕ РЕФЛЕКТИРАЩИ ВЪРХУ КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ Весела Божкова	133
ИЗКУСТВЕНИЯТ ИНТЕЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИЕТО Тереза Стефанова	137
ПРОЕКЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ В ГЕРМАНИЯ Блага Димова	146
ЕКОЛОГИЧНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО Гергана Аврамова-Тодорова	150
ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ ЧРЕЗ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА Гергана Аврамова-Тодорова	154
МЕТОДИЧЕСКИ НАСОКИ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА ДИДАКТИЧЕСКИ КАЗУС Надежда Калоянова	158
РАЗВИТИЕ НА ЕМПАТИЯТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ ДИЗАЙН МИСЛЕНЕ – РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕ Надежда Калоянова, Ави Абнер	165
ПРИЛОЖЕНИЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ – ПРЕДПОСТАВКА ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ Виктория Христова	173
СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛГИЯ Петя Марчева-Йошовска	177
ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ДИРЕКТОРИТЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – НОРМАТИВНА РЕГЛАМЕНТАЦИЯ И ПРАКТИЧЕСКА РЕАЛНОСТ Данко Калапиш	180
ПОДБОР НА ДИРЕКТОРИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНСТИТУЦИИ В БЪЛГАРИЯ-МИНАЛО, НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ Деяна Милушева	189
МЕНИДЖЪРСКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ Божидара Кривиradeва	197



РОЛЯТА НА ЕЗИКА В КОМУНИКАЦИЯТА ЛЕКАР – ПАЦИЕНТ

Теодора Въллова, Бойка Петкова

THE ROLE OF THE LANGUAGE IN DOCTOR – PATIENT COMMUNICATION

Teodora Valova, Boyka Petkova

ABSTRACT: *The language has a great role in the communication between a doctor and a patient. Without it the process of healing is impossible and it is a fundamental component of the clinical practice. It is a system of communication that enables humans to exchange verbal or symbolic utterances. The effective doctor – patient communication is required for building a therapeutic doctor – patient relationship. The language of the good doctor – patient communication helps to regulate the emotions of the patient and facilitates the comprehension of the medical information. So the strategies while using this specific language for the effective communication are of great importance.*

Key words: language, communication, doctor, patient

Introduction

What is the language?

The language is a system that consists of the development, acquisition, maintenance and the use of complex systems of communication, particularly the human ability to do so. This system enables humans to exchange verbal or symbolic utterances. It also consists of conventional spoken, manual, or written symbols by means of which beings express themselves. The more complex a language is the more varied its display of functions and characteristics is. Its typical functions include communication, the expression of identity, play, imaginative expression, and emotional release. According to the Cambridge dictionary (2024, p.102) the language is: „a system of communication by speaking, writing, or making signs in a way that can be understood, or any of the different systems of communication in particular regions; language is also a particular type of expression.“ According to Merriam Webster dictionary (2024, p. 45) the language is: „the words, their pronunciation, and methods of combining them used and understood by a community; an audible, articulate, meaningful sound as produced by the action of vocal organs; a systematic means of communicating ideas or feelings by the use of conventionalized signs, sounds, gestures, or marks having understood meanings; the suggestions by objects, actions, or conditions of

associated ideas or feelings; a formal system of signs and symbols including rules for the formation and transformation of admissible expressions“. Henry Sweet, an English phonetician and scholar, stated “the language is the expression of ideas by means of speech-sounds combined into words. Words are combined into sentences, this combination answering to those ideas into thoughts. The American linguists Bernard Bloch and George L. Trager formulated the following definition: “A language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which social group co-operates.” In the scientific literature, the relationship between man and language is understood in the aspect of social experience and culture between communicators for the purpose of effective professional activity, based on the understanding that “language is the highest creation of man, and foreign languages are the communicative vector for building cultures and people. The human language can express everything, but the actual difference is in the specific history of individual languages (Veselinov, 2019, p. 7).

What is communication?

Communication is defined as the transmission of information. According to the Merriam Webster dictionary (2024, p. 123) it is: „a process by which information is exchanged between individuals through a common system of symbols, signs and behavior; exchange of information; personal

rapport; information communicated – information transmitted or conveyed; a verbal written message”. According to Oxford Wordpower dictionary (2002, pp.54) the meaning is: „the act of imparting, especially news; the science and practice of transmitting information.”. The etymological background of the word „communication“ originates from the Latin *communius*. It is formed from the verb *communico*. In English the verb to „communicate“ has the meaning of „sharing and sharing yourself“ and „achieving a communication of thought, feeling and action“, and also „building a reality with others by using a system of signs and a mutually acceptable set of principles that makes the exchange possible“ (Ghinglione 1986; Abric 2022, p. 35) According to Craig (Craig, 1999, p.22) the communication is described as a practical art of discourse (rhetorical tradition), intersubjective mediation of signs (semiotic tradition), processing of information (cyber tradition), expression, interaction and influence (socio-psychological tradition), reproduction of social order (socio-cultural tradition), speech (critical tradition). From an educational perspective, communication is not just a matter of knowing the other as well it does not reduce itself to the fundamental notion of influence. The communication requires also an exchange of information, knowledge, views or opinions, attitudes and impressions. According to J.-C. Abric (2002, p. 37) the „communication is a phenomenon based on interaction and occurs as an exchange relationship between partners; communication is a social fact, that characterizes the human being; communication uses multiple channels by which meanings are spread; communication is a process with an ending character, which requires intentionality; communication is influenced by the cultural and social context it takes place in; communication operates as a circular system, equipped with self-adjustment, the system of this adjustment being feed-back“. I. Raykova thinks that speech activity is a process in which thoughts are transmitted or received through the means of language. This process is characterized by activity, content and purposefulness. The author emphasizes that “communication is a complex process of information exchange. Most of the information is transmitted through speech, but also through body language (posture, gesture, mime), and para-linguistic means of the speech (intonation, timbre, pauses, and etc.).” (Raykova, 2023, p. 27). Commenting on the key role of communicative competence, Georgieva emphasizes that “the real mastery of a language is measured by a person’s ability to create and perceived texts

tailored to different social roles that fulfills in his activity” (Georgieva, 2021, p.86). Marcheava-Yoshovska summarizes that “communication includes three main components – communication, interaction, and social perception. In the interaction, not only the information is exchanged, but also the organization of the joint activity for the realization of common goals in work, learning ... Communication develops in the activity, and has its subjects, needs, motives, goals, ways, object, methods, means, process and result (Marcheava-Yoshovska, 2020, p.31).

Main part

What is Doctor – Patient communication?

The doctor – patient communication is a fundamental component of the clinical practice. Effective doctor – patient communication is required for building a therapeutic doctor – patient relationship. In recent years, a growing emphasis on patient autonomy, patient – centered care, consumerism in medicine has further exemplified the importance of the language used in this communication. The good communication allows patients to share vital information essential for an accurate diagnose of their problems, enables doctors to have a better understanding of the needs of the patients and potentially lead to better symptom reduction. It improves patient understanding and adherence to treatment plans, reduces work-related stress and burnout for doctors, and leads to positive effects on health care costs, including decreased diagnostic tests, referrals, and length of hospital stay.

What do the Patients tell the Doctors?

From what the patients tell the doctors in practice – what kind of language they use – the doctors are getting a good view of the patient experience in the health care. For example:

- “Why aren’t I being treated like other patients ... I feel so alone?
- “My doctor does not treat me like a person?
- “My doctor does not listen to what I have to say... He does not believe me.”.
- “She just tells me what to do”.

Tips about the understanding of the Language of the Patient.

1. Listen Actively.
2. Accept the reality of the disorder.

3. Stay attuned to questioning style and non-verbal messages.
4. Elicit the illness schema of the patient.
5. Offer empathy.
6. Validate the feelings of the patients.
7. Be aware of personal thoughts and feelings.
8. Educate.
9. Reassure.
10. Negotiate.
11. Help the patient take responsibility.
12. Establish boundaries.
13. Provide continuity of care.

The best strategies, while using the specific language for effective communication between the doctor and the patient are:

1. Access what the patient already knows.
2. Access what the patient wants to know.
3. Be empathic.
4. Slow down.
5. Keep simple.
6. Tell the truth.
7. Be hopeful.
8. Watch the body and the face of the patient.
9. Be prepared for a reaction.

While using them the language in the doctor – patient communication becomes more clear and the communication becomes better.

Benefits of the usage of the specific language for the effective communication.

The language in the good doctor – patient communication helps to regulate the emotions of the patient, facilitates comprehension of medical information, allows the identification of the needs of the patients, their expectations. The result is that the patients reporting good communication with their doctors are more likely to be satisfied with their care, and to share pertinent information for accurate diagnosis of their problems, to follow advice, and adhere to the prescribed treatment.

Problems, connected with the language in the communication doctor – patient.

There are many barriers, connected with the language in the communication doctor – patient. They include anxiety and the fears of the patients, the burden of the work of the doctor, unrealistic patient expectations. They are:

1. Deterioration of the communication skills of the doctors.

2. Nondisclosure of information.
3. Discouragement and collaboration.
4. Resistance by patients.

Conclusion

According to Terry Canale „the patient will never care how much you know, until they know how much you care“. Because doctor – patient communication is a major component of the process of the health care. Doctors are in a unique position of respect and power. The usage of the special language in the effective doctor – patient communication can be a source of motivation, incentive, reassurance and support. That is why a good doctor – patient relationship can increase job satisfaction and reinforces the self-confidence of the patients, their motivation, and the positive view of their health status, which may influence their health outcomes. Doctors with better communication and interpersonal skills are able to detect problems earlier, can prevent medical crises and expensive intervention, and provide better support to their patients. This may lead to higher – quality outcomes and better satisfaction, lower costs of care, greater patient understanding of health issues, and better adherence to the treatment process. There is currently a greater expectation of collaborative decision making, with physicians and patients participating as partners to achieve the agreed upon goals and the attainment of quality of life.

Bibliography

1. Abric, J.C. 2002. *Psychology of communication*. Iasi: Poliron Publishing House. p. 35-47.
2. Bloch, B. and L. Trager. 2024. *Definition of language*. Britanika - <https://www.britanika.com/biography/Bernard-Bloch>.
3. Cambridge Dictionary. 2024. Cambridge University Press. p. 102.
4. Craig, R. 1999. *Communication Theory as Field*. Archived from the original on 30 July 2022. Retrieved 21 July 2021. p. 22.
5. Georgieva, Sn. 2021. *Tekstat – strategicheski resurs pri universitetskata podgotovka na uchiteli po balgarski ezik i literature*. Shumen: Univ. izd. na Shumenski univ. „Episkop Konstantin Preslavski“. p.86.
5. Marcheova-Yoskovska, P. 2020. *Pedagogicheski dizayn na obuchenie za razvitie na poznatelната aktivnost v nachalen etap*. Veliko Tarnovo: Faber, p. 31.

6. Merriam Webster Dictionary. 2024. Merriam Webster – Incorporated. pp. 45; 123.

7. Oxford Word Power Dictionary. 2002. Oxford University Press. pp. 54.

8. Raykova, I. 2023. Model za formirane na sotsiokulturni i komunikativnorechevi kompetentnosti chrez obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnia etap na osnovnata obrazovatelna stepen. Veliko Tarnovo: Faber. p. 27.

9. Veselinov, D. 2019. Research Aspects of Modern Linguistic Didactology. *Foreign Language Teaching* Volume 46, Number 1, Sofia: AzBuki, p. 7.

Доц. Теодора Въллова, дп
Медицински университет – Плевен, ДЕСО
ул. „Св. Климент Охридски“ №1, Плевен 5800
e-mail: teodora.valova@mu-pleven.bg

Гл. ас. Бойка Петкова, дф
Медицински университет – София, ДЕОС
ул. „Здраве“ 2, София 1431
e-mail: b.v.petkova@abv.bg



ПРЕДСТАВЯНЕ НА JIGSAW ПОДХОДЪТ – ПРЕДМЕТ И ПРИЛОЖЕНИЕ

Гергана Николова, Десислава Ванкова, Петър Ванков

PRESENTING THE JIGSAW CLASSROOM – CONTENT AND CONTEXT

Gergana Nikolova, Desislava Vankova, Petar Vankov

ABSTRACT: The European Action Plan in the field of digital education (2021 - 2027) requires innovative teaching methods tailored to the needs of students. Such a method was created in 1971 by the social psychologist Eliot Aronson called the "Jigsaw classroom". Originally, the JIGSAW classroom was developed as an experiment to reduce intergroup conflicts in a learning environment. Today, it is dynamically developing effective educational tool for improving learning and collaboration. In our country JIGSAW-method is unknown, which has motivated its application and presentation. The article aims is to present the Jigsaw classroom method and to describe its approbation in practice as an innovative model for forming mathematical knowledge and developing key competencies in mathematics during the 9th grade. It relies on the advantages provided by the Jigsaw classroom idea to develop both knowledge of the specific discipline (in this case - mathematics) and the ability to do teamwork, relying to the classmates or colleagues. The protocol follows ten steps and three phases. The application proved that the Jigsaw method encourages students to work together as a crew and share responsibility for the success of the whole group. Social "soft" skills such as communication, cooperation, listening and sharing of ideas are developed. Students actively engage with the learning material by engaging in exploration and exchange of knowledge, which promotes deeper understanding and assimilation of information. The process of analysis and synthesis required to present information to others stimulates critical thinking, analyzing and extracting the essential information. All of this gives reason to say that the Jigsaw method has a future, which is also related to its application in the field of higher education and lifelong learning.

Keywords: Jigsaw classroom; pedagogical models, Bulgaria, innovation, education, public health

Въведение

Европейският План за действие в областта на цифровото образование (2021г. - 2027г.) приоритизира дигиталното обучение, включително и у нас, което изисква модернизирание на съдържанието на обучението, а особено значение придобиват иновативните методи на преподаване, съобразени с потребностите на учениците. Такъв метод е създадената през 1971 г. от социалния психолог Елиът Арънсън, „класна стая на мозайката“, в оригинал JIGSAW classroom или преведена описателно като „JIGSAW-метод за екипна работа“. Първоначално JIGSAW подходът е разработен като експеримент за намаляване на междугруповата враждебност и конфликти в учебна среда [3], но днес се е превърнал в динамично развиващ се ефективен инструмент за подобряване на обучението и насърчаване на сътрудничеството между обучаваните. У нас JIGSAW-метод за екипна работа е непознат,

което мотивира неговото представяне и приложение.

1. Целта на настоящия доклад е да се представи педагогически метод JIGSAW classroom и да се опише неговата апробация в практиката като иновативен модел за формиране на математически знания и развиване на ключови компетентности в обучението по математика в 9. клас. Залага се на предимствата, които предоставя идеята на JIGSAW classroom да се развиват както знанията по конкретната учебна дисциплина (в случая - математика), така и способностите да се работи заедно в отбор, с усещането че можеш да разчиташ на другия.

Авторският колектив работи от години заедно в областта на иновациите в образованието, което е довело до създаване и прилагане на собствени модели и подходи в преподаването на математика и практико-приложни дисциплини. Запознаването с JIGSAW classroom е

поредната полезна стъпка към усъвършенстване на ежедневната преподавателска работа на ниво средно и висше образование.

2. Jigsaw classroom или „класна стая на мозайката“ или „jigsaw-метод за екипна работа“ – съвременна концептуален рамка на педагогическия модел

Все повече преподаватели прилагат различни неконвенционални методи, за да привлекат вниманието на съвременните ученици. За разлика от предишните поколения, децата, отгледани във времето на бързо развиващите се технологии, демонстрират липса на желание за активно участие в учебния процес. В тази връзка в педагогиката е въведено понятието активно обучение, фокусирано върху учебната дейност и ангажираността в процеса на обучение, отвъд традиционните лекции и механичното запаметяване на знания и факти, а към задълбоченото учене, където разбирането се развива чрез „активни и конструктивни процеси“.

Jigsaw методът позволява на учениците да станат активни участници в своето обучение, да учат от съучениците си и да развиват умения за сътрудничество и обмен на знания. Той подобрява ефективността на ученето. Методът на пзела има доказан ефект в подобряването на резултатите от обучението. Той може да насърчи активно учене, повишава мотивацията

за постигане на по-високи нива на обучение (Nikolova, 2023) Не на последно място, Jigsaw-методът подготвя за реалния свят: уменията за работа в екип, сътрудничество и споделяне на информация са ценни не само в училище, но и за бъдещата професионална кариера.

Протоколът, който бе следван при приложението на Jigsaw-методът (Nikolova, 2023), включваше следния алгоритъм от десет последователни стъпки:

1. Разделяне учениците от класа на групи от по 5 или 6 ученици. Групите трябва да са разнообразни по отношение на пол, етнос и способности.

2. Определяне на един ученик от всяка група за ръководител. Първоначално това трябва да е най-зрелият ученик в групата.

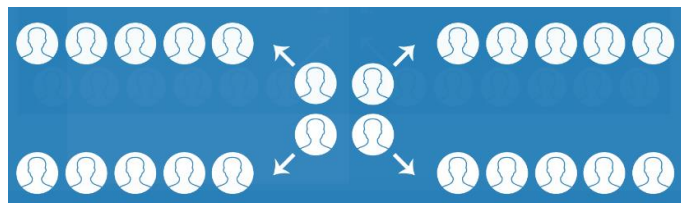
3. Разделяне урока (темата) на 5 или 6 части, колкото са учениците в групата.

4. Възлагане на всеки ученик да изучи една от тези части.

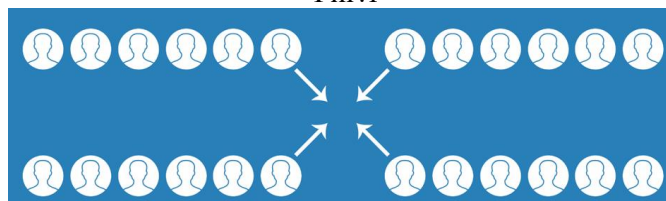
5. Отделяне на време за учениците да се запознаят със своя сегмент.

6. Формиране на „временни експертни групи“, като всеки ученик от създадените групи се присъедини към другите ученици, отговарящи за същия сегмент, фигуративно представено по-долу, Фиг.1:

7. Връщане на учениците от „временни експертни групи“ в първоначалната група, фигуративно представено по-долу, Фиг.2:



Фиг.1



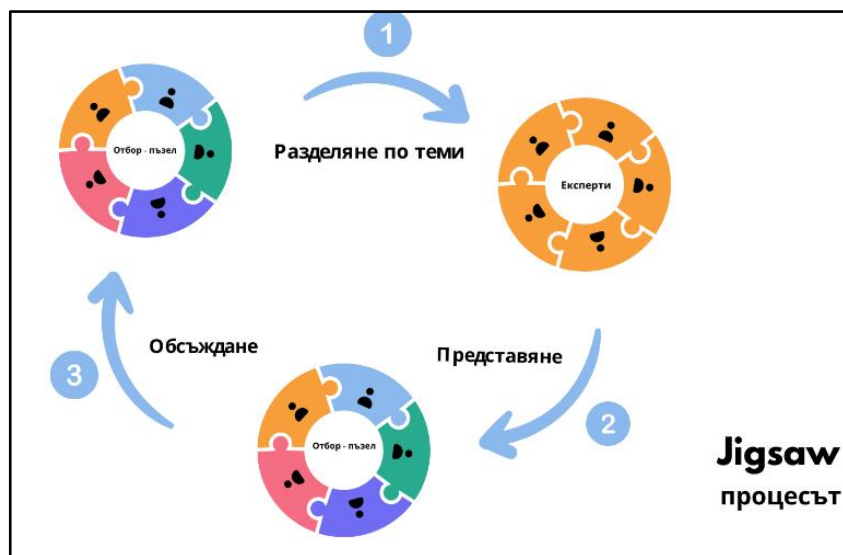
Фиг.2

8. Всеки ученик представя своя сегмент в групата си.

9. Наблюдаване на процеса във всяка група. Намесване на учителя в групите експертно, овладявайки емоционално процеса.

10. Контролен тест по зададената тема.

На Фигура 3 е изобразен Jigsaw процесът, който включва посочените десет стъпки и прегрупирането в трите фази.



Фиг. 3: Фази на Jigsaw процесът – Разделяне по теми, представяне и обсъждане.

3. Jigsaw classroom или „класна стая на мозайката“ или „jigsaw-метод за екипна работа“ – съвременно приложение

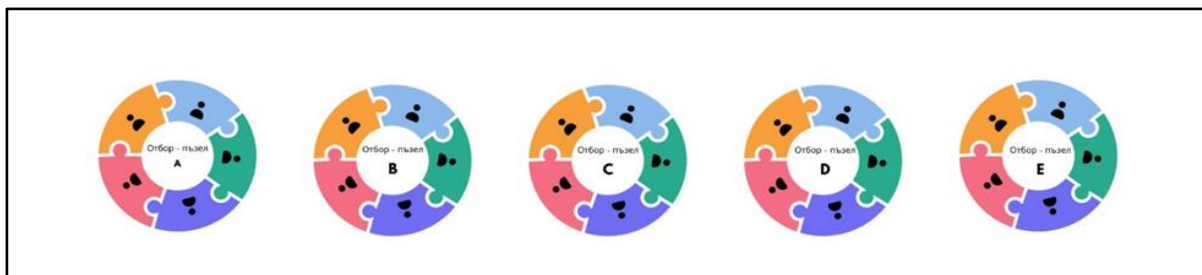
Учебната програма за девети клас по математика е разработена в съответствие с държавният образователен стандарт за общообразователната подготовка, определен с Наредба №5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, приложение № 3 за резултатите от обучението по математика на учениците от първи гимназиален етап. Девети клас е средният от трите класа от първия гимназиален етап на средното образование. Затова обучението в него трябва да затвърди създадените в 8. клас предпоставки за успешно завършване на този етап – класовете от 8-и до 10-и. Учебната програма по математика за 9. клас е продължение на учебните програми от предходните класове и едновременно с това подготвя обучението по предмета в следващия (последен) клас на първия прогимназиален етап. Това определя важността на правилното организиране и провеждане на учебно-възпитателния процес във всичките му аспекти.

Иновативното изследване чрез приложение на десетте стъпки на Jigsaw-методът е проведено с 25 ученици от 9 клас – паралелка със засилено преподаване на математика. Учениците изучават 9 часа математика седмично.

Учениците от 9г клас разделих първоначално на 5 групи от по 5 души. Всеки от тези 5 ученици в една група ще участва в представянето на една от петте части от Годишния преговор или ще участва в така наречената „Експертна група“, името, на която е някоя от петте теми от учебния материал. Времето за преговора бе определено като най-подходящо (12.06.2023 + 28.06.2023г.), заложи се на самоподготовка у дома в разпределените вече групи. Годишният преговор бе разделен на 5 части: Класическа вероятност; Функции; Системи уравнения от първа и втора степен с две неизвестни; Подобни триъгълници и метрични зависимости в окръжност и правоъгълен триъгълник; Рационални неравенства.

Преди започване на работа по преговора, учениците решиха входящ тест „Годишен преговор“, който съдържа 15 въпроса, за всяка от петте части на пъзела по три задачи.

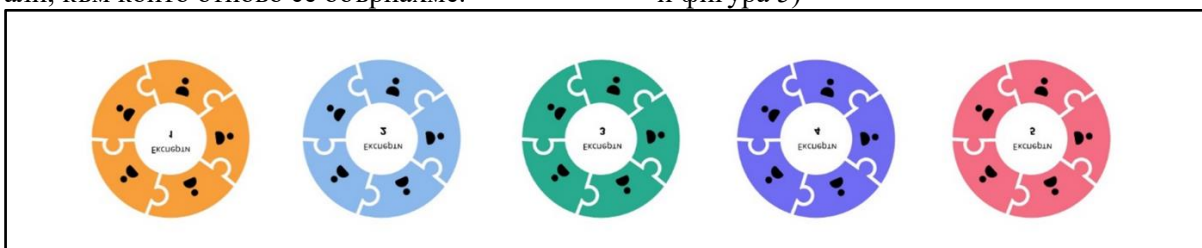
След входящ тест „Годишен преговор“ през следващата фаза на метода, вече разпределени по 5 ученика във всеки от „Отборите - пъзел“, всеки от участниците избра своята тема, фигуративно казано, като част от пъзела (Виж фигура 4).



Фиг. 4: Фази на Jigsaw процесът – разделяне по отбори, във всеки отбор по един член на екипа взима една от петте предварително дефинирани теми.

Всеки от учениците, получил своята тема – част от пъзела на „Отбора - пъзел“ използва различни образователни ресурси, за да подготви своята тема. Целогодишно използваме различни приложения, книги и материали, към които отново се обърнахме.

Този път те сами трябваше да систематизират и обобщят съответната тема. На учениците са дадени указания как сами да работят с тях, за да успеят да се подготвят за изложението в „Отбора – експерти“ (стъпка 6 и фигура 5)



Фиг. 5: Фази на Jigsaw процесът – временно разделяне по „отбори – експерти“.

Поставен бе срок от 5 дни за представяне на техните проекти, в които нямаше учебна натовареност. През този период се осъществява активна комуникация с тях, като преподавателят координира, като се използва пълната функционалност на приложението Teams.

След приключването на консултациите, учениците се завърнаха в клас, където сформирахме „отборите – експерти“ и в рамките на три учебни часа, проведени присъствено, всеки от „експертите“ представи резултата от своята работа. Часовете протекоха изключително интересно, с проявена голяма активност от страна на учениците и с по-висок емоционален заряд от обичайния.

Финалният тест „Годишен преговор“ се реши в края на годината, след провеждане на метода „Jigsaw classroom“. Финалният тест съдържа задачи от по-високо ниво и послужи за измерване на предварително дефинирани показатели и критерии; създадена бе и скала за приравняване на финалния сбор точки. Доказа се поставената предварително хипотеза, че приложението на създаденият иновативен модел в обучението по математика в 9. клас, ще доведе до повишаване на математическите

знания и умения, и развиване на комуникативните и личностните компетентности на учениците.

Настоящото изследване възприе постановката, че прилагането на подхода „Jigsaw classroom“ развива творческия потенциал на учениците, свързан с цялостното им изграждане като здрави и пълноценни личности (Boncheva, Dokova, 2018). Jigsaw подходът изисква интерактивност на обучение, която доказано допълва и надгражда традиционното обучение. От друга страна, Jigsaw класната стая е напълно възможна в дигитална среда (Toncheva, Evtimova, 2021) или при евентуални епидемични ситуации, които налагат социална изолация (Radkov et al., 2020).

Чрез настоящото приложение се верифицираха различните фази в прилагането на Jigsaw метода: предварителна подготовка и планиране с дефиниране на основните цели, които учениците да постигнат в разглежданата тема „Годишен преговор“; подготовка на обучителните материали; запознаване на учениците с различните образователни ресурси; поставяне на конкретните задачи, по които да работят учениците; представяне на резултатите. В хода на проведения педагогически експеримент се доказва, че приложението на метода „Jigsaw

classroom“ води до промяна в позицията на ученика, който се поставя в центъра на образователния процес. Делегирането на конкретни отговорности в часа по математика развива качества като самоорганизираност и желание за творческа изява. Предлагаането на метода „Jigsaw classroom“ приобщи по естествен начин родителите в учебния процес, тъй като запознаването на учениците с различни видеоматериали в къщи предизвиква тяхното любопитство към учебния материал.

Заклучение

Jigsaw методът насърчава учениците да работят заедно като екип и да споделят отговорността за успеха (а дори и за загубата) на цялата група. Развиват се социални „меки“ умения като общуване, сътрудничество, слушане и споделяне на идеи. Учениците се ангажират активно с учебния материал, като се занимават с изследване, обобщаване и обмяна на знания, което насърчава по-дълбокото разбиране и усвояване на информацията. Процесът на анализ и синтез, необходим за представянето на информацията пред другите, стимулира учениците да мислят критично, да анализират и да извлекат ключови знания от материала. Всичко това дава основание да се твърди, че Jigsaw методът има бъдеще, което е свързано и с приложението му в областта на висшето образование и в различни специализации и следдипломни курсове.

Благодарности

Авторите благодарят на проф. д-р Р. Папанчева за идейното фокусиране върху Джиксоу методът.

Литература

1. Boncheva, P., Dokova K. 2018. *Promotsiya na zdraveto v balgarskoto sredno uchilishte*. Varnenski meditsinski forum, br. 7, st. 61-65.
2. E. & P. S. Aronson. 2011. „*The Jigsaw Classroom: Building cooperation in the classroom*“ Pearson, № 2.
3. „*Jigsaw classroom*“. 2023. Available: <https://www.jigsaw.org/tips/>.
4. Nikolova, G. 2023. *Pisma na razrabotka na inovatsionno pedagogicheskoto izsledvane za pridobivane na parva profesionalno-kvalifikatsionna stepen, tema: Obobshtavane i sistematizirane na*

znaniyata na uchenitsite po matematika chrez Jigsaw ekipna rabota. Universitet „Prof. Assen Zlatarov“.

5. Nikolova, G., Vankova, D., Vankov, P. 2023. *Modelat SEEM – sashtnost i prilozhenie v srednoto uchilishte*. Education and Technologies, Godishno nauchno-metodicheskoto spisanie, Vol. 14, issue 2, (pages 453-458) ISSN 1314-1791 (PRINT), DOI: <https://doi.org/10.26883/2010.232.5745>

6. Nikolova, G., Vankova, D. 2023. *Diagnostic model for evaluating key competencies - a focus on mathematics and medicine with an emphasis on "Similarities"*. Proceeding EDULEARN2023, pp. 0103-0108, doi: 10.21125/edulearn.2023.0066, ISBN: 978-84-09-52151-7

7. Radkov, R., Vankova, D., Radkova, Z., Petkova, Y. 2020. „*E-learning in a COVID-19 context - epidemiological and educational challenges*“. ICAI 2020 01-03.10.2020, Varna, DOI: 10.1109/ICA150593.2020.9311307

8. Toncheva, S., Evtimova, T., 2021. *Challenges and Solutions for Nurses and Midwives in the Context of Digitalization*, International Interdisciplinary Virtual Meeting „Alumni Club and Friends“ - March, 19-21, 2021.

9. Vankov, P., Grancharova, V., Nikolova, G. 2024. *Prilagane na trenazhori i simulatori v obuchenieto na studenti ot inzhenerni spetsialnosti. Profesionalna podkrepa ot srednite uchilishta*. Natsionalna konferentsiya po mashinostroene i mashinoznanie, 8-10 septemvri 2023 g. Mezhdunaroden dom na uchenite „F. Zh. Kyuri“ Varna, „Sv. Konstantin i Elena“, ISSN 1312-8612.

10. Vankov, P., Vankova, D. 2015. *Sustainable Educational & Emotional Model - an Experience from Bulgaria*. EDULEARN15 Proceedings, International Conference on Education and New Learning Technologies, 6-8 July, pages 1600-1605. ISBN: 978-84-606-8243-1.

Гергана Иванова Николова,
ПМГ „Акад. Никола Обрешков“, Бургас,
nikolova_gery@mail.bg

Десислава Иванова Ванкова,
Медицински университет-Варна,
Desislava.Vankova@mu-varna.bg

Петър Ванчев Ванков,
ВВМУ „Никола Йонков Вапцаров“, Варна,
Катедра Мехатроника,
e-mail: p.vankov@nvna.eu



ИНЖЕНЕРНАТА ГРАФИКА – ИСТОРИЯ НА ПРЕПОДАВАНЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯТА

Петър Ванков, Здравка Иванова

ENGINEERING GRAPHICS - A HISTORY OF TEACHING AND PROFESSIONAL CONTINUATION BETWEEN THE GENERATIONS

Petar Vankov, Zdravka Ivanova

ABSTRACT: The National strategy for the development of higher education (period 2021 – 2030) places the technical fields among the priority areas and in the list of protected specialties. In this regard, engineering disciplines should also be protected and developed as educational priority subjects. The focus of the present publication is precisely such a discipline - "Engineering Graphics", as a universal fundamental technical subject studied in the vocational secondary school as "machine drawing" and as a specialized discipline "Marine Engineering Graphics" for students in naval specialties. Essentially, "Engineering Graphics" or "Machine Drawing" (in the past) is the universal international engineering language in which all engineers around the world need to be able to communicate. The aim of this publication is to trace the historical and content developments of the programs and teaching on "Machine Drawing", the transition to "Engineering Graphics" in the context of the Bulgarian secondary and higher education. The research and analysis are carried out through the prism of continuity between generations, presenting the work of the two authors, teachers of different generations and educational levels, but with the same mission - to pass on their experience, developing in students the technical literacy to read drawings. The main message of the research presented here is that the training related to reading and making technical drawings should not be neglected and overshadowed by the new disciplines related to artificial intelligence and computer technologies. Classical knowledge and skills, professional and functional intelligence must be developed to provide a solid foundation on which to build innovations.

Keywords: education, engineering graphics, machine drawing, history of teaching, Bulgaria

Въведение

Националната стратегия за развитие на висшето образование в Република България (2021 – 2030 г.) поставя техническите направления сред приоритетните професионални направления и в списъка на защитените специалности (MS, 2021). В тази връзка, инженерните учебни дисциплини също би трябвало да са защитени и приоритетно развивани. Във фокуса на настоящата публикация е точно такава дисциплина – „инженерна графика“, като универсален технически предмет, изучаван през миналия век в професионалното средно училище като „машинно чертане“, а днес като специализирана дисциплина „морска инженерна графика“ за студенти в корабните специалности.

Инженерната графика (в миналото, наричана „машинно чертане“) е основополагаща дисциплина в техническото образование, която има традиции на преподаване в България. В нейната същност стои предоставянето на

учениците и студентите в областта на техническите специалности знания и умения, необходими за визуализация, проектиране и документиране на инженерни идеи и конструкции. През годините, с развитието на технологиите и методите за проектиране, дисциплината „машинно чертане“ е претърпяла значителни промени, достигайки днешната си форма и наименование „инженерна графика“.

1. Цел и послание

Целта на настоящата публикация е да проследи в исторически и съдържателен контекст програмите и преподаването по „машинно чертане“, преходът към „инженерната графика“ в условията на българското средно и висше образование. Изследването се осъществява през призмата на приемственост между поколенията, като се представя работата (учебници/ръководства) на двамата автори,

преподаватели от различни поколения и образователни нива, но с еднаква мисия – да предадат опита си, развивайки у учениците и студентите техническата грамотност да разчитат чертежи (Panayotova, Aleksandrov, Ivanova, 1993; Vankov, 2015). Във фигура 1 са показани тези основни обучителни материали във времеви континуум – едно ръководство и два учебника (на български и на английски), които служат като основа и вдъхновение за настоящия аналитичен обзор. Надгражда се екипния опит в областта на общата и специализирана педагогика и дидактика (Vankov, Vankova, 2015a; Vankov, 2018; Nikolova, Vankova, 2023; Vankova, 2023). Анализът се подкрепя от предходни изследвания, свързани със съвременните модели за преподаване и оценяване в средното и висшето образование (Vankov, Vankova, 2015b; Vankova, 2023).

Основното послание, което носи представеното тук изследване е, че обучението, свързано с разчитане и изработване на технически чертежи не трябва да бъде negliжирано и засенчвано от новите дисциплини, свързани с изкуствения интелект и компютърните технологии. Класическите знания и умения, професионалната и функционална интелигентност трябва да се развиват, за да има здрава основа, върху която да се надграждат иновациите.

2. „Машинно чертане“ и „инженерна графика“ – две дисциплини, една същност

„Машинното чертане“ и „Инженерната графика“ са идентични като същност, но отразяват развитието на дисциплината в резултат на технологичния прогрес и нуждата от адаптация.

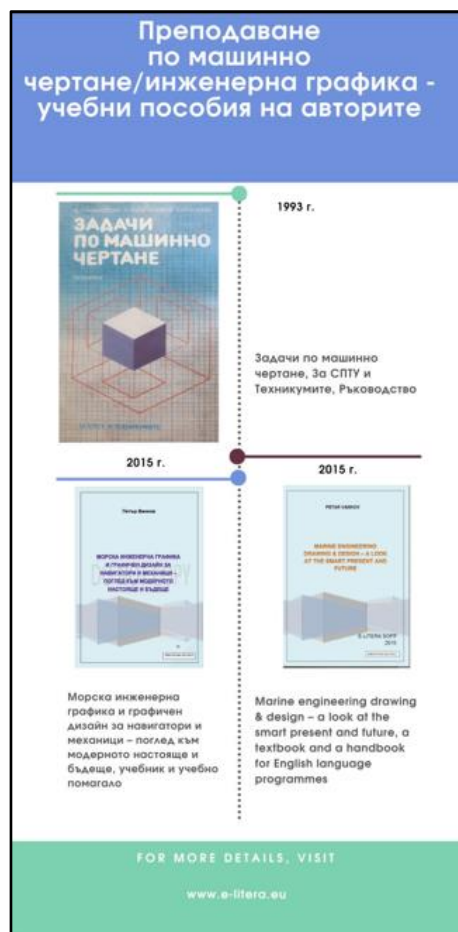
Инженерната графика по своята същност е универсален международен инженерен език, на който всички инженери по целия свят е необходимо да могат да комуникират. Чрез този език се изразяват както формата, така и всякакви технически параметри на инженерните изделия, механизми - от най-малкото винтче и се стигне до най-сложни проекти като самолети, космически совалки, подводници, кораби, сгради, ландшафт, товароподемна техника, автомобилна и железопътна техника и други. Електрическите схеми, както и изображаването на системи и механизми, а също и всякакви монтажни схеми заемат специално място в общото „семество“ на Инженерната

графика. Уникална специфика има в корабостроителното чертане, където се използва голямо разнообразие от линии за изобразяване на сложната и съставна конструкция на корабния корпус.

Акцент в Инженерната графика е нанасяне на техническите параметри, които далеч не бива да са само известните размери. От особена важност е да се описват използваните материали и да са написани технологиите за обработка на отделните детайли - и това е най-сериозната връзка с практиката. Ако тези елементи липсват, това може да се нарече Инструкция за употреба, но не и Техническа документация. Някои от данните могат да се дават като текст в приложения. Необходимо е те да съдържат списък на детайлите, техните размери, материалите от които са изработени, технологиите за цялостна изработка, последователността на сглобяване и разглобяване, схеми за смазване и дори антикорозионна защита и изисквания за видове бои и дебелина на покритията и др.

Обобщеното име на Инженерната графика като приложение е „техническа документация“ и е неизменна част от измислянето на един детайл, механизъм или цял технически проект и го съпровожда до края на експлоатационния му живот, а и след това - за архив. Архивът е както съхранена документация, така също и съхранен опит и не бива да се унищожава. Този опит може да е и позитивен и негативен, но при всички случаи е опит и ако бъде унищожен, едни и същи грешки могат да се повтарят многократно.

Като учебен предмет Инженерната графика има за задача обучението по споменатата тематика и е неизменна част от общото инженерно познание. Би могло да има засилване на отделни специализирани аспекти като „задължителен общо-инженерен минимум“, допълнително изучаване на специфичните за дадена специалност на обучаемите чертежи – такива, с които ще работят, ръчно скициране, електрически схеми, графично изображение на системи и механизми и други. Историята и опитът доказват, че е необходимо всички инженери да имат необходимото базово познание по различните видове графични изображения и задълбочени познания по конкретната си специалност още от висшето учебно заведение, а в някои случаи това се постига и в средното образование.



Фиг. 1 Инженерната графика – история на преподаване и професионална приемственост между поколенията - визуализирани чрез времеви континуум на създадените учебни пособия по дисциплината от авторите инж. Здравка Иванова (в авторски колектив) и инж. Петър Ванков (с рецензенти инж. Здравка Иванова, инж. Иван Иванов и проф. Николай Ников - период 1993-2015).

3. Кратък исторически преглед и класическо съдържание на „машинното чертане“ – преподаване в средното училище, програми

Изучаването и прилагането на техническото чертане може да бъде проследено от древността, когато инженерни конструкции като кораби, акведукти, мостове, защитни крепости, са бивали проектирани и изградени с помощта на ръчно изработени чертежи (Bogolyubov, 1989). Възраждането на интереса към предмета на техническото чертане, както и систематичното преподаване на тази учебна дисциплина започва в края на XVIII-ти и през XIX-ти век с индустриалната революция, когато нараства социалната нужда от помасштабни инженерни съоръжения и съответни стандартизирани технически чертежи.

През XX-ти век, след Втората световна война в България започва целенасоченото обучение на инженерни специалисти. Школата по „машинни елементи и машинно чертане“, включително и преходът към „инженерна графика“ свързваме с името на доайена в областта доц. инж. Симеон Бояджиев, чиито учебници и ръководства са в основата на университетското образование, а единият от авторите, на настоящата публикация- инж. Здравка Иванова, е негов възпитаник (Boyadjiev, 1953; Boyadjiev, 1985). В годините, преподаването по „машинно чертане“ бива сериозно застъпено в учебните програми във висшето и в средното училище у нас, а в техникумите и като двугодишен курс на обучение. Точно за такъв двугодишен курс е представеното практическо ръководство, издадено през 1993 г., чийто тематичен план е съобразен с българските държавни стандарти (БДС) (Angelov,

Раразьян, Куртева, Стоянов, 1973) и с актуалните по това време национални учебни програми по машинно чертане. Състои се от осем части: оформяне на машиностроителни чертежи; методи на проектиране; сечения и разреза; изобразяване на детайлите в машиностроителните чертежи, оразмеряване на детайлите, изобразяване и оразмеряване на основните видове съединения и свързващите детайли; основи на конструкторските документи; изработване на машиностроителни чертежи. Практическите задачи са придружени с аксонометрични изображения, максимално онагледяващи учебния материал. Като цяло, практическото ръководство „Задачи по машинно чертане, За СПТУ и Техникумите“ е класическо за дисциплината учебно помагало, което е актуално и днес като основополагащ вариант за надграждане с технологичните възможности на XXI-ви век.

С появата на компютърните технологии, техническото чертане претърпява радикални промени. Например, въвеждането на компютърно-подпомогнатото проектиране (CAD) революционизира дисциплината, позволявайки по-бързо и по-точно създаване на чертежи. Това води до значително разширяване на възможностите за проектиране и значително намаляване на времето за разработка на продукти. Постепенно класическото наименование „машинно чертане“ се измества от по-модерното „инженерна графика“.

4. Съвременно състояние и бъдещи перспективи на дисциплина „инженерна графика“ - преподаване във висшето училище, програми

Днес, инженерната графика обхваща не само традиционните умения за чертане, но и комплексно разбиране за компютърно моделиране, визуализация и симулация на инженерни проекти. Преподаването на дисциплината се осъществява чрез интеграция на теоретични знания и практически умения, като се използват най-съвременните софтуерни платформи и технологии. Примерът, който се разглежда тук е посветен на специализираната инженерна графика за навигатори и механици, която разчита в основата си на класическите постулати за изучаване на машинно чертане.

Представеното учебно пособие е уникално по своята структура, събиращо в едно учебник и ръководство за практически упражнения. Вече почти 10 години е успешен инструмент

за подготовка на студентите навигатори и механици за работа с корабни чертежи, от които ще се нуждаят при изпълнение на професионалните си задачи на борда на всяко плавателно средство.

Учебникът отговаря на критериите, заложи за образование на квалифицирани морски лица, съгласно изискванията на ИМО (Международната Морска Организация), и точно на ИМО Модел курсове:

1. STW 44-3-5 – Офицери, отговорни за навигационна вахта;

2. STW 44-3-6 – Офицери, отговорни за инженерна вахта.

Отговорната морска професия изисква познаване от навигаторите на:

1. Разположението на товарни, баластни, горивни и други отсеци на своя кораб.

2. Разположението на спасителните и противопожарни средства по кораба.

3. Откъде е възможно да се влиза в затворени пространства и как те да бъдат вентилirани преди това.

4. Да могат да съдействат при докуване на кораба, предоставяйки необходимите чертежи на кораборемонтните заводи.

5. Да показват при порт стейт контрол (което е практика по целия свят в момента) корабните чертежи на всички системи, чрез които могат да бъдат изхвърляни зад борд отпадни води и материали и съответно замърсени нечий териториални води и др.

За корабните механици е необходимо да умеят да разчитат корабната документация и да скицират при необходимост инженерни детайли.

Специално внимание се обръща на някои моменти от изключителна важност за практиката, които са били подценявани или обезличени и това е довело до редица инциденти в индустриалния живот и корабоплаването.

Предложени са учебни материали, чиято ефективност се е доказала с годините, включително и тестови картони, използвани в средното училище от инж. Здравка Иванова в периода 1980-1997 г. Сред основните източници са: Единната Система за Конструкторска Документация (ЕСКД), която е успешния обзорен наръчник от индустриално успешните за България от 80-те години, както и Правилата по Инженерна Графика на Космическия център в САЩ – НАСА. Използвани са също БДС – ИСО стандарти за Инженерна Графика (това са уеднаквените изисквания на Международната Стандартизационна Организация - ИСО),

както и учебни плакати и разработени упражнения от реномирани руски източници, Ръководство по Инженерно Чертане на Масачузетски Технологичен Институт (MIT), който има най-висок рейтинг от технологичните институти в света. За актуалното състояние и тенденциите за бъдещето в Инженерната графика са използвани публикации на Английската Кралска Институция на Морските Архитекти и по-точно ежемесечното издание „Морските архитекти“, издания 2014 и 2015 г. Широкият спектър от използвани материали на авторитетни източници от цялото земно кълбо е предпоставка представеният учебник с учебно помагало да могат да покажат специфики на Инженерната Графика от нашия глобализиращ се свят.

Бъдещето на инженерната графика е свързано с очаквания за по-нататъшно интегриране на изкуствен интелект и машинното обучение за автоматизиране на проектирането, подобряване на точността и ефективността на инженерните процеси. Освен това, развитието на виртуална и допълнителна реалност предлага нови възможности за визуализация и интеракция с инженерни проекти чрез по-интуитивен и ефективен начин.

Заклучение

Няма инженерно съоръжение без форма, размери, материали, от които да се направи и основни технически и експлоатационни изисквания, които да се спазват, без указания за монтаж, експлоатация и ремонт, както и точна спецификация на частите. Професионалната инженерна графика включва и дава познания за всички тези неща, необходими за професионалната реализация на техническите професии, включително и в контекста на новите развития в сектора на технологиите (Radkov, 2018).

Еволюцията на преподаването по "машинно чертане" до "инженерна графика" отразява постоянно развиващите се потребности и технологии в областта на техническите специалности, без да отпада по значимост дори и в COVID-19 времена (Radkov, Vankova, Radkova, Petkova, 2020). От ръчни чертежи до напреднало компютърно моделиране, дисциплината продължава да бъде ключова за формирането на квалифицирани инженерни специалисти, способни да се адаптират към бързо променящите се технологични среди.

Благодарности:

Доц. инж. Петър Ванков има над 20 години стаж като корабен механик и инспектор, и след натрупан практически опит от 11 години води дисциплината „инженерна графика“ за студенти от различни специалности в ВВМУ „Н. Й. Вапцаров“, гр. Варна. Разработването на програмата, материалите и провеждането на лекциите и упражненията, са на практика надграждане на направеното от инж. Здравка Александрова Иванова в годините ѝ като преподавател в ТМТ „Георги Димитров“ в град Бургас. Тя бе и един от рецензентите на учебника по инженерна графика на доц. Ванков през 2015 г. Тази приемственост не е случайна и при двамата автори е повод за професионално и лично щастие!

Литература

1. Angelov, P., Papazyan, P.S., Kurteva, S.S., Stoyanov, S.D. 1973. *Rakovodstvo za uprazhneniya po mashinno chertane*. DI Tehnika.
2. Bogolyubov, S.K. 1989. *Cherchenie: uchebnik dlya srednih spetsialnyay uchebnay zavedeniy*. 2.e izd., Izd. Mashinostroene, st.7-8
3. Boyadzhiev, S., 1953. *Mashinno chertane*. Izdatelstvo „Tehnika“, Sofiya
4. Boyadzhiev, S., 1985. *Inzhenerna grafika*. Izdatelstvo VPI, Blagoevgrad
5. MS, *Strategiyata za razvitie na vissheto obrazovanie v Republika Balgariya za perioda 2021 – 2030 g*, Tsel 3, . DV, broj: 2, ot data 8.1.2021 g.
6. Nikolova, G., Vankova, D., Vankov, P. 2023. *Modelat SEEM – sashtnost i prilozhenie v srednoto uchilishte*. Education and Technologies, Godishno nauchno-metodichesko spisanie, Vol. 14, issue 2, (pp. 453-458) ISSN 1314-1791 (PRINT), DOI: <https://doi.org/10.26883/2010.232.5745>
7. Nikolova, G., Vankova, D. 2023. *Diagnostic model for evaluating key competencies - a focus on mathematics and medicine with an emphasis on "Similarities"*. Proceeding EDULEARN2023, pp. 0103-0108, doi: 10.21125/edulearn.2023.0066, ISBN: 978-84-09-52151-7
8. Panayotova, K., Aleksandrov, L., Ivanova, Z. 1993. *Zadachi po mashinno chertane, Za SPTU i Tehnikumite*. Izd: Tehnika.
9. Radkov, R. 2018. *Tehnologichni resh-eniya za postigane na saotvetstvie s GDPR*. Sbornik s dokladi, st. 218-229. Shesti natsionalen

seminar na tema "Evropeyskite grazhdani i intelektualnata sobstvenost, vazpriyatie, osaznatost, povedenie", UniBIT, 25-26 April 2018, ISBN 978-619-185-350-2

10. Radkov, R., Vankova, D., Radkova, Z., Petkova, Y. 2020. "E-learning in a COVID-19 context - epidemiological and educational challenges". ICAI 2020 01-03.10.2020, Varna, DOI: 10.1109/ICA150593.2020.9311307

11. Vankov, P. 2015. *Marine engineering drawing & design – a look at the smart present and future*. ISBN 978-954-2912-59-0, Edition E-LITERA SOFT.

12. Vankov, P., Vankova, D. 2015a. *Experience-based innovative programme in Varna, Bulgaria, Education and Professional Development of Engineers in the Maritime Industry*. Papers, The Royal Institute of Naval Architects: London, UK, pp. 23- 26.

13. Vankov, P., Vankova, D. 2015b. *Sustainable Educational & Emotional Model - an Experience from Bulgaria*. EDULEARN15 Proceedings, International Conference on Education and New Learning Technologies, 6-8 July, pages 1600-1605. ISBN: 978-84-606-8243-1.

14. Vankova, D. 2023. *Educational matrix for attaining professional and key competencies in*

the field of integrative medicine. Proceeding EDULEARN2023, pp. 0134-0140, doi: 10.21125/edulearn.2023.0073, ISBN: 978-84-09-52151-7

15. Vankov, P. 2015. *Morska inzhenerna grafika i grafichen dizayn za navigatori i mehanitsi – pogled kam modernoto nastoyashte i badeshte*. ISBN 978-954-2912-60-6, Izdatelstvo E-LITERA SOFT.

16. Vankov, P. 2018. *Uchebniyat predmet Inzhenerna grafika – traditsii i inovatsii*. Mechanical Engineering & Science, Izdatelstvo na TU-Varna, Kn.1, ISSN 1312-8612, st.101-104.

Петър Ванчев Ванков,
ВВМУ "Никола Йонков Вапцаров", Варна,
ул. Васил Друмев 73,
Катедра Мехатроника,
e-mail: p.vankov@nvna.eu
p.vanmarine@gmail.com

Здравка Александрова Иванова,
преподавател в ТМТ „Георги Димитров“
град Бургас в периода 1973 г. - 2000 г.,
e-mail: zarka42@gmail.com



СЪЩНОСТ НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МЯСТОТО ИМ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ХИМИЯ И ОПАЗВАНЕ НА ОКОЛНАТА СРЕДА

Антоанета Ангелачева, Станислава Стефанова

NATURE OF HEALTH-ENVIRONMENTAL COMPETENCES AND THEIR PLACE IN CHEMISTRY AND ENVIRONMENTAL PROTECTION EDUCATION

Antoaneta Angelacheva, Stanislava Stefanova

ABSTRACT: In the article are analyzed the content of the concepts of competences, competencies and competency-based approach. The reasons for the emergence of health-ecological competences as basic in modern education are given. An analysis of the basic concepts related to health and environmental education is made. The concept of health and environmental competences is defined and their place in the curricula of Man and Nature 5.-6. grades and Chemistry and Environmental Protection 7.-10. grades.

Key words: key competences, health and environmental competences, chemistry education

Въведение

В България концепцията за ключовите компетентности е залегнала в Закона за предучилищното и училищното образование (2015 г.) и е последователно отразена в подзаконовата нормативна уредба. В държавните документи са посочени основните групи ключови компетентности, които би следвало да бъдат развити чрез общообразователната подготовка по отделните учебни предмети. С малко променен словоред, те напълно съвпадат с Европейската рамка за ключовите компетентности, като е добавена компетентността *умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот* (т.нар. *здравно-екологична компетентност*).

Изясняването на същността на понятието здравно-екологични компетентности е предпоставка за организирането на образователен процес, осигуряващ успешното им формиране и развитие, и постигане на образователните стандарти. При прегледа на специализираната литература не са открити конкретни разработки, свързани със същността и съдържанието на понятието здравно-екологични компетентности и с методиката за тяхното изграждане в обучението по Химия и опазване на околната среда. Това мотивира настоящото теоретично изследване.

Същност на понятията компетенции, компетентности, компетентностен подход

Компетентностният подход се концептуализира и дефинира с двойката понятия *компетенция – компетентност*. Съдържанието им е обект на спорове и дискусии, независимо от огромния брой публикации, посветени на тях, и приетите стратегически европейски документи.

Понятието компетенция е въведено от американския психолог Д. МакКлиланд през 1973 г. за означаване на съвкупност от знания, умения, нагласи и поведения на служителите за постигане на желани резултати в дадена професионална роля и в определена организация (McClelland, 1973).

Приложението на компетенциите в сферата на образованието се утвърждава чрез Лисабонската стратегия от 2000 г. за обучение, продължаващо през целия живот, Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот 2008 г., Европейската квалификационна рамка: подкрепа за учене, работа и трансгранична мобилност, 10-та годишнина 2019 г.; Националната квалификационна рамка на Република България 2012 г. и др.

Три термина с латински произход разкриват съдържанието на понятието *компетенция*: *competo* – означава „съвпадам, съответствам, способен съм, домогвам се едновременно до“; *competentia* – „съразмерност, пропорция“ и

competenter – „както трябва” (Voinov, Milev, 1980, 132-133). Следвайки логиката на тези

значения в таблица 1 са представени дефиниции на понятието *компетенция*, които разкриват неговата същност и съдържание

Таблица 1. Дефиниции на понятието *компетенция*

Автор	Дефиниция
Речник на чуждите думи в българския език (Milev, 2003)	Думата <i>компетенция</i> , лат. <i>competentia</i> , означава област на действие по въпроси, по които дадено длъжностно лице или учреждение има опит, знания и пълномощия. Компетенциите са единство от знания, умения и отношения за решаването на научен, познавателен или житейски проблем.
Български синонимен речник (Napov, 1968, 204)	Понятието <i>компетенция</i> се дава като синоним на понятието <i>компетентност</i> – вещина, умения, знания, познания, способност, опитност, умелост, осведоменост, авторитет, компетенция, специалност.
Б. Радойновска (Radoinovska, 2005, 26)	„Единство от знания, умения и отношения за решаването на познавателен, научен или житейски проблем. Те означават единство на теоретична подготовка (информираност), система от нагласи и ценности (готовност) и модели на поведение и дейност (способност)”.
З. Костова (Kostova, 1992, 41)	“Поредица от умения, структурирани в система и по определена последователност, които дават възможност за самостоятелна дейност на индивида. Това са динамични поведенчески изяви, чрез които се демонстрират знания, умения и отношения. В извършването им се обединяват трите сфери на личността – познавателна, емоционална и волева”.
В. Великова (Velikova, 2003, 3-19)	„Добре структурирана в мозъка както трябва способност, обусловена от високи равнища на познание, ценности и действия, проявяващи се чрез съответните ѝ умения“.
А. Хуторской (Интернетжурнал «Эйдос». – 2002/0423)	Компетенцията е отчуждено, предварително зададено социално изискване към образователната подготовка на ученика, необходима за неговата ефективна продуктивна дейност в определена сфера.
Н. Борытко (http://www.eidos.ru/jornal/2007/0930-10.htm)	Компетенцията е предварително зададено изискване към образователната подготовка на обучаемия, характеристика на неговата професионална роля, а компетентността е степента на съответствие на това изискване за усвояване на компетенцията, личностна характеристика на човека.
Дж. Равен (Raven, 2002, 32)	„Компетенцията е мотивирана способност на индивида за изпълнение на определена работа на приемливо ниво, която се свързва с прогностични очаквания: ако искаме да разберем, опишем и предскажем човешкото поведение, ние трябва да направим списък с неговите основни видове компетентности“.

На базата на определенията, дадени от различните автори, може да се обобщи, че компетенциите са динамична комбинация от знания, разбиране, умения и способности, които се придобиват или развиват в процеса на обучение. Тяхното формиране трябва да бъде цел на всяка образователна програма.

Понятието *компетентност* произлиза от латински език (лат. *competentis* – способен) и означава познания и опит в определена област, които дават възможност да се оценява или решава даден въпрос (Tafrova-Grigorova, 2013, 164). Дефиниции, които разкриват същностните характеристики на понятието *компетентност*, са представени в таблица 2.

Таблица 2. Дефиниции на понятието *компетентност*

Автор	Дефиниция
Р. Милкова (Milkova, 2015)	Компетентност не означава универсално образование, а авторитет на можещ и знаещ (едновременно) човек. Човек, познаващ себе си – своите способности, таланти и заложби, за да ги прилага рационално, в полза на обществото, на своето интелектуално развитие и материално благополучие.
В. Найденова (Naidenova, 2000)	Компетентността е свързана, наред с натрупани знания и опит, и с развитието на определени способности у личността, с разширяване на границите на познанието и усъвършенстване на неговия дух чрез образование и самообразование.
М. Холодная (Holodnaya, 1997, 12-16)	Компетентността е особен тип на организация на знанията и уменията, която осигурява възможност за приемане на ефективни решения в определена предметна

	област на дейността. Признаците, които според авторката характеризират компетентността са: „разнообразие на знанията и уменията; гъвкавост на знанията и уменията; бързина на актуализацията; възможност за приложение в широк спектър от ситуации; владение на декларативни и процедурни знания; наличие на знания за собствените знания“.
Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот, 2019	Компетентността е доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално, и в личностно развитие. Способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност, затова компетентността се определя като съвкупна интегрална личностна характеристика, която е своеобразна степен на постиженията на индивида в областта на определени компетенции. Тя се формира на базата на когнитивни свойства и на ценен практически опит на личността, позволяващи ефективно да се решават проблемите и характеризират човека като компетентен в определена степен.

В резултат от направения анализ може да се обобщи, че авторите тълкуват двете сродни понятия *компетенция* и *компетентност* по

различен начин, като поставят върху тях различни лексикални акценти. Опит за сравнение на обсъжданите понятия е направен в табл. 3.

Таблица 3. Сравнение на понятията *компетенция* и *компетентност*

Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот, 2019	В документа <i>компетенциите</i> в областта на дадена дейност се разглеждат като комплексно владение на специфични знания, умения и поведенчески модели в гъвкав план. <i>Компетенцията</i> е готовност на индивида ефективно да организира вътрешни и външни ресурси за постигане на целите и способността му да решава определен клас професионални задачи. В тази връзка <i>компетентността</i> в дадена област се разглежда като съвкупност от <i>компетенции</i> (знания, умения, отношения, опит), необходими за ефективна дейност.
В. Найденова (Naidenova, 2000)	<i>Компетентността</i> е по-обхватно понятие, има по-голям обем и по-богато съдържание, в сравнение с понятието <i>компетенция</i> . <i>Компетентността</i> най-често се свързва със способността на индивида да функционира адекватно в професионална среда като демонстрира поведение, отговарящо на очакванията на тази среда.
Цанков, Генкова (Tzankov, Genkova, 2009)	<i>Компетентността</i> е интегрално личностно качество, система от различни <i>компетенции</i> , структурирани по определен начин и интегриращи знанията, уменията, нагласите и отношенията на индивида към самия себе си, към другите, към дейността и към резултатите от нея. <i>Компетентността</i> е вече осъществена, реализирана <i>компетенция</i> .
Я. Рашева-Мерджанова (Rasheva-Merdzhanova, 2012)	Двойният комплекс „ <i>компетентност</i> – <i>компетенция</i> “ характеризира два взаимосвързани аспекта на човешката професионална дейност. Първият се отнася до професионално-личностния профил на специалиста, докато вторият фиксира професионални правомощия за определени професионални дейности и функции.

Базирайки се на мненията на различните автори и имайки предвид, че в българските версии на Европейските документи, свързани с образованието, се използва понятието *компетентност*, то в настоящото изследване това понятие може да се приеме като водещо. Под *компетентност* се разбира качество на личността, което се развива във времето. Компетентността се основава на наличието на значителен обем от знания и представлява съвкупност от умения, структурирани в система и по определена последователност, които дават възможност за самостоятелна дейност на индивида за решаването на познавателен, научен

или житейски проблем. Компетентността се проявява чрез динамични поведенчески изяви – компетенции, чрез които се демонстрират знания, умения и ценностни ориентации. В извършването им се обединяват трите сфери на личността – когнитивна, психомоторна и афективна.

Във връзка с проблема за формиране и развитие на компетентностите в процеса на обучение се оформя и *компетентностният подход*. Той акцентира върху способността да се прилагат овладените знания в дейността чрез преход към иновационни методи на обучение

за формиране на компетентности у обучаващите. По мнение на авторите (Tzankov, Genkova, 2009), компетентностният подход е в състояние да отговори на изискванията за ясна, подробна структура на педагогическото образование, като по този начин оказва положително въздействие върху развитието му. Н. Цанков и Л. Генкова подчертават, че компетентностният подход е свързан с новата образователна парадигма и приложението му води до повишаване качеството на образованието, като го прави практически ориентирано (Tzankov, Genkova, 2009).

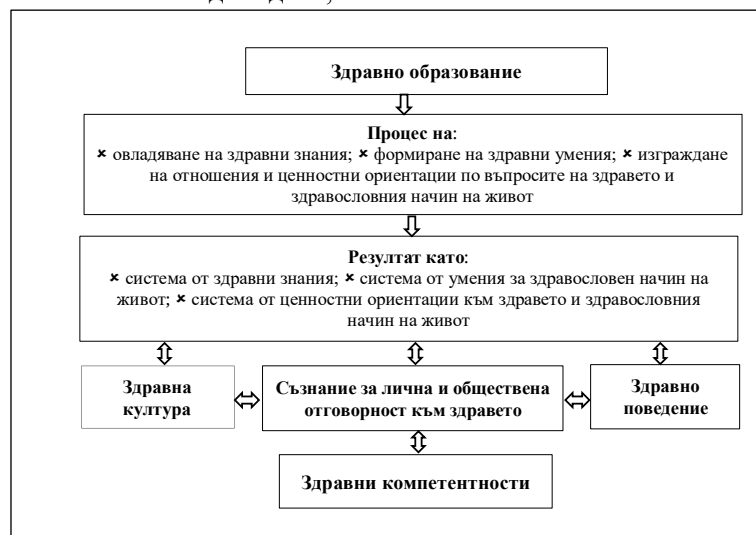
Същност на понятието здравно-екологични компетентности

Здравно-екологичната компетентност е една от ключовите компетентности за развитие в съвременното образование и се основава на знания, умения и ценностни ориентации за опазване на природата вън и вътре в нас. Тъй като се отнася до разбирането на взаимодействието между здравето на човека и околната среда, както и възможността да се прилагат знания и умения за опазване на здравето на индивидите и околната среда, здравно-екологичната компетентност е от изключителна важност. Тя е значима не само за индивидите, за

да водят здравословен живот, но и за обществото като цяло. Подобряването на здравето и опазването на околната среда са свързани и взаимно подпомагащи се процеси. Отговорното и устойчиво поведение на хората може да допринесе за постигане на по-добро качество на живот и за запазване на природните ресурси за бъдещите поколения.

Здравно-екологичните компетентности се изграждат и развиват при осъществяване на *здравно и екологично образование* в процеса на обучение.

Здравното образование може да се разглежда като процес на усвояване на *здравни знания*, формиране на *здравни умения* и на *ценностни отношения* към здравето (фиг. 1). Здравното образование може да се обсъжда и като резултат от този процес в аспект изградена система от знания, умения и ценностни отношения по въпросите на здравето, която определя *здравната култура*, *здравното поведение* на личността и *съзнанието за лична и обществена отговорност към здравето*. В съвкупност здравната култура, съзнание и поведение формират компетентността на индивида да води здравословен начин на живот, т.е. неговата *здравна компетентност* (Panayotova, 2007).



Фиг. 1. Същност на здравното образование

Здравните знания отразяват степента на осведоменост на личността по въпросите за опазване, възстановяване и укрепване на индивидуалното и общественото здраве и за нормите за правилно хигиенно поведение. Те са в основата на уменията, възгледите, убежденията, от-

ношенията, нагласите и ценностните ориентации на човека по въпросите на здравето и на мотивите за здравно поведение и здравословен начин на живот (Panayotova, 2007).

Здравните умения се определят като способности на личността да извършва правилно под контрола на съзнанието определено

здравно действие или система от действия, като се спазват установените за тази цел правила (Trendafilov, 1992).

В основата на уменията на личността да взема правилни здравносъобразни решения стои *отношението* на човека към здравето. Отговорното отношение на индивида към здравето намира израз не само в спазването на определени предписания за хигиена и профилактика, но и в уменията му да оценява и съгласува своето поведение, своите потребности съобразно съществуващите в обществото хигиенни норми и съобразно интересите на другите хора. За Е. Мухина (Muhina 1986, 7) основните личностни фактори, обезпечаващи отношението на личността към здравето са системата от ценностни ориентации, насочени към здравословния начин на живот.

Здравните знания, уменията за здравословен начин на живот и ценностните ориентации по въпросите на здравето определят *здравната култура* на личността.

Здравното поведение включва „действията и постъпките на човека, насочени към укрепване, съхраняване и възстановяване на здравето (лично и обществено). Тази дейност предвижда: начин на живот; поведение в плана на

организация на условията на труд и бит, способстващи укрепване и запазване на здравето; отношение към мероприятията на здравеопазването; поведението в случаи на болест“ (Loransky, 1981, 47). Здравното поведение е практически израз на отношението на личността към здравословния начин на живот.

Образование, насочено към формиране на *екологична култура, екологично съзнание и екологично поведение*, в тяхната взаимна връзка и единство, с оглед опазване на екологичното равновесие, е образование за изграждане на *екологични компетентности*, които са фундамент на екологосъобразното устойчиво развитие (Angelacheva, 2019).

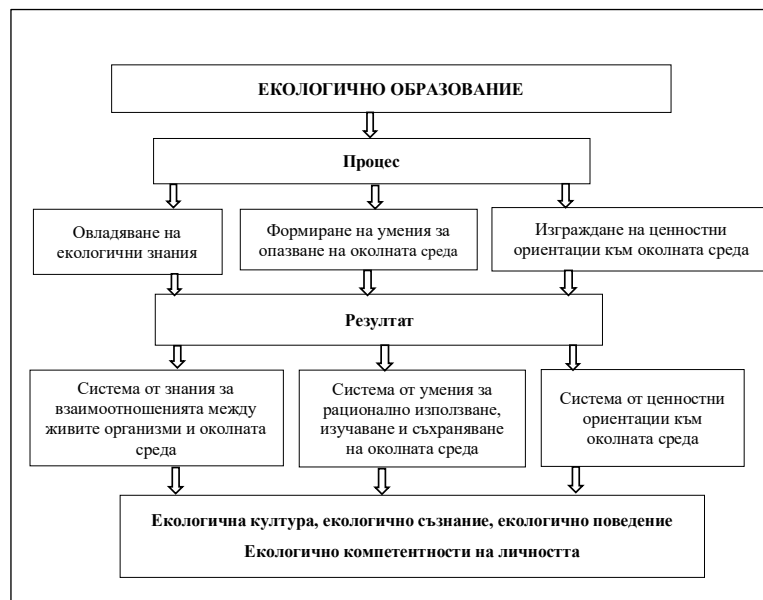
Теоретичният анализ на специализираната литература позволява да се открие като водещо понятие *екологичното образование* и подчинените на него понятия – *екологична култура, екологично съзнание и екологично поведение*. За по-цялостно разкриване на съдържанието на основното понятие трябва да се познава и съдържанието на *научните екологични понятия* (понятията, които отразяват взаимоотношенията между живите организми и обкръжаващата ги среда) (Vachkov, 1998; Katov, Kostova, 1984) (табл. 4).

Таблица 4. Научни екологични понятия

Понятия	Дефиниции
Природа	Заобикалящият ни обективно съществуващ вън и независимо от съзнанието ни материален свят. Характеризира се с наличието на неорганични и органични компоненти (нежива и жива природа), с тяхното единство и многообразие, резултат от сложни взаимоотношения, обуславящи нейната цялост. В природата действат строги закони и закономерности, чието пренебрегване води до нарушаване на природното равновесие. Природата е фактор (условие) за съществуването и за развитието на обществото.
Природна среда	Тази част от природата, в която живее, с която взаимодейства и върху която въздейства обществото, се приема като природна среда .
Природни условия	Елементи на природата, свързани с живота, с производството – релеф, климат, води, скали, почви и др.
Природни ресурси	Всички природни тела и сили, които пряко или косвено могат да бъдат използвани от човека.
Околна среда	Комплекс от природни и от антропогенни (създадени от човека) компоненти, които взаимодействат помежду си и влияят върху природното равновесие и качеството на живота, здравето на хората, културното и историческото наследство.
Качество на околната среда	Степента на съответствие между потребностите на организмите и възможностите на околната среда; между потребностите на организмите и резултатите от взаимодействието им с околната среда.
Замърсител на околната среда	Всеки физичен агент, химично съединение или биологичен вид, попадащ в околната среда или появяващ се в нея в определено време в количества, надвишаващи естественото му колебание.
Замърсяване на околната среда	Процес на внасяне или на възникване в околната среда на замърсители.
Опазване на околната среда	Система от международни, държавни и местни административно-стопански, научно-технически, педагогически, политически и други мерки и дейности, насочени към регулиране на постоянно изменящите се отношения между човека и околната среда, към рационално използване на природните ресурси, към предотвратяване замърсяването на околната среда, към нейното съхраняване и възпроизводство.

Екологичното образование, аналогично на здравното образование, може да се разглежда в два аспекта – като процес и като резултат (Angelacheva, 2019). В първия аспект екологичното образование е насочено към усвояване от учениците на знания, умения и ценностни ориентации, свързани с опазване на околната

среда. Във втория аспект то е изградена система от екологични знания и умения и ценностни отношения към околната среда, която определя равнището на екологичната култура на личността, екологичното съзнание и поведение (фиг. 2).



Фиг. 2. Същност на екологичното образование

Екологичните знания са знания за факти, понятия, закони, закономерности и теории, усвояването на които е условие за постигане на хармония между човека, обществото и природата. *Екологичните умения* се разглеждат като умения за прилагане на екологични знания в конкретни ситуации; за събиране и анализ на екологична информация; за решаване на учебни задачи с екологична насоченост; за изпълнение на учебни експерименти при спазване на правилата за безопасна работа и др. *Ценностните ориентации към околната среда* се приемат като осъзната нагласа, отношение, позиция на личността към природата, като оценка на нейната значимост за съществуването и за развитието на обществото (пак там).

Екологичните знания описват и обясняват взаимодействието между човека и природата, а ценностните ориентации, които се изграждат на основата на екологичните знания, са нормативна оценка на това взаимодействие. Следователно ценностните ориентации към околната среда са израз на ограниченията, които човек трябва да спазва при контактите си с природата

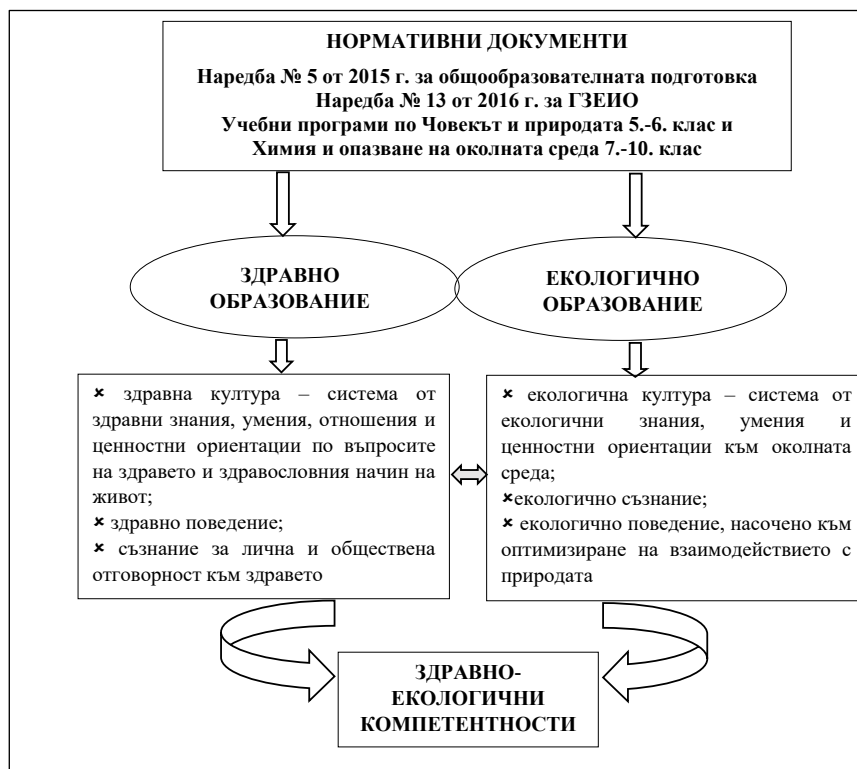
и имат характер на нравствени принципи. Ценностните ориентации към околната среда определят практическата дейност на личността за опазване и възстановяване на околната среда. Овластяването на екологични знания, формирането на екологични умения и на ценностни ориентации към околната среда, превръщането им в норми за практическа дейност са база за възприемане на природата като ценност за човека.

Екологичното съзнание е “форма на отразяване на взаимодействието между природата и обществото и мястото на индивида в тях като активно действащ субект” (Katov, Kostova, 1984, 99). Изява на екологичното съзнание е екологичното отношение и мислене, което се формира в процеса на образование и при конкретен вид дейност, чийто обект е природата. Наличието на екологично съзнание предполага такава промяна в отношението на личността към природата, при която усвоените екологични знания и умения се превръщат в норми за екологично-целесъобразно поведение. Именно тогава екологичното съзнание би

имало ръководна роля за оптимизиране на отношенията между човека, обществото и природата.

Екологичното съзнание определя *екологичното поведение* на личността. То се изразява в дейност, насочена към съхраняване на природата и на собственото здраве (проучване на литература на екологична тематика и анализирането ѝ с оглед решаване на екологичните проблеми; наблюдение и изследване на обекти от околната среда; прилагане на методи за възстановяване на околната среда и др.).

Направеният теоретичен анализ за установяване на съдържанието и на съподчинеността на основните работни понятия позволява на фиг. 3 да бъде представено мястото и ролята на здравното и екологичното образование при изграждане на здравно-екологичните компетентности на личността. Конкретизацията и операционализацията им е потърсена в ДООИ за КОО „Природни науки и екология“ и в учебните програми по Човекът и природата 5.-6. клас и Химия и опазване на околната среда 7.-10. клас.



Фиг. 3. Здравно и екологично образование за изграждане на здравно-екологични компетентности

Място на здравно-екологичните компетентности в учебните програми по Човекът и природата 5.-6. клас и Химия и опазване на околната среда 7.-10. клас

Учебните предмети от КОО „Природни науки и екология“ притежават богат потенциал за формиране и развитие на здравно-екологични компетентности на подрастващите. В Наредба № 5/2015 г. за общообразователната подготовка се посочва, че учебният предмет Човекът и природата 3.-6. клас е интегрален по своя характер и чрез него се изграждат основни представи за обектите и явленията в живота и в неживата природа, за човека и неговото здраве. Предметът Химия и опазване на

околната среда 7.-10. клас включва знания за класификацията, строежа и свойствата на основни видове органични и неорганични вещества; тяхното значение и въздействието им върху здравето и върху околната среда. Обучението по този предмет следва да осигури формирането на отговорно отношение към собственото здраве и здравето на другите, към околната среда и нейното опазване.

В таблица 5 са представени здравно-екологичните компетентности като очаквани резултати (знания, умения и отношения), включени в ДООИ и в Учебните програми по Човекът и природата 5.-6. клас и Химия и опазване на околната среда 7.-10. клас.

Таблица 5. Здравно-екологични компетентности като очаквани резултати от обучението по Човекът и природата (ЧП) 5.-6. клас и Химия и опазване на околната среда (ХООС) 7.-10. клас

Учебен предмет	Здравно-екологични компетентности
ЧП 5.-6. клас модул Химия	Когнитивна област • Свързва свойствата на веществата със значението им за човека. • Дава примери за вещества – замърсители на околната среда. • Описва въздействието на някои вещества върху околната среда и здравето на човека. • Свързва състоянието на околната среда със здравето и дейността на човека. • Прогнозира резултати от въздействия на човека върху природата. Психомоторна област • Спазва правила за безопасна работа с вещества, лабораторни съдове, прибори и уреди. Афективна област • Оценява и подкрепя дейности, насочени към опазване на личното и общественото здраве и на околната среда.
ХООС 7. клас	Когнитивна област • Свързва свойствата на натрий, хлор и техни съединения със значението им за човека. • Описва въздействието на натрий, хлор и техни съединения върху човека и околната среда. • Разпознава международни предупредителни знаци за опасни свойства на веществата. • Описва физиологичното действие на хлороводород и на солна киселина. • Описва значението на натрия, калия и на техни съединения за организмите. Психомоторна област • Спазва правила за безопасна работа с киселини и основи и за оказване на първа помощ. Афективна област • Оценява дейности, насочени към опазване на околната среда и здравето на човека.
ХООС 8. клас	Когнитивна област • Представа с примери биологичното значение на йоните на калций и магнезий за живите организми. • Описва въздействието на серните и азотните оксиди върху човека и околната среда. • Описва начини за обезвреждане на опасни за човека и околната среда вещества. • Представа с примери биологичното значение на йоните на калций и магнезий за живите организми. Психомоторна област • Обяснява необходимостта от рециклиране на металите за опазване на околната среда. Афективна област • Оценява информация, свързана със замърсяване на околната среда и нейното опазване. • Извлича и оценява информация, представена чрез текст, таблици, графики и диаграми, за свойства и приложение на метали и техни съединения и за въздействието им върху околната среда и здравето на човека.
ХООС 9. клас	Когнитивна област • Свързва практическото приложение на изучени вещества и значението им за човека с техни свойства. • Описва биологични функции на мазнини, въглехидрати, аминокиселини и белтъци. • Обсъжда социално-обществени проблеми, свързани с употребата на вещества с наркотично действие. • Описва начини за обезвреждане на опасни за човека и околната среда вещества. Психомоторна област • Извършва химични експерименти с метали, неметали и техни съединения по зададен план, като спазва правила за безопасна работа. • Планира и извършва химични експерименти за разпознаване на алкохоли, алдехиди, органични киселини, въглехидрати и белтъци, като спазва правила за безопасна работа. Афективна област • Оценява въздействието на някои вещества върху жизнените процеси, здравето на човека и околната среда и прави изводи за екологични проблеми, свързани с употребата им. • Оценява информация, свързана със замърсяване на околната среда и нейното опазване. • Изразява мнение за решаване на екологични проблеми, свързани с използването на органични съединения в практиката.
ХООС 10. клас	Психомоторна област • Планира и извършва, като спазва правилата за безопасна работа, химичен експеримент за изследване на влиянието на различни фактори върху скоростта на процесите и върху

	система в химично равновесие; опити, свързани с определяне на рН и доказване на йони в разтвори; за анализ на води. Афективна област - Оценява значението на изучени вещества за практиката и тяхното влияние върху околната среда и здравето на човека. - Извлича и оценява информация от различни източници, свързана с използване на природните ресурси и със замърсяването на околната среда, и изразява мнение за решаване на екологични проблеми.
--	---

В нормативните документи за обучението по разглежданите учебни предмети са дефинирани компетентности, свързани с екология, опазване на околната среда, опазване на здравето, които са задължителна част от образованието на съвременния човек. Така тези учебни предмети допринасят за осигуряване на пълноценно развитие на учениците и подготовка за бъдещия им живот и професионална реализация.

От анализа на държавните документи се налага заключението, че формирането на здравно-екологични компетентности е заложено като изискване предимно на когнитивно ниво и засяга познавателната сфера на учениците. Известен дефицит се наблюдава относно наличието на очаквани резултати, свързани с психомоторната и с афективната сфера на подрастващите. В тази връзка се очертават възможности за актуализиране на очакваните резултати от обучението в аспект формиране на здравно-екологични умения и на ценностни ориентации към здравето и към околната среда (което би могло да бъде обект на друга публикация).

Заключение

Обзорът на научната литература показва, че в проблемното поле на педагогиката здравното и екологичното образование се разглеждат като предпоставка за формирането и за развитието на здравно-екологични компетентности на личността. Възможностите за засилване на здравно-екологичната насоченост на процеса на обучение по химия могат да се търсят в следните насоки: (а) Актуализиране на целите на обучението и на учебното съдържание с оглед обогатяване на системата от знания, умения и отношения, свързани с опазване на здравето и на околната среда. (б) Разработване на системата от организационни форми, методи и средства на обучение за овладяване на актуализираното учебно съдържание.

Литература

- Angelacheva, A. 2019. *Contemporary aspects of environmental education in secondary school chemistry education*. Plovdiv, University Publishing House "Paisii Hilendarski". [In Bulgarian]
- Borytko, N. 2007. Professional pedagogical competence of the teacher. *Internet Journal „Eidos“*, 2007/0930. [In Russian]
<http://www.eidos.ru/jornal/2007/0930-10.htm>
- Holodnaya, M. 1997. *Psychology of Intelligence: Research Paradoxes*. St. Petersburg, Piter. [In Russian].
- Hutorskoy, A. 2002. Key Competencies and Educational Standards. *Internet Journal „Eidos“*, № 1. [In Russian].
<http://eidos.ru/journal/2002/0423>.
- Katov, A., Kostova, Z. 1984. *Dictionary of Ecology and Environmental Protection*. Sofia, Partizdat. [In Bulgarian]
- Kostova, Z. 1998. *How to learn successfully? Innovation in Education*. Sofia, Pedagogue 6. [In Bulgarian]
- Loransky, D., V. Smidt. 1981. International terminology "Sanitary Enlightenment". Moscow, Medicine. [In Russian]
- McClelland, D. 1973. Testing for Competence rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14, <https://www.therapie-brève.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Milev, A. 2003. *Dictionary of Foreign Words in the Bulgarian Language*. Sofia, Nauka i izkustvo. [In Bulgarian]
- Milkova, R. 2015. Competence and Competence of the Individual – A Strategy of University Education in the 21st Century. *Strategies of education and science policy*, 23(1), 38-63. [In Bulgarian]
- Muhina, E., 1986. *The relationship between hygienic and moral education (on the material of the section of biology of the VIII class)*. Moscow, Prosvestenie. [In Russian]
- Nanov, L. 1968. *Bulgarian Synonym Dictionary*. Sofia, Nauka i izkustvo. [In Bulgarian]

Naydenova, V. 2000. Structure of the professional competence of the teacher. *Education and qualification*, № 3, 8-20. [In Bulgarian]

Panayotova, M., 2007. *Modern aspects of health education through training in biological disciplines*. Plovdiv, Makros. [In Bulgarian]

Radoinovska, B. 2005. Competences – a priority goal of education. *Pedagogy*, № 5, 25-36. [In Bulgarian]

Rasheva-Merdzhanova, Y. 2012. The challenge of „transformation“ facing the profession of „teacher“ in the context of social interaction. In: *Contemporary Challenges to the Teaching Profession*. Sofia, University of Sofia-DIUU. [In Bulgarian]

Raven, J. 2002. *Competence in Modern Society: Identifying, Developing, and Implementing*. Moscow, Cogito-Center. [In Russian]

Tafrova-Grigorova, A. 2013. Modern Trends in the Natural History Education of Students. Bulgarian. *Journal of Science and Education Policy*, 7(1), 2013, 121-200. [In Bulgarian]

Trendafilov, T., 1992. Health culture and health education of the population. In: *“Social Medicine”*, in order. by K. Gargov, A. Valchev, Sofia, Medicine and Physical Culture, 12. [In Bulgarian]

Tsankov, N., L. Genkova, 2009. *The competency Approach in Education*. Blagoevgrad. [In Bulgarian]

Vachkov, K. 1998. *Practical socioecology*. Shumen, University Publishing House “St. K. Preslavski”. [In Bulgarian]

Velikova, V. 2003. „Educational competence“ as a result of educational activity. *Pedagogy*, № 6, 3-19. [In Bulgarian]

Voinov, M., A. Milev. 1980. *Latin-Bulgarian dictionary*. Sofija, Nauka i izkustvo. [In Bulgarian]

Електронни ресурси

Ordinance № 5/2015 г. for general education, <file:///C:/Users/35987/Downloads/nrdb5-2015 OPP izm102020.pdf>

Lisbon strategy 2000

<https://link.springer.com/book/10.1057/9781137272164>

Pre-school and School Education Act 2015.

https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mon.bg/nfs/2024/03/zakon-peduchobrazovanie-v2903_030424.pdf

European Qualifications Framework: supporting learning, working and cross-border mobility, 10th anniversary 2019,

<https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-BG.pdf>

European qualifications framework for lifelong learning, 2008, https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lll.mon.bg/uploaded_files/framework-bg.pdf

National Qualifications Framework of the Republic of Bulgaria 2012, https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.navet.government.bg/bg/media/NQF_bg.pdf

Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education,

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>

доц. д-р Антоанета Ангелачева

ПУ „Паисий Хилендарски“

Химически факултет

катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“

гр. Пловдив 4000

ул. Цар Асен 24

angel@uni-plovdiv.bg

Станислава Стефанова

докторант към Химически факултет на ПУ

„Паисий Хилендарски“

докторска програма „Методика на обучението по химия“

месторабота: ЧГПНП „Асен Йорданов“, Иваница, гр. София

е-mail: stanislava_017@abv.bg



КОНЦЕПТУАЛЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО „ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДАТА“ 5.-6. КЛАС

Антоанета Ангелачева, Станислава Стефанова

REQUIREMENTS FOR FORMATTING FOR INTERNATIONAL CONFERENCE “EDUCATION, SCIENCE, ECONOMICS AND TECHNOLOGIES”

Antoaneta Angelacheva, Stanislava Stefanova

ABSTRACT: In the article is to work out a model for health and environmental education in teaching “Man and nature” 5th and 6th grades. The model is made on the basis of the model for education in “Man and nature”. It is formulated the aims and the tasks of health and environmental education in teaching “Man and nature”. Some aspects for modeling the school content it is pointed out. The main components of didactic technology for the realization of the updated objectives and educational content in environmental aspect are outlined.

Key words: key competences, health and environmental competences, school subject “Man and Nature” in 5th and 6th grades

Въведение

Терминът *ключова компетентност* добива изключителна популярност в европейските страни след появата на Европейската референтна рамка: Ключови компетентности за учене през целия живот (Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework), приета през 2006 г. от Европейския парламент и Съвета на Европа и препоръчителна за страните от Европейския съюз. В документа ключовите компетентности се дефинират като комбинация от знания, умения, способности и нагласи, отнесени към определена област. Ключовите компетентности са нужни за лична изява и развитие, социална интеграция, активно и гражданско поведение и професионална реализация. Те са необходими за всички хора. У подрастващите те трябва да започнат да се формират още в най-ранна възраст и да се поддържат, опресняват и доразвиват през целия живот.

С концепцията за ключовите компетентности на преден план се извежда обучението, ориентирано към резултати, и се акцентира върху прилагането на знания в реални ситуации от живота, като по този начин образованието се оттласква от традиционната си предметна ориентираност, залагайки на изграждането на ключови компетентности – интегрирано чрез всички учебни предмети.

Ключовите компетентности се придобиват чрез образование, но се усвояват и усъвършенстват през целия живот. Те могат да се пренасят от едно място на друго и могат да бъдат разглеждани като степен на адаптивност на индивида спрямо потребностите на пазара на труда.

В Държавния образователен стандарт (2015 г.) за общообразователната подготовка по различните учебни предмети са определени очакваните резултати от обучението в края на всеки етап – под формата на компетентности, сред които основно място намират ключовите компетентности.

Една от деветте ключови компетентности за развитие в съвременното образование е *здравно-екологичната компетентност*, формулирана в държавните документи като *умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот*. Свързана е с усвояване на знания и умения за активно участие в обществените отношения, изграждане на устойчиво икономическо, социално, битово развитие и подобряване на социалния статус и жизнения стандарт.

Формирането на здравно и екологично компетентни граждани на съвременното общество е нелека задача и се проявява в необходимостта от разработване на актуални образователни модели, които да са в синхрон с новите

потребности на обществото и актуалната нормативна база в сферата на образованието.

С настоящата работа се прави опит да се изгради дидактически модел за формиране и развитие на здравно-екологични компетентности в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас, модул Химия.

Дизайн на теоретичното изследване

В средното училище формирането на научна картина на света в съзнанието на учениците се определя от съдържанието на учебните предмети от културно-образователната област „Природни науки и екология“. В началната и в основната образователна степен (от 3. до 6. клас) функционира учебен предмет „Човекът и природата“, който интегрира физични, химични и биологични знания и осигурява възможност за изграждане на цялостен образ в съзнанието на учениците за многообразието на живата и на неживата природа и за единството между тях. В предмета „Човекът и природата“ важно място има и системата от знания, умения и отношения, свързани с човека – човекът като част от природата, но и като основен фактор за устойчивото ѝ развитие; човекът като разумен субект, способен да се грижи за личното и за общественото здраве.

Съображенията за избора на посоченото учебно съдържание са свързани с богатите му възможности за реализиране на здравно и екологично образование в следните аспекти: (а) усвояване от учениците на знания за състава и свойствата на достъпни вещества и смеси, за методите за разделяне на смесите, за тяхното разпространение и значение; (б) конкретизиране на знанията за вещества и смеси чрез изследване на състава, състоянието, свойствата, разпространението и значението на въздуха и на водата; (в) обсъждане на здравни и екологични проблеми, свързани със замърсяването и опазването на въздуха и на водата; (г) разкриване на значението на въздуха и на водата за живота на Земята; (д) разкриване на връзката между свойствата, приложението, получаването на веществата и екологичните проблеми, породени от дейността на човека; (е) формиране на първоначални химични умения за безопасна работа с веществата и с лабораторната техника.

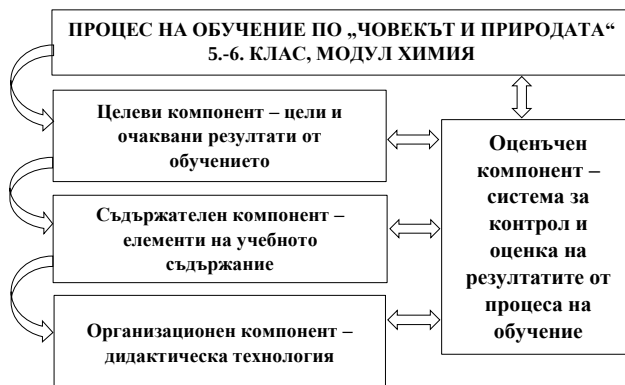
Процесът на обучение по „Човекът и природата“ притежава свойствата на многокомпонентна, отворена и динамична дидактическа

система. Взаимоотношенията между субективните (учител, ученик) и обективните (цели, съдържателен, организационен, контролно-регулировъчен и оценъчно-результативен) компоненти на обучението протичат в учебна среда, обусловена от връзките помежду им и от връзките с външната социална среда. Последната влияе на учебните постижения и на личностното развитие на учениците, на тяхната мотивация и ценностна ориентация, на бъдещата им социална реализация. Познаването на структурата и богатството на всеки един от компонентите на процеса на обучение и подходящото им съчетаване са база за усъвършенстването му, за повишаване на образоваността, възпитаността и за развитие на способностите и качествата на личността.

Моделът за формиране и развитие на здравно-екологични компетентности може да се изведе на основата на модела на процеса на обучение по „Човекът и природата“ 5.-6. клас, който включва следните компоненти: (а) цели и очаквани резултати от обучението; (б) учебно съдържание (химични факти, понятия, закони, закономерности); (в) образователна технология за организиране на учебната дейност (подходи, форми, методи и средства на обучение); (г) система за контрол и оценка на резултатите от обучението. Тези компоненти се намират в определени взаимовръзки, представени на фиг. 1. Тъй като знанията се усвояват в и чрез учебната дейност на учениците, авторите М. Андреев, П. Петров, Д. Цветков и други определят *целите* като водещ компонент на процеса на обучение (Andreev, 1996; Petrov, 1994; Tzvetkov, 1994). Основанията за това са заложили и в самата същност на учебната дейност, която е целенасочена. Целите от своя страна се проектират в *учебното съдържание*, което със своята структура, междупредметни координации, обем и достъпност, дефинираност и онагледеност, теоретична значимост и практическа насоченост, трябва да създава добра основа за разгръщане и реализация на целите на обучение. По този начин целите и учебното съдържание влизат в ролята на определящи фактори за избор на *технология*, т.е. за планиране и за осъществяване на следващия компонент на процеса на обучение. От друга страна целите на обучение изпълняват и ролята на критерии за ефективността на този процес, за която се съди по степента на тяхната реализация. Процесът на това съотнасяне между получени резултати и планирани

цели е съществена характеристика на *контрола на процеса на обучение*. Правилният подбор (научно-обоснован) на методи и средства

за изучаване на дадено учебно съдържание гарантира по-пълна адекватност между резултати и планирани цели.



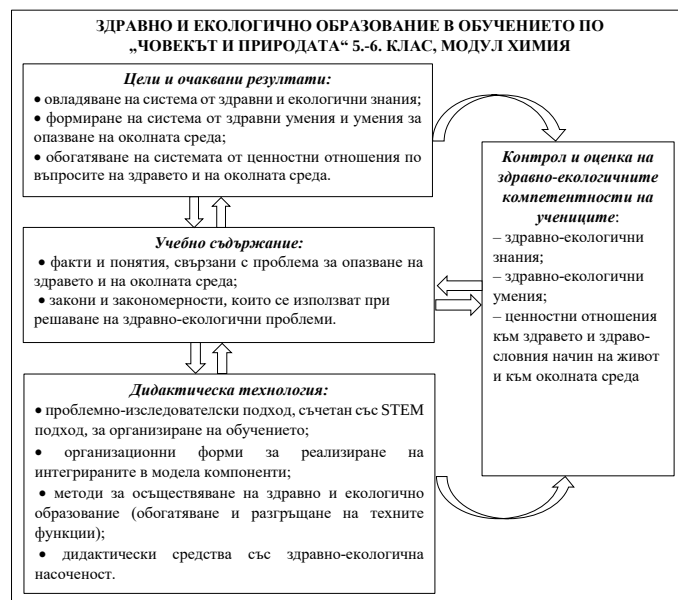
Фиг. 1. Основни компоненти на обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас

Възможностите за засилване на здравно-екологичната насоченост на обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас, модул Химия могат да се търсят в следните насоки:

– Актуализиране на целите на обучението и на учебното съдържание с оглед обогатяване на системата от знания, умения и отношения, свързани с опазване на здравето и на околната среда.

– Разработване на образователни технологии за реализиране на актуализираните цели и за овладяване на обогатеното със здравно-екологични акценти учебно съдържание.

На основата на отразените на фиг. 1 връзки между компонентите на процеса на обучение по химия е създаден *модел за формиране на здравно-екологични компетентности в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас, модул Химия* (фиг. 2).



Фиг. 2. Дидактически модел за формиране на здравно-екологични компетентности в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас

Създаденият модел е разгърнат в четирите му основни компонента, като в настоящата работа те са представени накратко.

Дефинираните в Учебните програми цели и очаквани резултати от обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас определят обхвата на познавателната дейност на учениците. При

прегледа на Учебните програми не се откриват достатъчно очаквани резултати от обучението, свързани с усвояване на здравни и екологични знания и умения, и формиране на ценностно отношение към здравето и към околната среда. Сходен е и резултатът от прегледа на очакваните резултати, дефинирани в книгите за учителя по „Човекът и природата“ на авторите, по чиито учебници се реализира обучението – не е изчерпан потенциалът на учебното съдържание за осъществяване на очаквани резултати

със здравно-екологична насоченост. Очертава се необходимостта от актуализиране на очакваните резултати от обучението по „Човекът и природата“ в здравно-екологичен аспект.

За формиране на здравно-екологични компетентности в обучението по „Човекът и природата“ могат да се формулират *очаквани резултати*, свързани с овладяване от учениците на система от *здравно-екологични знания и умения и ценностни ориентации* към здравето и към околната среда (табл. 1).

Таблица 1. Здравно-екологични компетентности като очаквани резултати от обучението

Учениците да овладеят знания за:	– основните понятия, свързани със здравето и с опазването на околната среда (здраве, болест, здравословен начин на живот, природни ресурси, околна среда, замърсяване и замърсители на околната среда, токсичност на замърсителите, пределно допустима концентрация, кръговрат на веществата в природата и др.); – глобалните проблеми, свързани със замърсяване на атмосферата, хидросферата и литосферата на Земята (засилване на парниковия ефект, разрушаване на озоновия слой, появата на киселинни дъждове, смог, токсични отпадъци, изсичане на горите, ерозия на почвата); – разпространението на веществата и смесите в живата и в неживата природа; – въздуха, като природна газообразна смес; значение на въздуха за живите организми; състав и свойства на въздуха; свойства на газовете, които влизат в състава на въздуха; – водата, като природна течна смес; значение на водата за живота на Земята; видове води в природата; лековити минерални води в България; кръговрат на водата в природата; живите организми и кръговратът на водата; изкуствените водни обекти; – почвата, като природна твърда смес; значение на почвата за живите организми; образуване на почвата; състав и свойства на почвата, видове почви; – веществата и техните свойства (физични свойства и химични процеси) като реални или потенциални замърсители на природата; опасностите, които крият някои вещества за живите организми при повишаване на пределно допустимите концентрации; – биологичното значение на химичните елементи, хранителни източници на биогенните елементи; – токсичното действие на веществата; предпазните мерки и действията за оказване на първа помощ при евентуално поразяване; – химичните производства като фактор за замърсяването на околната среда; – химичните закони и закономерности, които се използват при решаване на проблемите за опазване на околната среда и др.
Учениците да се формират умения за:	– планиране и изпълнение на химичен експеримент с отчитане на екологичните аспекти при неговото провеждане; – работа с лабораторни съдове и апаратури, с химични вещества; прилагане на правилата за безопасна работа; оказване на първа помощ при попадане на опасни вещества върху части на тялото; търсене на пътища за намаляване или за отстраняване отделянето на токсични вещества в околното пространство при извършване на химични експерименти; – разчитане и обяснение на схеми, фигури, свързани с кръговрата на веществата в природата; – решаване на проблемно-познавателни задачи с екологична насоченост; – анализ, сравнение и обобщаване на данни (представени графично или таблично) за действието на различни вещества върху околната среда; – наблюдение и установяване на състоянието на околната среда; – популяризиране на актуална екологична информация; – наблюдение и обяснение на химични явления и процеси, протичащи в производството, в природата, в бита и др.
Учениците да се изгра-	– осмисляне на химичните знания и умения във връзка с нормите на поведение в природата;

дят ценнос- тни отноше- ния към здравето и към окол- ната среда	– възприемане на природата като дом, човекът като елемент от нея, с поведение и дейст-вия, подчинени както на икономическото и на техническото развитие на обществото, така и на целесъобразното взаимодействие с природата; – оценяване опасностите от практическата експериментална дейност във връзка с пред-пазване на себе си и на околните; – вземане на екологично-целесъобразни решения в дадена ситуация; – оценяване състоянието на околната среда и разумно общуване с нея; – прогнозиране последиците от дейността на човека върху околната среда; предвиж-дане на съответни мерки за предотвратяване или за намаляване постъпването на вредни вещества в околната среда; – възприемане на природата като най-висша ценност и незаменим източник за матери-алното и духовното съществуване и развитие на обществото; – възпитаване на грижовно отношение към природата и нетърпимост към всякакви про-яви, водещи до нарушаване на исторически създаденото природно равновесие.
--	---

Определените очаквани резултати за изг-раждане на здравно-екологични компетент-ности са база за формулиране на конкретни цели и очаквани резултати при изучаване на темите от химичния модул на „Човекът и при-родата“ 5.-6. клас.

Изграждайки модела, очакванията са, че чрез реализиране на дефинираните очаквани резултати би могло да се съдейства за личнос-тното формиране на ученика в процеса на обу-чение – изграждането му като разбираща проблемите на Земята личност, изграждане на самосъзнание, гарантиращо отговорност за действията и активна жизнена позиция.

Определените очаквани резултати от обу-чението с акцент върху знанията, уменията и

отношенията, свързани с опазване на здравето на човека и на околната среда, могат да се ре-ализират пълноценно чрез подходящ подбор на състава и структурата на разглежданото учебно съдържание. Неговите основни компо-ненти са факти, понятия, закони и закономер-ности. От трите основни химични понятия во-дещо е понятието вещество, тъй като другите две понятия – химичен елемент и химична ре-акция, се разкриват на базата на него. В обуче-нието в 5. и 6. клас понятието вещество се обо-гатява с нови признаци (табл. 2). Понятията химичен елемент и химична реакция се въвеж-дат в 6. клас със съществените признаци, да-дени в таблица 2.

Таблица 2. Понятия в учебното съдържание на „Човекът и природата“ 5.-6. клас, модул Химия

Вещество	5. клас – Обогаляване на съдържанието на понятието с нови признаци: гравитни частици (вклю-чени са знания само за молекули); свойства, употреба и значение. – Разкриване на връзката между свойствата и областите на приложение на веществата. – Разширяване на обема на понятието чрез изучаване свойствата на водата и някои свойс-тва на вещества, които влизат в състава на въздуха (кислород, азот, въглероден диоксид, серен диоксид и др.). 6. клас – Обогаляване на знанията за гравитните частици на веществата (характеризиране на ато-мите, молекулите и йоните по съществени признаци – състав, маса, заряд). – Обогаляване на съдържанието на понятието с нов признак – елементен състав. – Класификация на веществата според елементния им състав и според участието им в химични реакции. – Разширяване на обема на понятието чрез изучаване на веществата кислород, водород, желязо, някои оксиди.
Химичен елемент	– Химичният елемент е вид атоми и йони с определен брой протони в ядрата. – Химичните елементи се описват по следните признаци: състав на атомите и на йоните им; вещества, под формата на които съществуват химичните елементи.
Химична реакция	– Химичните реакции са явления, при които едни вещества при определени условия се превръщат в други вещества. – Химичните реакции се описват, като се посочват: изходните вещества и продуктите на взаимодействието; условията за протичане; признаците за протичане. – Химичните реакции са разделени в групи според сходни техни признаци: химично съ-единяване; химично разлагане; химично заместване; други видове.

В съдържанието на основните химични понятия не винаги присъстват признаци, свързани с опазване на здравето и на околната

среда. Това определя възможностите за засилване на здравно-екологичните акценти в съдържанието на трите понятия (табл. 3).

Таблица 3. Съдържателни възможности на основните химични понятия за осъществяване на здравно и екологично образование

Понятия	Признаци, свързани с въздействието на химичните елементи, веществата и химичните реакции върху околната среда
Химичен елемент	– качествен (елементен) състав на обекти от неживата и от живата природа; – биогенни химични елементи, макро- и микроелементи и биологичните им функции, хранителни източници на биогенни елементи; – разпространение на химичните елементи в природата; – кръговрат на елементите в природата, причини за нарушаването му и последствия от това за околната среда и др.
Вещество	– свойства на веществата, които имат значение за живите организми; – свойства на веществата, които са вредни за живата и за неживата природа; – връзка между свойствата на веществата и тяхната концентрация, която е в основата за определянето им като замърсители; – връзка между рационалното използване на веществата в бита, в промишлеността, в селското стопанство и проблема за опазване на околната среда и др.
Химична реакция	– химични реакции, протичащи в естествени (природни) условия, които водят до замърсяване на околната среда; – химични реакции, които са в основата на химичните производства – източници на замърсяване на околната среда; – химични реакции, които могат да се използват за обезвреждане на замърсители от различен произход; – условията за провеждане на химичните реакции – фактор за намаляване на замърсяването на околната среда, което те могат да причинят и др.

За функционирането на създадения модел е необходимо да се конструират образователни технологии, интегриращи отделни дидактически компоненти с потвърдена резултативност във формирането на здравно-екологични компетентности.

При разработването на всяка технология трябва да се имат предвид закономерните връзки между *целите на обучение, учебното съдържание, организацията на обучението и контрола на процеса на обучение*, участващи като главни фактори за продуктивно осъществяване на процеса на обучение.

Ето защо при очертани специфични цели и потенциални познавателни и възпитателни възможности на учебното съдържание по „Човекът и природата“ 5.-6. клас възниква въпросът:

☞ *Как да се организира процесът на обучение по „Човекът и природата“ 5.-6. клас, за да се осигури формиране на здравно-екологични компетентности у учениците при изучаване на конкретно учебно съдържание?*

Теоретичният анализ показва, че в многообразието от форми, методи и средства за организация на обучението, с потвърдена целесъобразност в реализирането на екологично

образование в процеса на обучение по химия, са следните дидактически променливи (Angelacheva, 2019):

– урочна организация на учебната дейност и използване на някои нетрадиционни форми на обучение (семинарни занятия, дидактически игри);

– методи на обучение – учебни химични експерименти със здравно-екологично съдържание; диалогични словесни методи (дискусия, обсъждане);

– средства на обучение – учебни химични задачи със здравно-екологична насоченост; таблици, схеми, учебни текстове със здравна и екологична информация.

Допускаме, че е възможно разработването на технология, която да обединява компоненти с доказано положително въздействие върху процеса и върху резултата на здравното и екологичното образование. Очакването от съвместното функциониране на взаимодействащите компоненти е за по-пълноценно осъществяване на здравно и екологично образование при усвояване на учебното съдържание на химичния модул на „Човекът и природата“ 5.-6. клас.

Конструирането на образователна технология за формиране на здравно-екологични компетентности при изучаване на обсъжданото учебно съдържание е обект на бъдещите ни изследвания.

Заклучение

Познаването на същностните характеристики на основните компоненти на създадения модел за формиране на здравно-екологични компетентности в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас, модул Химия, благоприятства неговото управление и позволява той да бъде успешно адаптиран към постоянно променящите се детерминанти на обучението в средното училище.

Литература

Andreev, M. 1996. The learning process. Didactics. Sofia, University Publishing House “St. K. Ohridski”. [In Bulgarian]

Angelacheva, A. 2019. *Contemporary aspects of environmental education in secondary school chemistry education*. Plovdiv, University Publishing House “Paisii Hilendarski”. [In Bulgarian]

Petrov, P. 1994. Didactics. Sofia, Veda Slovena – JG. [In Bulgarian]

Tsvetkov, D. 1994. General Pedagogy. Philosophy of Education. Sofia, Veda Slovena – JG. [In Bulgarian]

Електронни ресурси

Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework, 2006, <http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefind-mkaj/https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>

ORDINANCE № 5/30.11.2015 for general education, http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefind-mkaj/https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5_30.11.2015_obshotoobr_podgotovka.pdf

доц. д-р Антоанета Ангелачева
ПУ „Паисий Хилендарски“
Химически факултет
катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“
гр. Пловдив 4000
ул. Цар Асен 24
angel@uni-plovdiv.bg

Станислава Стефанова
докторант към Химически факултет на ПУ „Паисий Хилендарски“
докторска програма „Методика на обучението по химия“
месторабота: ЧГПНП „Асен Йорданов“, Иваница, гр. София
e-mail: stanislava_017@abv.bg



ВЛИЯНИЕ НА ПОАНТАЛИЗМА ВЪРХУ РАБОТАТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ

Яна Василева

INFLUENCE OF POANTALISM ON THE WORK OF CONTEMPORARY FASHION DESIGNERS

Yana Vasileva

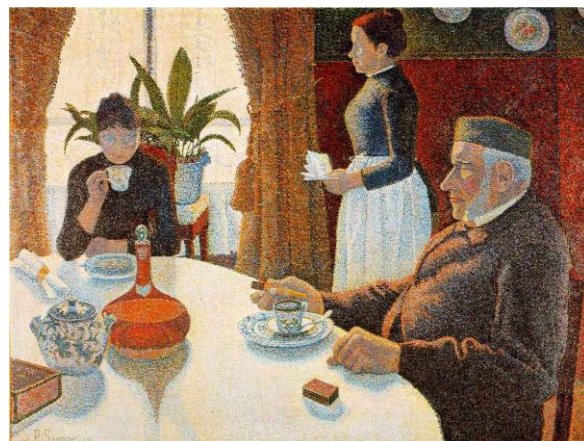
ABSTRACT: This article examines the influence of pointalism on the work of contemporary fashion designers. Examples from different authors are examined and an attempt is made to compare their works. The role of current in the formation of modern trends in fashion design is analyzed..

Key words: Accessories, Design, Fashion, Pointalism, Trends

Въведение

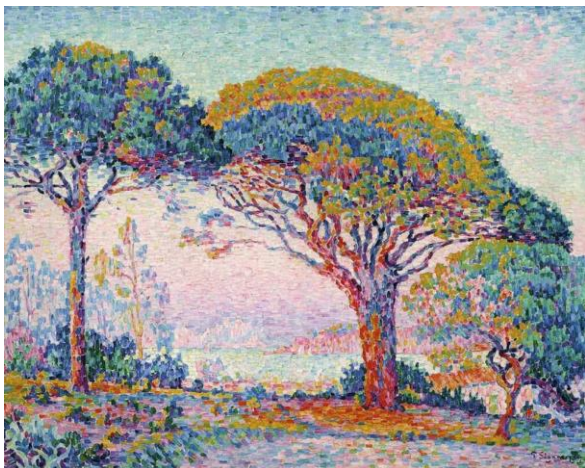
В края на деветнадесети в Европа възниква и се развива движението поантализъм. То оказва влияние върху развитието на живописа и въздейства върху работата на съвременните модни дизайнери. Поантализмът се базира на системното ползване на оптическо смесване на цветовете. Пигментите се поставят с чисти основни цветове посредством множество малки точки. Те биват разполагани близо една до друга като по този начин се цели смесването на цветовете в окото на зрителя. Погледнати от разстояние те образуват силуетите, обемите и светлосенките в картината.

Един от най-ярките представители на това течение в изкуството е Пол Синяк. Той е един от художниците допринесли за развитието на техниката. Синяк е роден във Франция през 1863 г. Първоначално изучава архитектура след което решава да се реализира като художник. Срещата на художника със Жорж Сьора оказва силно влияние върху неговият начин на работа. Той престава да работи с маски и започва да изгражда фигурите посредством точки от чисти цветове. В неговата картина закуска можем да проследим виртуозната изработка на формите, която е съставена от гъсто поставени точки. Обемите са изградени светлосенъчно и представят на пръв поглед една доста класическа композиция. Картината „Трапезарията“ е едно от първите произведения на художника, което е изградено изцяло на принципа на поантализма. (Фиг.1)



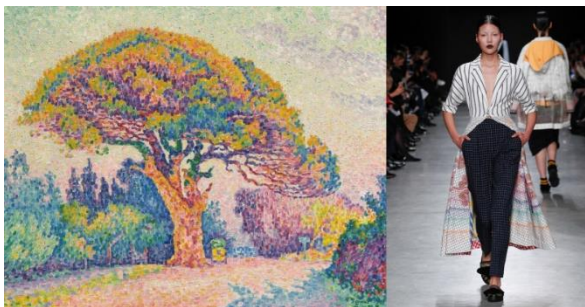
Фиг. 1. „Трапезарията“, Пол Синяк

Със същата лекота художникът изгражда не само фигурални композиции, но и пейзажи. В картината „Заливът“ създадена през 1907 г. виждаме колко трептящи са нюансите в предния план на композицията. Картината представя един на пръв поглед статичен пейзаж, който впечатлява със своята яркост на цветовете. Авторът е работил с маски, за да представи трептенето на светлината. В картината може да се отчете противопоставяне на топли и студени цветове. (Фиг.2)



Фиг. 2. „Заливът“, 1907 г.

Съвременният моден дизайнер Rahul Mishra се вдъхновява от стилистиката на поантализма. Той създава колекция посветена на това течение в изкуството базирана на картини на Синяк. Дизайнерът работи със занаятчийи, които бродират разноцветни пайети върху платовете. Резултатът е една наистина впечатляваща модна колекция.(Фиг.3,4)



Фиг. 3. Модна колекция, Rahul Mishra



Фиг. 4. Модна колекция, Rahul Mishra

Японският дизайнер Kunihiro Morinaga също черпи вдъхновение от поантализмът. Той растеризира образът на отделни пиксели и по този начин постига ефектът на сливане на цветовете.(Фиг.5,6,7) Дизайнерът се вдъхновява от творчеството на Жорж Сьора.



Фиг. 5. Растеризиран образ, К. Morinaga

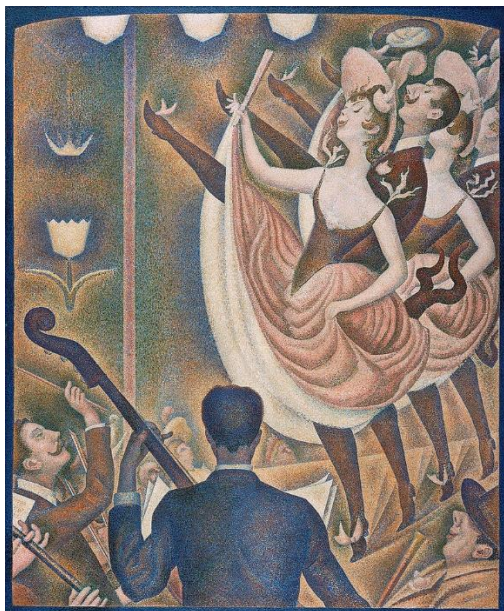


Фиг. 6. Модна колекция, К. Morinaga



Фиг. 7. Модна колекция, К. Morinaga

Картини на художникът, смятан за един от основателите на поантализма и неоимпресионизмът могат да бъдат открити при дизайн на дамско облекло. Отделни фрагменти от картина на художникът е използвана в принт за дамска рокля. (Фиг.8,9) Репродукции на известни картини могат да бъдат открити върху разнообразни облекла и аксесоари, които са предназначени за ежедневна употреба.(Фиг.10,11,12)



Фиг. 8. Картина, Пол Синяк



Фиг. 9. Принт дамска рокля



Фиг. 10. Аксесоари



Фиг. 11. Аксесоари



Фиг. 12. Модни артикули

Заклучение

Поантализмът е едно от най-интересните течения в изкуството. Той е оказал въздействие върху творчеството на редица художници и вдъхновява съвременните модни дизайнери. Модни облекла и аксесоари могат да бъдат открити с репродукции на известни картини.

Литература

1. Фартнг, С. (2015) Изкуството цялата история, Книгомания
2. Janson, H. Janson A. (2014) История на изкуството, Елементи
3. Robinson, J. (2015) The fine art of fashion illustration, Frances Lincoln limited
4. Blackman, C. (2007) 100 years of fashion illustration, Laurence King US

Електронни ресурси:

<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC>

<https://vogue.globo.com/Suzy-Menkes/en/noticia/2017/03/suzyfw-fashion-art-rahul-mishra.html>

https://www.irenebrination.com/irenebrination_notes_on_a/2017/03/rahul-mishra-aw17.html

<https://www.thecollector.com/paul-signac/>
<https://thefashionparty.wordpress.com/2015/05/05/fashion-georges-seurat/>

<https://www.loqi.eu/products/henri-edmond-cross-the-cypresses-at-cagnes-recycled-bag>
https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%BE%D1%80%D0%B6_%D0%A1%D1%8C%D0%BE%D1%80%D0%B0

[https://en.wikipedia.org/wiki/The_Circus_\(Seurat\)#/media/File:Georges_Seurat,_1889-90,_Le_Chahut,_Kr%C3%B6ller-M%C3%BCller_Museum.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Circus_(Seurat)#/media/File:Georges_Seurat,_1889-90,_Le_Chahut,_Kr%C3%B6ller-M%C3%BCller_Museum.jpg)

Яна Василева
Нов български университет
Департамент Дизайн
Адрес: София, кв. Овча купел,
ул. Монтевидео 21

e-mail: yvasileva@nbu.bg



ВЛИЯНИЕ НА ПОСТИМПРЕСИОНИЗМА ВЪРХУ ТВОРЧЕСТВОТО НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ

Яна Василева

INFLUENCE OF POST-IMPRESSIONISM ON THE CREATIVITY OF MODERN FASHION DESIGNERS

Yana Vasileva

ABSTRACT: This article examines the influence of post-impressionism on the work of contemporary fashion designers. Examples from different authors are examined and an attempt is made to compare their works. The role of current in the formation of modern trends in fashion design is analyzed..

Key words: Accessories, Design, Fashion, Post-Impressionism, Trends

Въведение

Постимпресионистите отхвърлят ограниченията на импресионизма като продължават да използват ярки цветове и дебели пластове боя, но пресъздават разчупени форми и обеми. Един от най-ярките представители на течението е Винсент Вилем ван Гог, нидерландски художник живял и работил през втората половина на деветнадесети век. Неговата картина „Ваза с дванадесет слънчогледа“ създадена през 1888 г. е основен мотив в колекцията на Dolce & Gabbana създадена през 2014 г. (Фиг.1,2) Същата картина откриваме и в друга колекция дамски облекла. (Фиг.3)



Фиг. 1. „Ваза с дванадесет слънчогледа“



Фиг. 2. Модна колекция Dolce & Gabbana



Фиг. 3. Модна колекция

Картината „Звездна нощ“ създадена през следващата 1889 г. е послужила като вдъхновение за изработката на други модели от ко-

лекцията. Платното изобразява пейзаж от прозореца на художника в Сен-Реми. (Фиг.4) Сюжетът на картината е често срещан мотив в картините на Ван Гог. Тя пресъздава неговото желание да изобрази звездна нощ като чрез силата на въображението. Картината е репродуцирана върху дамски облекла от различни материали. (Фиг.5)

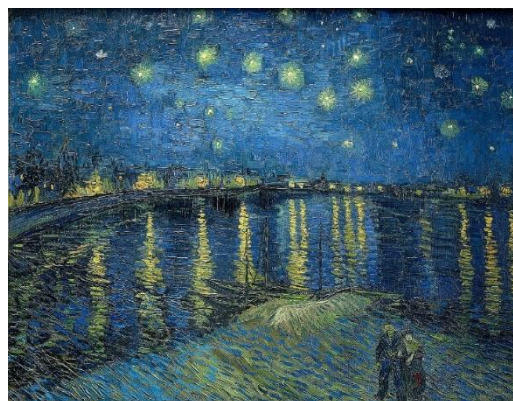


Фиг. 4. „Звезда нощ“, Ван Гог



Фиг. 5. Дамски облекла

Нощното небе и ефектите на светлината през нощта са провокирали създаването на едни от най-известните картини на художника. Този сюжет е послужил при реализацията на рокля и костюм от колекцията. (Фиг.6,7)



Фиг. 6. Дамски облекла



Фиг. 7. Дамски облекла

Картината „Разцъфнали бадемови клонки“ е създадена през 1890 г. (Фиг.8) Картината изобразява разцъфнали клонки, които пресъздават пробуждането и надеждата. Картината е повлияна от импресионизма и японската гравюра. Нейният сюжет е вложен при дизайна на две рокли. (Фиг.9)



Фиг. 8. „Разцъфнали бадемови клонки“



Фиг. 9. Модна колекция

Щампи с репродукция на картината можем да открием върху различни модни аксесоари и облекла. (Фиг. 10, 11)



Фиг. 10. Щампи

Заклучение

Постимпресионизмът е течение в изкуството възникнало в края на деветнадесети век и началото на двадесети. Той оказва въздействие върху работата на съвременните модни дизайнери и служи за вдъхновение при създаването на модни колекции.

Литература

1. Фартнг, С. (2015) Изкуството цялата история, Книгомания

2. Janson, H. Janson A. (2014) История на изкуството, Елементи

3. Robinson, J. (2015) The fine art of fashion illustration, Frances Lincoln limited

4. Blackman, C. (2007) 100 years of fashion illustration, Laurence King US

Електронни ресурси:

https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%82_%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%93%D0%BE%D0%B3

<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC>

<https://www.lofficielusa.com/fashion/vincent-van-gogh-inspired-fashion>

<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC>

https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%82_%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%93%D0%BE%D0%B3#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Vincent_Willem_van_Gogh_128.jpg

https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B2%D0%B5%D0%B7%D0%B4%D0%BD%D0%B0_%D0%BD%D0%BE%D1%89

Яна Василева
Нов български университет
Департамент Дизайн
Адрес: София, кв. Овча купел,
ул. Монтевидео 21

e-mail: yvasileva@nbu.bg



КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИТЕ ХУДОЖЕСТВЕНО-ТВОРЧЕСКИ ЗАНИМАНИЯ ПО ИНТЕРЕСИ – ПОСТИЖЕНИЯ, ВЪЗМОЖНОСТИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Даниела Рачева

THE COMPETENCE APPROACH IN CHILDREN'S AND ADOLESCENT ARTS AND CREATIVE NONFORMAL ACTIVITIES - ACHIEVEMENTS, OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Daniela Racheva

ABSTRACT: The article examines opportunities and challenges for the application of a competence approach in extracurricular artistic and creative nonformal activities. The essence of key competences for lifelong learning is clarified. The essence of the artistic and creative activities according to interests for children and adults has been explained. Specific possibilities for the formation of each of the competences by involving children and young people in artistic and creative nonformal activities are described.

Key words: Competences, Key competence, Nonformal Activities, Artistic Creativity, Students

Въведение

Един от най-актуалните подходи за обучение, образование и възпитание в съвременната педагогическа практика е компетентностният подход. Неговата актуалност и значимост наложат необходимостта от „изместване на фокуса“ на широко-прилаганите до момента педагогически подходи, съсредоточени предимно върху „натрупване на знания“, и насочването на усилията и очакванията от резултатите от образованието по посока „формиране на умения, отношения и способности за преодоляване на възникващите учебни и житейски предизвикателства, възпитаване на проактивност в традиционни или неочаквани ситуации, ... участие в дейности, провокиращи самопознание, съобразителност и съпричастност, открояване и реализиране на творчески импулси“. (Томова, 2022, стр. 6,).

Подобен (дори доста сходен) подход на формиране на знания, умения и нагласи е осъществяван успешно в българската педагогическа практика, прилагана в педагогически форми за художествено-творчески дейности на учениците в извънкласните и извънучилищните им занимания по интереси. Макар и позабравен, в годините на т.нар. „демократичен преход“, този подход се възражда и обогатява

с бързи темпове, посредством съвременните неформални художествено-творчески клубове, състави, трупни, ателиета, школи и пр..

Компетентности за учене през целия живот

В Европейската референтна рамка на ключовите компетентности за учене през целия живот, „компетентностите се определят като съчетание от знания, умения и нагласи, ... нужни на всеки човек за личностна реализация и развитие, пригодност за заетост, социално приобщаване, устойчив начин на живот, успешен живот в едни мирни общества, организиране на живота по здравословно осъзнат начин и активно гражданско участие“ (стр. 7). Същността на знанията в това определение се изразява в очакването да бъдат усвоени „фактите и цифрите, понятията, представите и теориите, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на определена област или предмет“. Уменията се определят като „способността и възможността на човек да извършва разсъждения и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати“, а „нагласите описват предразположението и начина на мислене за действие или реагиране на идеи, лица или ситуации“.

Важно уточнение, по отношение на практическото осъществяване на компетентностния подход е, че развитието на ключови компетентности не е еднократен акт, а дълъг и продължителен процес на „учене през целия живот“. Началото на този процес е желателно да бъде поставен „от ранна детска възраст“ и да се насърчава системно „и през целия живот като възрастен“. За ефективността на процеса, основни очаквания се възлагат на „висококачественото и приобщаващо образование“, осъществявано в разнообразните му форми и среди - „формално, неформално и информално учене във всякакви условия, включително семейството, училището, работното място, квартала и другите общности“ (Препоръка на Съвета на Европейския съюз, 2018, стр. 7) .

Създателите на този, така важен и актуален за съвременните динамични социални условия, документ изрично поясняват, че „ключовите компетентности се считат еднакво важни“, тъй като „всяка от тях допринася за успешен живот в обществото“. Те „могат да се прилагат в много различни ситуации и в най-различни съчетания“. Могат и да „се припокриват“, защото „са взаимосвързани“, тъй като „аспектите, които са най-важни в дадена област, подпомагат компетентността в друга“ (пак там).

За тяхното целесъобразно формиране, в края на документа са предложени набор от „разнообразни подходи“, позволяващи приложение в специфични „среди за учене“ (пак там, стр.12). Своеобразен очакван резултат от усвояването на ключовите компетентности са „умения като критичното мислене, уменията за решаване на проблеми, за работа в екип, за общуване и водене на преговори, аналитичните умения, творческите способности и межкултурните умения“ (пак там, стр. 7)

Референтната рамка на ключовите компетентности за учене през целия живот включва „осем ключови компетентности:

- езикова грамотност;
- многоезикова компетентност;
- математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството;
- цифрова компетентност;
- личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене;
- гражданска компетентност;

- предприемаческа компетентност;
- компетентност за културна осведоменост и изява“ (пак там, стр. 7-8).

Всяка една от тях е своеобразно „динамично съчетание от знания, умения и нагласи“, които са нужни на съвременния човек за неговото активно, адекватно и ползотворно участие в социалния живот.

Художествено-творчески дейности в неформални занимания по интереси

Художествено-творческите дейности в неформалните занимания по интереси са групови или индивидуални форми за образователно взаимодействие, предназначени за обогатяване на знанията и уменията на деца, младежи и възрастни, в областта на изкуствата. Те имат доброволен характер, тъй като участието в тях не е задължително. Осъществяват се в неформална (извънучилищна или извънинституционална) среда, в свободното, от учене и професионална заетост, време на участниците. Участието в тях спомага усвояване на знания, умения, способности за артистична и творческа изява и за формиране на отношение към изкуството и културата.

Формите, в които се практикуват неформални художествено-творчески дейности най-често биват определяни като клубове, кръжоци, школи, студия, ателиета, групи, ансамбли, състави, трупи и пр.. Участниците в тях придобиват нови и обогатяват наличните си знания за разнообразието от изразни средства на едно или няколко направления в изкуството. Реализират се както в държавни институции за запазване и популяризиране на културата на общностите – читалища, домове на културата, културни центрове и пр., така и в училища и частни, адаптирани помещения и пространства.

Прилаганите образователни подходи в извънкласни и извънучилищни художествени творчески дейности, в които участниците са деца и младежи, са общо педагогически и специфично-методически. Те са насочени към овладяване на знания и изграждане на представи у децата и младежите за националните и световните културни ценности и традиции, към формиране на позитивно ценностно отношение към културата и изкуството. Посредством тях се реализират редица педагогически и социални цели, сред които тези, насочени към социо-културното приобщаване на подраства-

щите; придобиване на качества, умения и способности за активно социално включване; към формиране на качества, умения и способности за приемане, предаване, съхраняване и обогатяване на културните наследства; към взаимното опознаване и мирно взаимодействие между разнообразието от култури, съжителстващи в съвременните общества и др..

Андрагогическите образователни подходи, прилагани в неформалните художествено-творчески занимания по интереси имат аналогични цели, към които биха могли да се добавят и такива, насочени към утвърждаване на ценностно отношение към културата и културните ценности, към отговорно и рационално съхраняване, обогатяване и предаване на културните постижения на човечеството на следващите поколения.

Потенциални възможности и предизвикателства на художествено-творческите неформални дейности за формиране на ключови компетентности за учене през целия живот.

Българските опит и традициите в организирането и реализирането на неформални детско-юношески художествено-творчески дейности са доказали във времето своя огромен потенциал за формиране и развитие на редица съществени компетентности при децата и учениците, като например:

- За езикова грамотност, предполагаща „формиране и развитие на знания, умения и способности за разпознаване, разбиране, изразяване, създаване и тълкуване на понятия, чувства, факти и мнения както в устен, така и в писмен вид“, както и за изграждането на позитивна „нагласа към езиковата грамотност“ и „към провеждането на критичен и конструктивен диалог, оценяване на естетическите качества и интерес към взаимодействието с други хора (Препоръка на Съвета на Европейския съюз, 2018), в значителна степен спомагат както художествените творчески дейности за създаване и/или интерпретиране на литературни произведения, така и онези, които интерпретират художествени текстове със средствата на танцовите, инструменталните, вокалните или изобразително-приложните изкуства., В литературния клуб участниците се запознават с писменото и устното литературно творчество, ...формират се компетентности за възприемане и осмисляне на художествен текст, за самостоятелно четене и споделяне на

впечатления от прочетеното и интерпретацията“ (Полихронов, 2021, стр.119). В музикално-танцовите клубове участниците се насърчават да „изразяват и аргументират свое мнение за местата, където би звучала най-естествено определена музика от различни типове и жанрове (пак там, стр. 121).

- Положителната нагласа и способности за оценяване на културното многообразие, интереса и любопитството към различни езици и умения за межкултурно общуване (Препоръка на Съвета на Европейския съюз, 2018г.), очаквани от многоезиковата компетентност, се формират както посредством съприкосновението и интерпретирането на произведения на творци от разнообразни националности, така и посредством възможностите за активно-включено участие във форуми за детска и младежка художествено-творческа изява, които, като добавена стойност, допринасят и за усъвършенстване на уменията за изразяване на чужд език (не майчин или официален език) на децата. Самите занимания с художествено-творческа дейност в неформална среда дават на децата и младежите незаменими възможности за непредубедена комуникация с различието, независимо от неговите проявления. Опитът с деца мигранти на английски педагогически специалисти, например, определят неформалните занимания с театър и драма като „особено ефикасни“ в тази насока, тъй като спомагат за „изграждане на самочувствие; за „изразяването на емоции“, за изграждането на „увереност в говоренето на чужд език“; за развитие на „умения за устояване на предизвикателствата“, за „справяне с преходите, свързани с юношеството“, за „разширяване на пространствата на принадлежност“ и пр. (Codina, Szenasi, 2022). От друга гледна точка, заниманията с музика принципно обогатяват познанията по чужд език, дори само посредством познаването на понятията, определящи темпото, динамиката и настроението, с което е необходимо да се интерпретира музикалното произведение. Това именно дава основания музиката да се определя като универсален език, неподвластен на никакви ограничения.

- За развитие на способността и за насърчаване на желанието „да се обясни природният свят посредством натрупаните знания и използваните методики, включително наблюдение и експериментиране, с цел задаване на въпроси и формулиране на заключения, основани на факти, както и на способността и желанието за

използване на математически начини на мислене и представяне (формули, модели, концепции, графики и диаграми) (Ключови компетентности за учене през целия живот, 2018), съставляващи, наглед далечната за изкуството, но практически – близка и широко приложима в планирането и реализирането на творческия продукт, математическа компетентност, в значителна степен допринасят знания, натрупани през вековете от изследвания в разнообразните научни направления като изкуствознание, материализм, анатомия и физиология на човека, физика, антропология, културология и много други, на чиято основа деца и възрастни основават своите умения и развиват своите специализирани способности.

- Усвояването и развитието на информационна грамотност и грамотност по отношение на данните, общуване и сътрудничество, медийна грамотност, създаване на цифрово съдържание (включително програмиране), безопасност (включително благосъстояние в цифрова среда и компетентности във връзка с киберсигурността), свързани с интелектуалната собственост въпроси, решаване на проблеми и критично мислене (Ключови компетентности за учене през целия живот, 2018), се осъществява и в момента - както посредством съвременните технологични приложения за достъп до информация и съдържание в разнообразни сфери и на широк кръг автори, така посредством създаване на аудиовизуални артефакти и продукти и все по-широкото им навлизане в добре познати на практиката, форми за художествена изява в реална среда. Художествено-творческата сфера е една от най-уязвимите на неправомерно ползване и разпространение на творчески продукти. Именно знанията, уменията и отношението към резултатите от творческата дейност и нейното популяризиране изисква от авторите задълбочени познания в контекста на информационната грамотност.

- Личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене“ се изразява в „способността човек да разсъждава за себе си, да управлява ефективно времето и информацията, да работи конструктивно с други хора, да запазва своята устойчивост и да управлява собственото си учене и кариера, да умее да установява успешни междуличностни отношения и рационално да направлява своето социално участие; да развива способностите си за определяне на собствените възможности, за съсредоточаване, за справяне със сложността,

за критично разсъждаване и за вземане на решения и т.н. (Ключови компетентности за учене през целия живот, 2018). Фактически, това са очаквания, които всеки (дори непрофесионален) творец формира и осъвършенства в процеса на своето творческо развитие. В конкретно педагогически план, формирането на личностни и социални компетентности, посредством художествено-творческо изразяване, доказано спомагат за превантивно и корекционно подпомагане за справяне с наболели, в социалната действителност, проблеми като:

- Осмисляне и оползотворяване на свободното време на децата и учениците – позната на всички сентенция гласи, че „Безделието е майка на всички пороци“ Заниманията с изкуство са адекватна и желана алтернатива на безделието в свободното време и на похабяването на творческа енергия от младите. Посредством включването на децата и младежите в извънкласни индивидуални или групови художествено-творчески дейности във време, в което са свободни от учебни отговорности и ангажменти, се подпомага превантивното пресичане и корекционното преодоляване на „негативните въздействия на улицата“ – дори само с увеличаване на престоя на децата в сигурни/безопасни пространства и среди (репетирайки у дома, в школата и пр.) , в които са ангажирани с градивни дейности. Предизвикателствата в тази насока произтичат по-скоро от липсата или загубата на баланс поради приоритизиране на творческите заниманията, за сметка на училищните задължения и ангажменти на учениците.

- Превенция на противообществените прояви и корекция на девиантното и делинквентното поведение при порастащите - художественото творчество е едно от най-ефективните средства за личностно себеизразяване. Резултати от изследвания, проведени в последните години показват, че не малка част от проявените малолетни и непълнолетни развиват асоциални и антисоциални наклонности поради неудовлетворени потребности и неоползотворени възможности за адекватна/социално-приемлива личностна изява. Проблемът с нарастващата детска и младежка девиантност е актуален и поради тревожната тенденция към отстъп от активна възпитателна дейност и в семейството. „Причините за тези констатации се отдават на демографските и социокултурните кризи, водещи до висока степен на пасивност на родителите и неувереност в приложението на адекватни стилове на възпитание“.

(Полихронов, 2023, стр. 408). Това налага необходимостта от намиране на алтернативни форми за превенция или корекция на възпитателни дефицити, извън семейната среда. Често тази отговорна задача се възлага на индивидуалните или груповите заниманията с художествени творчески дейности в неформална педагогическа среда, което отправя и очаквания по посока на необходимостта и неотложността на държавното субсидиране на подобен род педагогически дейности. От друга гледна точка, предизвикателство по отношение на участието в художествено-творчески дейности е възможността именно това участие да бъде поставено в основата на девиантното поведение на децата и младежите. Примери за това са противообществени прояви на почитатели на конкретно музикално направление или изпълнител, които оправдават своите действия именно с участието си в подобни субкултурни младежки обединения (фенклубове).

- Злоупотреба с компютърни забавления. Участието в художествени творчески дейности в реална (не виртуална) среда в значителна степен допринасят за развитие на полезни уменията за пряка междуличностна комуникация, за превенция на социалната изолация и десоциализацията сред децата и възрастните, особено видими и осезаеми след продължителната пандемия от Ковид-19 и, станалата почти навик, дистанцираност между хората.

- Художествената творческа дейност предоставя на децата и младежите реални възможности за формиране на граждански компетентности. Свидетелство за това са разнообразието от форми за детско и младежко участие в гражданския и социалния живот – благотворителни или празнични концерти, изложби, пазари, конкурси и пр.. Участието на подрастващите в подобни инициативи подпомага чувствително процеса на тяхната активна социализация, особено по отношение на постигане на разбиране и изграждане на отношение към социални, икономически, правни и политически национални и глобални проблеми и световни събития. (Ключови компетентности за учене през целия живот, 2018).

- Изключително актуалната, за съвременните, предприемаческа компетентност, основаваща се на творчество, критично мислене, способност за решаване на проблеми, инициативност, постоянство и умение за работа в сътрудничество с цел планиране и управление на проекти, които имат културна, социална или

финансова стойност (Ключови компетентности за учене през целия живот, 2018) се усвоява с особена лекота в процеса на художествено-творческата дейност. Предвид факта, че в изкуството от особена важност е оригиналността и уникалността, както на идеята за създаване на творческия продукт, така и находчивостта по отношение на интерпретирането и поднасянето му в публичното пространство, предприемчивостта се определя като особено необходимо качество. От важно значение за реализацията на предприемчивата личност са наличието на състезателен дух, на качества и умения за справедливо и честно преодоляване на конкуренцията. С помощта на художествените творчески дейности, тези умения се усвояват и развиват активно в процеса на подготовка и участие във състезателни/конкурсни форми за детска и младежка творческа изява, чрез създаване и реализиране на творчески продукти и/или инициативи с определена социална цел или полза и пр.. Паралелно с това се формира и ценностно отношение към регулиращите човешките права и отговорности правила и норми – не само на събитийно, но и на общностно, национално и международно равнище.

- Компетентността за културна осведоменост и изява е сред, наглед, най-видимите компетентности, резултат от художествено-творческата дейност на всеки артист. Донякъде тази видимост се отдава на социалните очаквания артистът и/или творецът системно да гради и обогатява своето „разбиране и уважение към начина, по който идеи и значение се изразяват творчески и се предават в различните култури и посредством редица изкуства и други форми на културата; да познава различните начини на предаване на идеи между творец, участник и публика било то посредством писмени, печатни текстове и текстове в цифров формат, театър, филм, танц, игри, изкуство и дизайн, музика, ритуали, архитектура, както и хибридни форми; да демонстрира разбиране на собствената развиваща се идентичност и културно наследство в един свят на културно многообразие и за това как изкуствата и другите форми на културата могат да бъдат начин едновременно за възприемане на света и за въздействие върху него“ (Ключови компетентности за учене през целия живот, 2018). Но от педагогическа гледна точка, изключителната полезност на художествените творчески дейности при изграждането и развитието на този тип компетентност, се изразява в стимулиране

и подпомагане не само на способностите за културна, но и за публична изява – особено необходими за всички деца, но с особена важност за деца и юноши, носители на биологични или социо-културни особености, потискащи тяхното самочувствие и себеизразяване.

Заклучение

Опитът, традициите и постиженията на българската детска и младежка неформална художествено-творческа дейност, са един от онези дялове на културата на България, които заслужено са определени като богатство. За да пребъде напред във времето, е необходимо това национално богатство да бъде грижливо съхранявано, разумно осъвременявано и отговорно наследявано. Ето защо е важно навреме да бъдат подготвяни както добре образовани, така и добре възпитани личности, които да са носители на съответното ценностно отношение към неговата безценност. От гледна точка на необходимостта от компетентностно ориентиране на педагогическата дейност, осъществявана в неформална среда, може уверено да се твърди, че формиране на ключови компетентности посредством заниманията на децата и учениците с художествено-творческа дейност в неформалните извънкласни и извънучилищни занимания е не само възможна, но и необходима цел. От особена важност е, в процеса на реализиране на неформални творчески дейности за деца и младежи, пропорционално приоритетно внимание да бъде отделяно както на образователния и практическия, така и възпитателния аспект на тяхното съдържание. Това неминуемо би обогатило възможностите за творчество и изява на младите и бе спомогнало за адекватното изпълнение на социално-значимите функции, които неформалното художествено-творческо образование изпълнява.

Литература

1. Полихронов, Д. Литературните произведения в учебните програми за VII – XII клас в контекста на възпитанието и превантивната педагогика, В: сп. Български език и литература, Volume 65, 2023, достъпно на:

<https://azbuki.bg/uncategorized/literaturnite-proizvedeniya-v-uchebnite-programi-za-viii-xii-klas-v-konteksta-na-vazpitaniето-i-prevantivnata-pedagogika> .

Полихронов, Д. Педагогически технологии за стимулиране на ограмотяването в мултикултурна предучилищна, училищна и семейна среда, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, С., 2021

3. Препоръка на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот, 2018/C 189/01, стр. 7, достъпно на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

4. Томова, Е. 2022, Иновативен модел за формиране на личностна и социална компетентност в часа на класа – Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по професионално направление 1.2. Педагогика (Теория на възпитанието и дидактика), достъпен на: https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/proceduri_na_nauchni_stepeni_i_akademichni_dl_zhnosti/proceduri_po_pridobivane_na_nauchni_stepeni/pridobivane_na_obrazovatelna_i_nauchna_stepen_doktor/arhiv/ekaterina_zlateva_tomova_fakultet_po_pedagogika

5. Kodina, D., Senasi, J. Educational provision for newly arrived unaccompanied sanctuary seekers aged 15–16, In: International Journal of Inclusive Education, 11 mars 2022: достъпно на: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2048101>

Гл. ас. д-р Даниела Рачева
Катедра Теория на възпитанието
Факултет по педагогика
СУ „Св. Кл. Охридски“
e-mail: d.racheva@fp.uni-sofia.bg



ОСМИСЛЯНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИЯ СИНКРЕТИЗЪМ ЧРЕЗ ВЪВЕЖДАНЕ НА ЕЛЕМЕНТИ ОТ СИСТЕМАТА НА КАРЛ ОРФ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Маргарита Терзиева, Светла Терзиева-Сариева

UNDERSTANDING ARTISTIC SYNCRETISM BY INTRODUCING ELEMENTS OF KARL ORFF'S SYSTEM IN THE PRIMARY SCHOOL

Margarita Terzieva, Svetla Terzieva-Sarieva

ABSTRACT: The exposition describes research that aims to reveal the creative potential of primary school students and the possibilities for its development through speech, music and dance. The degree of synchronicity between the three type of arts and the possibility to include them in binary lessons in the initial stage of education is observed.

Key words: Carl Orff, elementary school, artistic syncretism

Въведение

Синкретичната система на Карл Орф, известна като „Шулверк“, е резултат на дългогодишна практическа дейност от страна на автора по синтеза на разнообразни елементи на словото, музиката и танца. Това е особен вид креативна педагогика, „обучение в действие“, което се реализира чрез творчески игри. (Barenboym, 1970, s. 21) Търсейки нишата на литературното образование в нея, избрахме да реализираме урок по литература в началното училище в два класа – втори и трети, за да открием и преосмислим нейните литературно-естетически проекции.

Методология на изследването

Целта на изследването е да открие разнообразния творчески потенциал на учениците и възможностите за неговото развитие при равнопоставеното участие на музиката и танца.

Задачите, произтичащи от тази цел са,

1. Първоначално проучване на литературния усет на второкласниците и третокласниците.
2. Получаване на информация за обема на музикалните и хореографските им знания.
3. Теоретично формулиране на комуникативна стратегия за развитие на художествения им синкретизъм.

А. Предварителна подготовка: избран е художествен текст с музикално звучене – стихотворение на поета Нино Николов.

Месечко ясен, месечко бял,
много си скитал, много видял.
Знаеш на пръсти родния край
в златната есен, в китния май.
В зимната хала, в летния зной
вечно на път си, нямаш покой.
Тебе ще питам, месечко бял,
дето си скитал, много видял:
— В хладния север, в топлия юг
край като моя има ли друг?

Б. На учители по български език и литература – преподаватели във втори и трети клас, е предоставен алгоритъм на урока, който да бъде реализиран в подходящ режимен момент от целодневната организация на работа в Начално базово училище „Михаил Лъкатник“ – Бургас.

Урок по литература за втори/трети клас
Тема: Месечко ясен – Нино Николов

Цел: Естетическо възприемане и интерпретация на лирическа творба

Задачи:

Търсене на синхрон между слово, музика и танц

Възпитаване на любов към изкуството

Ход на урока:

Учител: Чуйте думите, които произнасям, и запишете – неударената сричка на първата /знаме/ и ударената сричка на втората /писец/.

Коя дума се получи? Избройте нейните нежни, галювни варианти.

Ученици: Месечко, месечинка.

Учителят: Днес ще се запознаем с произведението „Месечко ясен“ на поета и преводача Нино Николов.

Изразително изпълнение на учителя.

Учител: Отворете читанките, прочетете произведението и определете чувството, което изпитвате, докато се запознавате с него.

Учител: Какво чувство изпитвате? – нежно, приятно. Това произведение сякаш звучи в съзнанието ни като песен. Тази негова музикалност се дължи на избраните от автора средства. Какви са те, според вас?

Учениците ги назоват.

Учителят: Дайте примери за

- рими;
- стари думи, излезли от употреба;
- умалителни имена;
- повторения...

Учителят: Как се наричат стихотворения, в които се разкриват чувства? Към какво изпитва любов детето? Споделете ли тази любов?

Учителят: След като се запознахте с текста, каква картина бихте нарисували? Каква песен бихте изпълнили? Какъв танц бихте танцували?

Учителят: Прочетете изразително стихотворението, така че да проличат тези чувства.

Финал на урока – първи вариант

Самостоятелна работа с тестова батерия

Дайте примери от текста за

а/ умалителни имена –

б/ думи, противоположни по значение –

в/ дума, близка по значение на пътувам, пътешествам.

Каква мелодия подхожда на стихотворението:

а/ бодра, маршова;

б/ спокойна, овладяна;

в: нежна, душевна.

Какъв музикален инструмент би я извършил:

а/ тръба;

б/ пиано;

в/ гайда.

Какъв танц бихте изпълнили върху мелодия, вдъхновена от тази песен:

а/ ръченица;

б/ валс;

в/ хип-хоп.

Коментар на изпълнението на задачата.

Финал на урока – втори вариант

Учениците се разделят на две групи. Едната се събира до пианото в ъгъла и пее заедно с учителката, която свири музика на песента по текста, написана от Иван Маринов. Другата група танцува валс.

Анализ на получените резултати

В рамките на това научно изложение ще се спрем на резултатите от тестовата батерия, предложена в първия вариант на урока.

За верен отговор и приведен точен пример се присъжда 1 точка; за неверен/неправилан отговор – 0 точки. Така изпълнението на първа задача носи три точки, а изпълнението на втора, трета и четвърта – по една точка. Максималният брой точки е 6.

Сумирането на резултатите води до следните констатации:

- 0 точки – липса на синхрон между трите изкуства;

- 1 – 2 точки – ниска степен на синхрон между трите изкуства;

- 3- 4 точки - средна степен на синхрон между трите изкуства

- 5-6 точки - висока степен на синхрон между трите изкуств

Таблица 1. Резултати за втори клас – 16 анкетиран

Брой точки	Бр. ученици	%
0	0	0
1-2	0	0
3-4	6	37,5
5-6	10	62,5

Таблица 2. Резултати за трети клас – 22 анкетиран

Брой точки	Брой ученици	%
0	0	0
1-2	2	9,1
3-4	3	13,7
5-6	17	77,2

Получените от изпълнението на теста данни красноречиво говорят, че в тази ученическа възраст доминира високата степен на синхрон между трите изкуства – 62,5 % при втори и 77,2% при трети клас. Тъй като броят на момчетата и момичетата по класове не е еднакъв, няма да отчитаме този тип различия, но като цял почти всички момичета са попаднали в тази група.

Средна степен на синхрон се наблюдава при 37,5 от второкласниците и 13,7% при третокласниците. Във втори клас има дефицит предимно при литературните, а в трети – при музикалните и хореографските им знания.

Ниска степен на синхрон се открива само при третокласниците – 9,1%. Поради някаква причина те не са попълнили част от теста и това може да се дължи на други субективни обстоятелства, които са извън изследователската програма.

Интерес представлява съпоставителният анализ между двата класа по отношение на литературните изразни средства. 93% от второкласниците и 90,9% от третокласниците посочват умалителните имена; 87,5% от втори и 77,2% от трети клас посочват антонимите; при синонимната работа тези проценти са съответно 68,8 и 77,2. Броят на безгрешно работилите във втори клас е 7, а в трети клас – 9.

Свързаните с музиката и музикални инструменти два въпроса са получили различна интерпретация при учениците. Изборът на музика е правилно посочен от 56,3% второкласници и 59,1% третокласници. Верен избор на музикален инструмент са направили съответно 93, 7% и 95,5% от тях.

Последният въпрос разкрива владенето на понятия, свързани с хореографията. Верен отговор на този въпрос дават 87,5% от второкласниците и 90,9% от третокласниците.

Резултатите биха могли да се обобщят и представят в табличен вид:

Таблица 3. Видове знания на учениците в процентно отношение

Знания	Втори клас	Трети клас
литературни	83,1	81,7
музикални	75	77,3
хореографски	87,5	90,9

Нееднаквият брой ученици, изследвани във втори и трети клас, показва, че резултатите могат условно да бъдат приети като равни по отношение на правилния брой избори.

В диаметрално противоположна позиция са отговорите на двама третокласници, при които има нулев резултат по отношение подбора на литературните изразни средства и известни постижения във връзка с демонстрирането на музикални и хореографски знания. Вероятно ще се наложи да се използва този техен интерес, за да се мобилизират езиково-литературните им ресурси.

Слушането на музика може да подобри както техния речев, така и двигателния им опит – пеенето изисква „и глас, и текст“, а двигателният опит спомага „както за жанрово диференциране на танцовата музика, така и за различаване, открояване на отделни изразни средства в самата музикална тъкан“ (Terzieva, M., E. Cherneva and Sm. Smilkova, 2022, s.98).

Странен „баланс“ се открива и при една третокласничка, при която има „равновесие“ между литературните ѝ знания и знанията в останалите области – тя е дала по един верен отговор за двете направления. Вероятно възможностите ѝ са по-малки от тези връстниците ѝ, което предполага интензивна работа на учителите по различни учебни предмети, за да компенсират подобен дефицит.

Заклучение

Анализът на получените резултати позволява да формулираме следните **изводи**, които биха могли да послужат за бъдеща изследователска програма:

Работата върху системата на Карл Орф би могла да позволи провеждането на бинарни уроци от типа литература – музика, литература – хореография, музика – хореография. Замисленият втори вариант на урока би могъл да се проведе именно в такава учебна среда.

При учениците в началното училище без специфични образователни потребности е напълно възможно добрите резултати и изяви в една от областите слово, музика, танц да бъдат фундамент за развиване на знания и умения в останалите области.

Единството на слово, музика и танц може да се окаже успешен способ за разгръщане на творческите сили, за преодоляване на психическия стрес и съсредоточаване на интереса върху преживяния, които водят до позитивни нагласи и упоритост при преодоляване на познавателните и житейските трудности. (Terzieva, Terzieva. s.)

Наред с това проучването даде идеи за някои **препоръки**, свързани с прилагане на нова

комуникативна стратегия за работа за развитие на художествения синкретизъм:

Създаване на интерактивна уеб среда за възприемане на художествената творба – чрез използване на електронни ресурси за възприемане на музика и текст и създаване на музика по зададен /изучаван/ художествен текст. Учителят създава или използва готови електронни ресурси и предлага на учениците да ги съчетаят така, че да се получи необходимото художествено претворяване на текста чрез музикални образи /мелодия, схема на движението на мелодия, танц/. При такъв тип обучение учениците се превръщат в активни субекти в процеса за формиране на собствените си знания и умения при работа с художествен текст/.

Проектно-ориентирано обучение – работата върху художествения текст, свързана с възприемане и продуциране на неговата концепция, се осъществява чрез предварително поставена задача на учениците да създадат проект върху изучавания текст, който да представят /защитят/ пред други ученици, като им се предоставя свобода в избора на средствата – литературно-сценични, музикални, хореографски и пр.

Продуциране на собствен текст по подобие на изучавания, но в друг жанр – приказка, разказ, стихотворение.

Брейнсторминг игра – по екипи се поставят различни задачи за интерпретиране на текста – чрез слово / драматизация, реч/ , създаване на подходяща мелодия / намиране в електронен източник, чрез изпълнение на музикален инструмент/, изиграване на танци. Целта е да се разкрие синкретичното начало на творбата чрез заложените в нея възможности за изпълнение и въздействие.

За да постигне добри резултати при формиране и усъвършенстване на художествения

синкретизъм, педагогът трябва да разполага със следния инструментариум:

- пълноценна информация за системата на Карл Орф и нейния потенциал;
- осигуряване на необходимата теоретична и справочна литература;
- новопридобита информация от курсове и специализации по проблема;
- да желае да прилага иновации в обучението на учениците;
- да създава адекватна учебна среда за тях.

Литература

Barenboym, L.A. 1970 *Sistema detskogo muzykal'nogo vospitaniya Karla Orfa*. Leningrad,. Muzyka.

Terzieva, M., E. Cherneva and Sm. Smilkova. 2022. *Kinoprikazkata v detskata gradina i nachalno uchilishte*. Burgas, Libra Skorp.

Terzieva, M. and Sv. Terzieva-Sariewa. 2024. *Izsladvane naglasite na uchenitsite v nachalno uchilishte za rabota sas sistemata na Karl Orf. KNOWLEDGE - International Journal* , 63 (2), s. 251–256.

проф. дпн Маргарита Терзиева
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: mtterzieva@gmail.com

д.р Светла Терзиева-Сариева
Начално базово училище „Михаил Лъкатник“
Бургас, Ж. К. „П.Р.Славейков“
e-mail: terzieva_ss@abv.bg



ВЕЧЕРНИТЕ УЧИЛИЩА КАТО СУБЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ЕКОСИСТЕМА

Йорданка Николова

EVENING SCHOOLS AS A SUBJECT IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM

Yordanka Nikolova

ABSTRACT: *The article presents the results of a content analysis of 121 literary sources, based on which the characteristics of the educational ecosystem were derived. The place of evening schools as entities in the educational ecosystem and the opportunities they provide to adult learners for their personal and professional development in the context of lifelong learning is explored and clarified.*

Key words: evening school, educational ecosystem, adult education.

Въведение

Бързото развитие на дигиталните технологии и възможностите, които предлагат за трансформация на процесите на преподаване и учене, на цялостната организация на учебния процес, както и глобализацията, която също оказва социален и икономически натиск и предоставя възможности за по-широко, по-разнообразно обучение налагат тезата, че образованието трябва да се промени, за да се адаптира към нуждите на 21 век. Тезата звучи като стереотипна фраза/клише, но нейната актуалност и валидност не само не намаляват, а нарастват. За тази тенденция повлияват и динамичните промени в политиката, в пазара на труда, появата на икономическата рецесия, демографският натиск и нарушената стабилност на околната среда, както и необходимостта от формиране на нови видове грамотност (включително информационна, интеркултурна, екологична и др.). „Това изисква преминаване от фокусиране върху ангажираността в училище към ангажираност в ученето, към „дълбока ангажираност.“ Също така изисква изследване на това какви среди са най-благоприятни за учене в (и за) 21 век.“ (Hannon et al., 2011, p.2)

В „Програмата за устойчиво развитие до 2030 г.“ на ООН, SDG 4 изисква държавите да „осигурят приобщаващо и справедливо качествено образование и да насърчават възможностите за учене през целия живот за всички“[1]. В контекста на нужните промени може да се добави изискването за разгръщане на потенциала и способностите на всеки човек

през целия му живот, за подкрепа на професионалното му образование и достойна реализация в една благоприятна жизнена и сплотена общност. Това предполага към дейностите и живота в училищата, в т.ч вечерните училища, да бъдат приобщени всички институции, които имат отношение към създаването и поддържането на благоприятни условия, предпоставки и стимули за учене и развитие на учащите се, т.е да се изградят пропускливи и взаимосвързани образователни екосистеми.

Образователна екосистема: терминологичен аспект

Понятието „образователна екосистема“ фигурира все по-често в дискусиите за бъдещето на образованието, но все още няма общоприета, единна дефиниция за него. Осъщественият в периода септември 2023г. – януари 2024г контент анализ на 121 литературни източника (42 на кирилица – руски автори и 79 на латиница – автори от Европа, САЩ, Азия), публикувани в индексирани и реферирани издания, включени в авторитетни база данни (Scopus, Web of Science and other), позволява да се обобщи и анализира многообразието от концепции, представящи същностните измерения на понятието „образователна екосистема“.

Някои автори определят екосистемата като балансирано включване на различни заинтересовани страни в образователния процес, включително учители и учаци (Pearce, McCoy, Hannon), както и представители на общността извън училище: „предприемачи, асоциации, институции, родители, семейства, приятели и частни лица и т.н.“ (Toutain et al., 2015, p.6).

При анализа на литературата се забелязват опити за ограничаването на образователната екосистема в границите само на един неин компонент или част от него – STEM/STEAM/STREAM среда (Patton, Temperley). Други автори (M.Kerres, D. Otto, T. Fenwick, R. Edwards, T. Heck, S. Kullmann, J. Hiebl, N. Schröder, M. Abdul-Jabbar и др.) отбелязват образователните екосистеми с прилагането на информационните технологии и цифрови ресурси като възможност за преминаване от твърдо установените форми на взаимодействие преподавател – учащ към по-гъвкави форми на педагогическо взаимодействие, както и възможности за избор на място и време от страна на обучаемия за организация и провеждане на учебния процес. O.Toutain, S. Mueller, F.S. Chapin, D. Isenberg се фокусират върху предприемаческата екосистема като част от образователната и я разглеждат като възможност да свържат училищата с бизнеса, нестопанските организации и институции. Според тях по този начин ще се подкрепи развитието на индивидуалните интереси, ценности и идеи, но и ще се генерират положително въздействие и ползи за обществото/местната общност. Изброеното налага необходимостта, за целите на настоящата статия, да се уточни съдържанието, което авторът вписва в понятието образователна екосистема. На образователната екосистема е желателно да се гледа през призмата на многослоен функционален контекст, в който са синтезирани редица взаимосвързани елементи, създаващи нова учебна среда на педагогическо взаимодействие, обединяваща учебно съдържание, практически опит на учителите, познавателен и социален опит на учещите се, екипна работа и сътрудничество, работа между партньорски, изследователски и образователни институции. На тази основа могат да бъдат открити някои субекти на образователната екосистема (фиг.1), които работейки в единство, активен обмен на информация и взаимна подкрепа, могат да постигнат изброените по-горе цели при изпълнението на различни роли и функции. Част от тези субекти се явяват и вечерните училища.



Фиг.1. Субекти на образователната екосистема

Изисква се не само пълноценно взаимодействие между всички тези субекти, имащи интерес към повишаване ръста на икономиката и духовното развитие на обществото, но и симбиоза на индивидуалните и колективните пътеки на обучение, които позволяват обучаемите да се свързват с различни учебни пространства и да получават богата палитра от образователни възможности.

Характеристики на образователната екосистема

Подобряването на съвременния модел на образование и гарантирането на устойчивостта на образователната екосистема е заложено в реализирането на специфичните ѝ характеристики:

- Многофункционалност, предполагаща интегративен характер на съдържанието, методите, учебните помагала и алтернативните източници на знания, обединени от разнообразни взаимосвързки“ (по Fominykh, 2021);
- Жизнеустойчивата екосистема изисква не само доставчици на образователен опит и съдържание, но също така различни интегратори („конектори“), които създават траектории за обучаемите чрез системата, помагат за записването и проследяването на техните постижения, намирането и свързването на публични ресурси и т.н. По този начин образователната екосистема винаги е локализирана, отговаря на местните нужди и обединява учащите в този контекст. (Andriushchenko et al., 2020, p.83) Тя предполага и възможност за по-

широк избор на образователни маршрути за достигане до желаните академични резултати и/или професионална реализация (по Bersin, 2015);

- Самоорганизация на „всички независими субекти на образователната екосистема (обучаеми, преподаватели, родители, членове на местната общност и бизнес, учени, консултанти изследователи, библиотекари, администратори, инвеститори, предприемачи, и др.), насочена към адаптирането на всички части към едно цяло“ (Fominykh, 2021, Oleinikov, 2020, Abdul-Jabbar, B. Kurshan, 2015);

- Саморегулация и саморазвитие (Mahnovetz, 2018; M. Abdul-Jabbar, 2015.);

- Прилагане на принципа на колективното обучение, развитие на колективния потенциал и рефлексия. (Spencer-Keyse et al., 2020);

- Ценностно ориентирани дейности (Mahnovetz, Popova, 2018, Schleicher, Jacobs, 2020);

- Индивидуализация и диференциация на обучението, на процеса на учене през целия живот (Esaulova, 2018);

- Нови методи на преподаване и учене, позволяващи формирането и развитието на когнитивни, социални и емоционални умения, отговарящи на сложността и многообразието на съвременния живот. (Schleicher, 2020, Clayton, 2016);

- Нов подход при оценяването на постиженията на учениците (Schleicher, 2020);

- Преход към цифрови платформи и връзки в мрежа (физическа и виртуална) за осъществяване на учебния процес и комуникацията между субектите в него. Към ресурсите в тях е необходимо да се приложат „принципите FAIR: откриваеми, достъпни, оперативно съвместими и многократно използваеми“ (Cortinovis et al., 2019);

- Нови подходи за мотивиране на учащите да са активни и отговорни към своите постижения и развитие (Torres et al., 2016);

- Като характеристики на „образованието на бъдещето“, в т.ч образователните екосистеми J.Spencer-Keyse, P. Luksha, J.Cubista посочват: устойчивост и промяна на образователните системи, нови роли на учителя/директора, развитие на „меки“, „твърди“ и екзистенциални умения, технологии и дигитализация, междусекторно обучение, фасилитация и персонализирана образователна технология, акцент върху проектно-базираното обучение. И допълват: „саморъководено учене през целия

живот, формиране на холистична цялостна личност, елементи на удоволствие от обучението и играта, култивиране на колектив, колективно обучение, прилагане на идеята „връстници обучават връстници“, глобални връзки, развиващо се оценяване, споделено управление и лидерство.“ (Spencer-Keyse et al., 2020, p.17-25) Авторите отделят особено внимание на социалния елемент - справедливост, включване, разнообразие, представителство.

Вечерните училища като субект на образователната екосистема

В периода след 1959 година вечерното и задочното обучение са равностойни на редовното обучение, за да се даде възможност на повече трудещи се от производството да повишат образованието си и за да се издигне на по-високо равнище вечерното и задочното обучение [2, чл 28]. „Съгласно заложените структурни промени и изменения за професионалната подготовка на младежи, всички извънобразователни форми на обучение започват да се осъществява чрез различни видове курсове и школи – за усвояване на нови (технически) знания и повишаване нивото на квалификацията, като те се провеждат към фабрично-заводските и вечерно-техническите училища в двете основни форми – колективна и индивидуална.“ (Hristov, 2018, p.426) В периода след 1989 във всички по-големи градове в България съществуват и работят вечерни училища. „В тези училища, паралелно с учебните предмети, изучавани в основния курс, като нравоучение, закон Божий, български език, аритметика и чертане, естествена история, трудово обучение и др., се овладяват знания и умения в различни учебни предмети по практическо земеделие за момчетата и шиене, пеене, отглеждане на деца и домакински курсове за момичетата“ (Пиева, 2016, p.60). Знания и умения, които са необходимо условие за професионалното и личностно развитие и реализиране на гражданина на тогавашното общество.

Стремежът да се отговори на нуждата от внедряване на нови образователни парадигми, свързани с нарастващата индустриализация, глобализация, бързото развитие на информационните технологии, продължаващото увеличаване скоростта на производство и необходимостта от развитие на нови компетенции е разпознаваем в дейността и на съвременните вечерни училища.

Холистичният подход към ключовите въпроси, свързани с мястото и ролята на вечерните училища в образователната екосистема, изискват да се разгледа и анализира как е ситуирано обучението в тях, как то се вписва в концепцията за учене през целия живот, как се изграждат мотивацията, компетенциите на учениците и се подкрепя личностното им развитие, как дейността на училището се вписва в живота на общността.

Анализът на данните от проведените в периода април 2023г. – април 2024г. интервюта с директорите на четирите действащи вечерни училища и фокус групи с ученици от тези училища позволява да се открият някои техни характеристики, които могат да повишат устойчивостта на образователната екосистема, към която принадлежат:

- Предоставят възможност на напусналите преждевременно училище за ограмотяване, за завършване на основно и средно образование, съобразно указанията в ЗПУО условия, т.е, дават „втори шанс“, позволяват осигуряване на „справедливост“ по отношение на достъпа до образование. По този начин може да се намали мащабът на бедността, да се достигане до приемливо ниво на социално равенство, да се решат някои важни екологични и демографски проблеми, да се повишат обществената безопасност и благосъстоянието на учещите се и тяхната общност. Това всъщност са част от целите, които си поставя образователната екосистема.

- Позволяват да се осъществят и част от идеите на концепцията на Lifelong Learning (учене през целия живот), свързани с гъвкавостта на предлаганото обучение по отношение на местоживеенето, подготовката за учебните занятия, достъпа до ресурси и тяхното осмисляне.

- В процеса на обучение учащите се формират умения критично да преценяват достоверността, полезността и възможностите, които им предоставят знанията, придобити чрез обучението/ученето във всички му форми: формално, неформално и самостоятелно. Ситуацията, в която се намират учащите се във вечерните училища –различната възраст, повечето са семейни и работят на пълен работен ден, изисква прилагането на индивидуален и диференциран подход в обучението им. Учителите работят активно за превръщането им в саморъководени учещи се, в мотивирани обучаеми, които споделят с тях отговорността за

собственото си развитие – личностно и професионално.

- В съвременното общество се наблюдава противоречие между „наличието на глобална свързаност и хиперсвързаност между множество индивиди и социални групи, съпътствана от паралелни процеси на ограничавана мобилност и изолация на част от тях. (Spencer-Keyse, Luksha, 2020, p.3) В този контекст е ценно изразеното виждане, което учащите се във вечерни училища споделят в дискусиите: „Когато се работи в екип, резултатът е по-добър, чувстваш се приобщен.“ Работата в екип, взаимната подкрепа подпомага личното и колективното обучение, „съвместното творчество, създава образователни пространства и технологии, които помагат за комбинирането на лични и колективни образователни траектории“. (Andriushchenko et al., 2020, p.14)

- Условието на средата са важен фактор за качествено образование на учениците. Споделените мнения позволяват да се направи изводът, че изградените отношения на доверие и сътрудничество в класа/колектива, подкрепата, възможността да разчитат едни на други, на учителите, да споделят и изслушват проблемите си им помага да се справят с предизвикателствата в учебния процес. И още: да се чувстват спокойни, оценени и уважени, да усвоят по-лесно знанията, учебното съдържание, да формират ключовите уменията, нужни на ученика и/или професионалиста от XXI век. Не се притесняват да разяснят как учат най-добре и да станат „ко-производители“, а не просто „потребители“ на обучение. Внедрените в учебния процес информационни технологии предоставят възможности за ефективно сътрудничество, за подобряване на преподаването и ученето, за работа по проекти. И не само: под напътствията на преподавателите по ИКТ в добре оборудваните кабинети/STEM центрове е реално осъществимо запознаването с и използването на възможностите на различните платформи и програми, което подкрепя процеса на саморъководеното учене.

Как вечерните училища могат да подкрепят устойчивостта на образователната екосистема?

Вечерните училища трябва да продължат и развият успешно своята мисия за повишаване качеството на образователните услуги като един от най-добрите доставчици на тези услуги. Това е особено актуална задача предвид

факта, че „през 2022 г. процентът на преждевременно напусналите системата на образованието и обучението сред учениците е 10,5 % и въпреки, че намалява, той все още е над средната стойност за ЕС от 9,6 % и целта на равнище ЕС от 9 % до 2030 г.“ [3].

Във връзка с вписването им като ефективни субекти в образователната екосистема могат да бъдат предложени следните идеи:

- Да се проучи и използва потенциалът за сътрудничество на външни институции и техните представители, на бизнеса и общността и как училището може да изгради по-тесна и работеща връзка с тях, както и да се определи кои от мрежите и връзките в тях могат да бъдат използвани и насърчени.

- Училищата да отчитат нуждите на местния бизнес, на общността и ориентират обучението в тази посока с цел бързото и уверено реализиране на учениците на пазара на труда. Да се проучат характеристиките на жизнената и трудова среда, в която обучаемите ще се реализират като професионалисти и как те могат да бъдат подкрепени чрез увеличаване на часовете, свързани с практическото им обучение. Да се очертае фокусът на това обучение.

- По-активно използване на новите технологии, техниките за творчество, съвместно учене, симулациите, проблемно-базираното обучение и оценката на компетенциите, което може да повиши конкурентоспособността на учениците във вечерните училища.

- Формирането на предприемачески умения у учащите във вечерните училища. Умения, насочени както към управление на личните финанси, така и инвестиране в собственото развитие и в реализирането на собствени идеи.

- Да се използва целенасочено наставничеството ученик-ученик (Peer-to-peer). Поопитните ученици да се насърчават да подкрепят съучениците си в процеса на напредъка им, в мотивирането им да преминават отвъд съществуващия си опит, във формирането и усъвършенстването на професионалните им и социални компетентности.

- Учители и ученици да си поставят дългосрочни цели за постижения, но и да се планират и реализират месечни срещи, за да се оцени и обсъди напредъкът на учащите се. На тази основа да се поставят нови краткосрочни цели и предизвикателства.

Заклучение

Вечерните училища имат своето място в системата на българското образование и като част от структурите на образователните екосистеми, е необходимо да бъдат подкрепени от държавата. Желателно е да са организирани по начин, който им позволява да се свържат с бизнеса, с нестопански организации и институции, да превърнат училищна култура в култура на взаимодействие, взаимна подкрепа, да си осигурят икономическа самостоятелност и по-голяма свобода на организация на учебния процес. „Колкото повече ученикът става учител и учителят става обучаем, толкова по-успешни са резултатите.“ (Hannon et al., 2011, p.16)

Бележки

1. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development (2015)

https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (14.12.2024г.)

2. Закон за по-тесна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на народното образование в NR Бургарија в Darzhaven vestnik, broj 54 ot 7.VII 1959

3. Education and Training Monitor 2023 EU <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/bg/country-reports/bulgaria.html> (21.03.2024г.)

Литература:

1. Abdul-Jabbar, M., B. Kurshan. 2015. Educational Ecosystems: A Trend in Urban, *Educational Innovation Penn GSE Perspectives on Urban Education*, Volume 12 Issue 1 Available from:

<http://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-1-spring-2015/educational-ecosystems-trend-urbaneducational-innovation> (10.02.2024г.)

2. Andriushchenko, K., V. Kovtun, O. Cherniaieva, N. Datsii, O. Aleinikova, A. Mykolalets. 2020. Transformation of the Educational Ecosystem in the Singularity Environment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 19, No. 9, pp. 77 – 78, <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.9.5>

3. Clayton, R. 2017. *Building Innovation Ecosystems in Education to Reinvent School. A study of innovation & system change in the USA*. Winston Churchill Memorial Trust, UK, Available from: https://media.churchillfellowship.org/documents/Clayton_R_Report_2016_Final.pdf (18.01.2024г.)
4. Cortinovis, R., A. Mikroyannidis, J. Domingue, P. Mulholland, R. Farrow. 2019. Supporting the discoverability of open educational resources. *Education and Information Technologies*, 24(5), pp 3129–3161. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09921-3>. (19.01.2024г.)
5. Fominykh, N.Yu., E.I. Koikova, A. Bubenchikova. 2021. *Obrazovatel'naya sreda kak ekosistema*. Moskva. Mir nauki, kulyturay, obrazovaniya. №3 (88). pp. 292-294
6. Hannon, V., A. Patton, J. Temperley. 2011. Developing an Innovation Ecosystem for Education, White Paper. *Innovation Unit for Global Education, Cisco Systems, Cisco Public Information*, UK, pp 2-23 Available from: https://www.researchgate.net/publication/265043110_Developing_an_Innovation_Ecosystem_for_Education (11.01.2024г.)
7. Hristov A. 2018. Mladezhkoto dvizhenie v konteksta na neformalno profesionalno obrazovanie v Buigariya. *Antologia Neformalno obrazovanie*. Universitetsko izdatelstvo SU „Sv. Kliment Ohridski“, p.422-431
8. Ilieva, M. 2016. Stoletie nazad kum zakonodatelnite osnovi na profesionalното uchilishta v Bulgariya v perioda ot Osvobojdenieto do 1916g. *Stoletnitsite ili nai-starite profesionalni uchilishta v Bulgariya – minalo, nastoyashte, badeshte*. Universitetsko izdatelstvo SU „Sv. Kliment Ohridski“, p.48-69
9. Mahnovetz S., N. Popova. 2018. Novaya ekosistema obrazovaniya kak sistemobrazuyustii vector kachestva zhizni. *Pedagogika i psihologiya*. vol.. 4. pp. 141–149. Available from: <http://eprints.tversu.ru/7272/https://core.ac.uk/download/pdf/154375939.pdf> (12.02.2024г.)
10. Spencer-Keyse, J., P. Luksha, J. Cubista. 2020. Learning Ecosystems: An Emerging Praxis For The Future Of Education, *Moscow School of Management SKOLKOVO & Global Education Futures*, EU, Available from: <https://learningecosystems2020.lobaledufutures.org/> (17.02.2024г.)
11. Toutain O., S. Mueller. 2015. *The outward looking school and its ecosystems*. Paris. OECD.

Yordanka Stoynova Nikolova
 Chief Assistant, PhD
 Department of Theory of Education
 Sofia University „St. Kliment Ohridski“,
 bul. Tsar Osvoboditel“ 15
yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg

Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-62/ 09.04.2024г..

Йорданка Стойнова Николова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.



ПОЛЗВАТ ЛИ СТУДЕНТИТЕ ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ?

Ангелина Киркова-Богданова

DO STUDENTS USE ARTIFICIAL INTELLIGENCE?

Angelina Kirkova- Bogdanova

ABSTRACT: "Artificial intelligence" is a term expressing the ability of a machine to simulate human intelligence. AI is rapidly and massively entering various professional fields, including education and healthcare. We present a small-scale study conducted with two groups of students - 10 from the "X-ray laboratory assistant" speciality and 6 from the "Midwife" speciality at Medical University Plovdiv. The aim is to reveal the extent and reasons for AI use by healthcare students, their attitudes towards such access to information, and their self-assessment of AI knowledge. The main conclusions are that AI is still not popular among students in the specialities "X-ray laboratory assistant" and "Midwife" at MU-Plovdiv. Students describe searching for information with AI as fast, convenient and easy. We can expect that AI will permanently enter as a way of learning and preparing extracurricular assignments. Students critically discuss the possibilities of large language models and point out advantages, but also find negatives. It requires student preparation as well as a framework and guidelines for using the technology. Our students will increasingly use the help of AI. This will happen with or without the approval of the teachers, so it is good to be prepared, to talk with them, to train them and together to set conditions and rules. The obtained results can provide guidelines for planning and conducting a wider study of the use of AI by students - attitudes, styles of use, need for training, etc.

Keywords: artificial intelligence, higher education, healthcare

Въведение

През ноември 2022 г. компанията OpenAI, ситуирана в Сан Франциско, представи на широката публика своя чатбот, наречен ChatGPT (GPT – Generative pre-trained transformer) и само за 5 дена събра повече от 1 милион потребители (Roose, 2022). Като всяка новост, така нареченият „изкуствен интелект“ (ИИ) се приема от хората със смесени чувства. Свидетели сме на хиперболизиране за бъдеща машинна цивилизация (Павлова, 2024), обещаения, че скоро ще се осъществи сливане на човека и машината (Slapakova, Fraser, Hughes, Aquilino, & Thue, 2024, p. 56), опасения за загуба на работни места (Симеонов, 2024) (OFFNews, 2024), недоволство от достъп до лични данни (Маринов, 2023), неетичност в науката (Десподов, 2023) екзистенциални страхове (Гогов, 2024), (Партридж, 2023), (Можегов, 2024). Истината не е крайна и има автори, които обективно оценяват възможностите на новата технология (Гърков, 2024). Независимо от разнопосочните и често крайни нагласи на обществото, ИИ бързо и масово навлиза в различни професионални сфери,

включително образование и здравеопазване (Wiley, 2023), (Георгиева, 2024), (Darik News, 2024), (Чобалигова, 2024).

ИИ е термин, изразяващ способността на машина да симулира човешки интелект, включително логическо мислене, учене, решаване на задачи и вземане на решения (Fabio, 2022), (Zhang, Pan, Wu, & Skibniewski, 2021), (Kennedy & Wanless). Това включва използването на алгоритми за машинно обучение за симулиране на когнитивни способности от машините. ИИ може да бъде категоризиран въз основа на неговия когнитивен капацитет, вариращ от слаб до силен. Чрез имитиране на човешки задачи, ИИ технологиите могат да се справят със сложни и двусмислени проблеми интелигентно и адаптивно, като комбинират машинно обучение и анализ на данни. ИИ позволява на машините да се учат от минали задачи, да се адаптират към нови входни данни и да изпълняват задачи, които обикновено изискват човешки интелект, като разпознаване на реч, визуално възприятие и езикова обработка.

ИИ не е нова технология. Самото понятие „изкуствен интелект“ е въведено за първи път

през далечната 1956 г. от американския компютърен специалист Джон Маккарти на конференция в Дартмут. Но с популяризирането му за широката публика през последната година и благодарение на активната реклама, ИИ бързо навлезе в работата и ежедневието ни.

Във висшето образование ИИ може да се използва за създаване на съдържание, персонализирано обучение, подобряване на учебните програми, анализ на данни, обратна връзка в реално време (Drach, и др., 2023), подобряване на процеса на преподаване и учене, ефективен трансфер на знания (Sallu, Sianturi, Purwoko, Herliansyah, & Manuhutu, 2023), следене за плагиатство, проектиране на обучение и оценяване, поддържащи учебни среди (Bronwyn & Brunton, 2023).

Големите езикови модели (Large Language Models LLM) са разновидност на ИИ, които са обучени да разпознават и генерират текст. ChatGPT е специфичен пример за голям езиков модел.

Студентите във висшето образование използват ChatGPT за различни цели като изпълнение на задания, участие в „естествен“ разговор и подобряване на академичното им представяне (Putra, Rangka, Aminah, & Aditama, 2023), (Romero-Rodríguez, Ramírez-Montoya, Buenestado-Fernández, & Lara-Lara, 2023), академично писане, подобряване на езиковите умения, постигане на образователни цели (Mohammed, Al-ghazali, & Alqohfa, 2023). Въпреки ползите, има опасения относно прекомерното разчитане на ChatGPT, което може да доведе до спад в когнитивните умения от по-висок порядък сред студентите (Putra, Rangka, Aminah, & Aditama, 2023). Като цяло, ChatGPT се разглежда като ценен ресурс във висшето образование, при условие че се използва отговорно и в контекста на ефективна педагогика.

Зададохме си въпроса дали нашите студенти използват голям езиков модел, като ChatGPT, в помощ на ученето и какво е отношението им към ИИ. Представяме проучване в малък мащаб, чиято цел е да се установи степента и целите на използване на ИИ от студенти по здравни грижи, отношението им към такъв начин на достъпване на информация и самооценката на познанията им за ИИ. Получените резултати могат да дадат насоки за планиране и провеждане на по-широко изследване на употребата на ИИ от студенти - нагласи, стилове на използване, необходимост от обучение и др.

Методи

В изследването участват 2 групи - 10 студенти, спец. „Рентгенов лаборант“ и 6 студенти от спец. „Акушерка“ от МУ-Пловдив. Проведено е през март 2024 г. В рамките на тематичната единица „Търсене на информация в интернет“ от учебната програма на дисциплината Информатика, на студентите от двете групи беше поставена задача да търсят информация чрез ChatGPT или друг познат ИИ интерфейс. Изискванията на заданието бяха уточнени според спецификата на диалога с големия езиков модел и учебните цели на упражнението. Студентите трябваше да регистрират диалога с ИИ, след това, в свободен текст, да коментират опита. Заданието беше публикувано в електронния курс на дисциплината в системата Moodle. След изпълнението и публикуването на отговорите, студентите бяха помолени да попълнят кратка анонимна анкета.

Поради ограничения брой участници, получените данни не са подлагани на статистически анализи и не са търсени закономерности. Резултатите са представени описателно, обобщени чрез MSExcel.

Част от цитираните източници са анализирани с помощта на ИИ.

Резултати

Попитахме студентите използват ли ИИ и колко често. Повечето от тях, 13 (81,25%), отговориха, че са пробвали няколко пъти, а само 3 (18,75%) ползват често. Няма студент, който никога не е ползвал голям езиков модел.

Участниците в изследването използват ИИ предимно с информативна (11; 68,75%) и образователна цел (10; 62,50%). Четирима (25,00%) посочват развлечение като причина за диалог с ИИ.

Следващата таблица 1 представя честотата на използване на различните интерфейси за ИИ.

Таблица 1. Честота на използване на различни интерфейси за ИИ

ИИ	n (%)
ChatGPT 3.5	8 (50,00)
ChatGPT 4 – платен	3 (18,75)
BgGPT	4 (25,00)
TalkAI	2 (12,50)
Gemini (Google)	6 (37,50)
Copilot (Microsoft)	2 (12,50)
друг, кой	0

Помолихме студентите да самооценят знанията си за ИИ, като поставят оценка от 1 до 5, където 1 е „изключително оскъдни“, а 5 е „отлични познания“. Средната стойност на получените отговори е 3,44, а най-често посочваната стойност е 4.

Попитахме участниците дали се доверяват на информацията, получена от голям езиков модел, като поставят оценка от 1 до 5, където 1 е „изобщо не се доверявам“, а 5 е „изобщо не подлагам на съмнение“. Получената оценка е 3,25, а най-често даваният отговор е 3.

На въпроса дали е необходимо обучение по ИИ в Медицински университет, участниците в нашето проучване отговориха нееднозначно – 9 (56,25%) отговориха позитивно, според 6 (37,50%) не е необходимо и един студент не може да прецени.

Анализът на коментарите на студентите към заданието, както и на отговорите им в свободна форма на въпросите в анкетата за предимствата и недостатъците на ИИ, показва интерес и удовлетворение, но и критичност. Коментарът най-често е, че ChatGPT отговаря бързо, правилно и ясно, а ИИ е добра алтернатива за намиране на информация по приятен и лесен начин. Част от студентите оценяват информацията, получена от големия езиков модел като достоверна (5; 31,25%), актуална (5; 31,25%) и добре представена (6; 37,50%). Петима (31,25%) са удовлетворени от обема и изчерпателността на получената информация, но за други 4 (25,00%) получените отговори са с недостатъчен обем, не дава подробна информация по зададените въпроси. Трима (18,75%) отбелязват като предимство факта, че ИИ обобщава информация от много източници и я предава в съкратен вид в един отговор, но отчитат като недостатък (4; 25,00%), че източниците не се посочват. Трима (18,75%) установяват, че начинът, по който се задават въпросите влияе върху точността и изчерпателността на отговора. Студентите забелязват, че допуска грешки при изписване на думи (2; 12,50%), използва неточни думи (3; 18,75%) и понякога изреченията са неправилно структурирани (1; 6,25%). Двама (12,50%) отбелязват, че удовлетворението от работата с ИИ идва от това, че могат да водят диалог, да общуват с него като с истински събеседник, да питат и да получават смислени отговори. Така, по „човешки“ начин получават информация и научават много нови неща.

Обобщено, нагласите на изследваните 16 студенти към достъпването на информация чрез интерфейс на ИИ са, че са доволни, интересно им е, бързо е и помага в изготвянето на проекти и задания.

Обсъждане

Големите езикови модели и достъпните им сред българската публика интерфейси като ChatGPT, BgGPT, TalkAI, Gemini (Bard преди) и др. изглежда все още не са популярни сред студентите по здравни грижи в МУ-Пловдив. Предвид позитивните нагласи към използването им, тази картина може много скоро да се промени и те да станат част от неформалния образователен процес. Най-честите цели за използване на ИИ са информативна и образователна, затова можем да очакваме, че студентите все по-масово ще учат, пишат проекти, изработват задания с помощта на ИИ. Според Frith (Frith, 2023) приблизително 30% от колежанските студенти, включително по здравни грижи, използват ChatGPT за задания, въпреки, че съзнават, че това е измама. Други автори посочват по-малки относителни дялове – 11,3% според Sallam et al. (Sallam, et al., 2023) и 3,3%, според Hosseini et al. (Hosseini, et al., 2023), от студентите по медицина и здравни грижи ползват ChatGPT за курсови проекти и домашни.

Очаквано, предвид широката рекламна кампания на OpenAI, безплатната версия на ChatGPT е най-често ползвания голям езиков модел, следван от ИИ на Google и едва на трето място е българският изкуствен интелект, известен като BgGPT. Въпреки, че BgGPT има предполагаемо по-усъвършенстван израз на български език, този ИИ се появи за масовия потребител съвсем скоро, през март 2024, с което обясняваме по-слабата му популярност сред изследваната група студенти.

Участващите в проучването студенти оценяват своите познания за ИИ като добри и по-голямата част от тях заявяват, че имат необходимост от допълнително обучение. Това показва критично отношение към новата технология и очакванията им да получат допълнителни знания и умения за по-ефективна и ползотворна работа. ChatGPT може да бъде полезен за студентите в свързаните със здравето професии, но рисковете като потенциални пристрастия, неточна информация и етични проблеми трябва да бъдат обсъждани

(Mohammad, et al., 2023). Студентите по здравеопазване или медицина се нуждаят от ясни насоки за използване на ChatGPT в обучението си. Обучението за етично и ефективно използване на ИИ трябва да бъде интегрирано в медицинските учебни програми за оптимални резултати (Kaliyadan & Seetharam, 2023). Ясно е, че студентите все по-масово ще се обръщат към ИИ за помощ в ученето и пътят не е да бъдат ограничавани или санкционирани за това, а да им бъдат предоставени рамки, насоки, напътствия.

Удовлетворително е да установим, че студентите не се предоверяват на отговорите на ИИ. Големите езикови модели постоянно се усъвършенстват, но въпреки това в областите, в които са добре обучени, т.е. разполагат с големи обеми данни за генериране на отговор, използвайки статистически модели, те дават по-точни отговори. В областите, от които разполагат с оскъдни данни, може дори да започнат да „халюцинират“, т.е. да отговарят неадекватно. Въпреки възможностите си, ChatGPT постига точност 63,41% в различни области (Dempere, Modugu, Hesham, & Ramasamy, 2023). Това е още една важна причина ИИ да бъде тема за дискусии в университета. Неформално, в различните дисциплини, преподавателите е добре да обсъждат със студентите си извънкласната им подготовка, заедно да поставят рамки и граници за писане на домашни с ИИ, да изискват това да бъде обявявано. Формално обучение за ИИ, например в часовете по информатика, целящо получаване на базови знания за новата технология и умения за ползване, като избор на подходящ ИИ, техника на формулиране на въпросите, стратегии за проверка на отговорите и т.н. може да подготви бъдещите специалисти по здравни грижи за ефективно ползване на авангардни технологии.

Заклучение

Изследването е в малък мащаб, но позволява да се разкрият някои нагласи и отношения. Основните изводи са:

1. ИИ все още не е популярен сред студентите в специалности „Рентгенов лаборант“ и „Акушерка“ в МУ-Пловдив.

2. Студентите определят търсенето на информация с ИИ като бързо, удобно и лесно. Можем да очакваме, че ИИ трайно ще навлезе като начин за учене и изготвяне на извънкласни задания.

3. Студентите обсъждат критично възможностите на ИИ, посочват предимства, но и открит негативи.

4. Необходима е подготовка на студентите, както и рамки и насоки за използване на ИИ.

ИИ, в частност големите езикови модели стават все по-достъпни. Тези технологии намират в професионалните области, включително във висшето образование. Очарователно е, че вече можем да водим „почти човешки“ диалог с машината, но това крие опасности, които трябва да предвиждаме и с които да се справяме. Студентите ни все повече ще ползват помощта на ИИ. Това ще се случва с или без одобрението на преподавателите, затова е добре да бъдем подготвени, да разговаряме с тях, да ги обучаваме и заедно да поставяме условия и правила.

Литература

Bronwyn, E., & Brunton, R. 2023. Prompting Higher Education Towards AI-Augmented Teaching and Learning Practice. *Journal of university teaching and learning practice*, 20, 5. doi:10.53761/1.20.5.02

Darik News. 13 03 2024. Izkustveniyat intelekt navliza v rabotata na vse poveche lekari. Darik News. <https://dariknews.bg/novini/sviat/izkustveniyat-intelekt-navliza-v-rabotata-na-vse-poveche-lekari-2377908>

Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. 2023. The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8: 1206936. doi:10.3389/feduc.2023.1206936

Drach, I., Petroye, O., Borodiyenko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianiuk, O. 2023. The Use of Artificial Intelligence in Higher Education. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 15: 66-82. doi:10.31874/2520-6702-2023-15-66-82

Fabio, M.-A. 2022. What is Artificial Intelligence? *International Journal of Research Publication and Reviews*. doi:10.55248/gengpi.2022.31261

Frith, K. H. 2023. ChatGPT: Disruptive Educational Technology. *Nursing Education Perspectives*, 44, 3: 198-199. doi:10.1097/01.NEP.0000000000001129

Hosseini, M., Gao, C. A., Liebovitz, D., Carvalho, A., Ahmad, F. S., Luo, Y., . . . Kho, A. 04 2023. An exploratory survey about using

ChatGPT in education, healthcare, and research. *Preprint medRxiv*. doi:10.2196/preprints.48254

Kaliyadan, F., & Seetharam, K. A. 28 06 2023. ChatGPT- Quo Vadis? *Indian Dermatology Online Journal*, 14, 4: 457-458. doi:10.4103/idoj.idoj_344_23

Kennedy, H., & Wanless, L. n.d. Artificial Intelligence. In M. L. Naraine, T. Hayduk III, & J. P. Doyle (Eds.), *The Routledge Handbook of Digital Sport Management*. Taylor & Francis. doi: 10.4324/9781003088899-29

Mohammad, B., Supti, T., Alzubaidi, M., Shah, H., Alam, T., Shah, Z., & Househ, M. 29 06 2023. The Pros and Cons of Using ChatGPT in Medical Education: A Scoping Review. *Studies in Health Technology and Informatics*, 305: 644-647. doi:10.3233/SHTI230580

Mohammed, A. A., Al-ghazali, A., & Alqohfa, K. A. 2023. Exploring ChatGPT Uses in Higher Studies A Case Study of Arab Postgraduates in India. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2, 2: 9-17. doi:10.56540/jesaf.v2i2.55

OFFNews. 15 01 2024. Izkustveniyat intelekt shte zasegne do 60% ot rabotnite mesta v razvitite ikonomiki, predupredi MVF. OFFNews. <https://offnews.bg/ikonomika/izkustveniat-intelekt-shte-zasegne-do-60-ot-rabotnite-mesta-v-razviti-816019.html>

Putra, F. W., Rangka, I. B., Aminah, S., & Aditama, M. H. 2023. ChatGPT in the higher education environment: perspectives from the theory of high order thinking skills. *Journal of Public Health*, 45, 4: e840-e841. doi:10.1093/pubmed/fdad120

Romero-Rodríguez, J.-M., Ramírez-Montoya, M.-S., Buenestado-Fernández, M., & Lara-Lara, F. 2023. Use of ChatGPT at University as a Tool for Complex Thinking: Students' Perceived Usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 2: 323-339. doi:10.7821/naer.2023.7.1458

Roose, K. 05 12 2022. The brilliance and weirdness of ChatGPT. *The New York Times*. <https://web.archive.org/web/20230118134332/https://www.nytimes.com/2022/12/05/technology/chatgpt-ai-twitter.html>

Sallam, M., Salim, N., Barakat, M., Al-Mahzoum, K., Al-Tammemi, A. B., Malaeb, D., Hallit, S. 04 2023. Validation of a Technology Acceptance Model-Based Scale TAME-ChatGPT on Health Students Attitudes and Usage of ChatGPT in Jordan. *Preprint*. doi:10.2196/preprints.48254

Sallu, S., Sianturi, N. M., Purwoko, B., Herliansyah, Y., & Manuhutu, M. A. 2023.

Learning in Higher Education Based on Artificial Intelligence (AI) with Case Based Reasoning (CBR). *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 34: 1049-1064. doi:10.59670/jns.v34i.1191

Slapakova, L., Fraser, A., Hughes, M., Aquilino, M. C., & Thue, K. 2024. Cultural and technological change in the future information environment. Santa Monica, Cambridge: RAND corporation.

Wiley, D. 23 01 2023. AI, Instructional Design, and OER. Opencontent. <https://opencontent.org/blog/archives/7129>

Zhang, L., Pan, Y., Wu, X., & Skibniewski, M. J. 2021. Introduction to Artificial Intelligence. In *Artificial Intelligence in Construction Engineering and Management . Lecture Notes in Civil Engineering* (Vol. 163). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-16-2842-9_1

Georgieva, S. 10 03. Uchitelite shte polzvat II za sazdavaneto na uroci. SEGA. <https://www.segabg.com/hot/category-education/uchitelite-shte-polzvat-ii-za-suzdavaneto-na-uroci>

Gogov, S. 11 03 2024. Социолози: Обществото се настройва против AI. Dir.bg. <https://it.dir.bg/tehnologii/sotsiolozi-obshtestvoto-se-nastroyva-protiv-ai>

Garkov, G. 09 02 2024. Vazhodat i provalat na "izkustveniya intelekt" - Parva chast. Nauka OFFNews. <https://nauka.offnews.bg/tehnologii/vazhodat-i-provalat-na-izkustvenia-intelekt-parva-chast-200101.html>

Despodov, D. 26 11 2023. ChatGPT 4 mozhe da generira visokokachestveni falshivi danni v podkrepa na nauchni hipotezi. Kaldata. <https://www.kaldata.com/it-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/chatgpt-4-%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%B5-%D0%B4%D0%B0-%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%B0-%D0%B2%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%>

Marinov, D. 25 06 2023. II ne e magiya, toy se izpolzva, za da vi shpionira, preduprezhdavat eksperti. Kaldata. <https://www.kaldata.com/it-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%B8%D0%B8-%D0%BD%D0%B5-%D0%B5-%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%8>

F-%D1%82%D0%BE%D0%B9-
%D1%81%D0%B5-
%D0%B8%D0%B7%D0%BF%D0%BE%D0%
BB%D0%B7%D0%B2%D0%B0-
%D0%B7%D0%B0-%D0%B4%D0%B0-
%D0%B2%D0%B8-%D1%88%

Mozhegov, V. 05 03 2024. Izkustveniyat
intelekt e uzryal da prevzeme nashata realnost.
Pogled.info.
[https://pogled.info/svetoven/izkustveniyat-
intelekt-e-uzryal-da-prevzeme-nashata-
realnost.166586](https://pogled.info/svetoven/izkustveniyat-intelekt-e-uzryal-da-prevzeme-nashata-realnost.166586)

Pavlova, T. 25 03 2024. Krastnikat na II:
Napalno vazmozno e chovechestvoto da e samo
prehoden etap v evolyutsiyata na inteligentnostta.
Novini.bg.
[https://novini.bg/biznes/biznes_tehnologii/83658
7](https://novini.bg/biznes/biznes_tehnologii/836587)

Partridzh, E. 20 09 2023. Izkustveniyat intelekt
i krayat na madrostta. Pogled.info.
[https://pogled.info/svetoven/izkustveniyat-
intelekt-i-krayat-na-madrostta.160726](https://pogled.info/svetoven/izkustveniyat-intelekt-i-krayat-na-madrostta.160726)

Simeonov, M. 28 03 2024. Velikobritaniya
mozhe da zagubi 8 mln. rabotni mesta zaradi AI,
sochi доклад. Bloomberg TV Bulgaria.
[https://www.bloombergtv.bg/a/16-biznes-
start/128654-velikobritaniya-mozhe-da-zagubi-8-
mln-rabotni-mesta-zaradi-ai-sochi-doklad](https://www.bloombergtv.bg/a/16-biznes-start/128654-velikobritaniya-mozhe-da-zagubi-8-mln-rabotni-mesta-zaradi-ai-sochi-doklad)

Chobaligova, B. 10 03 2024. Izkustveniyat
intelekt shte promeni zdrapeopazvaneto po-bavno
ot drugite sektori. Investor.bg.
[https://www.investor.bg/a/461-bloomberg-
tv/390638-izkustveniyat-intelekt-shte-promeni-
zdrapeopazvaneto-po-bavno-ot-drugite-sektori](https://www.investor.bg/a/461-bloomberg-tv/390638-izkustveniyat-intelekt-shte-promeni-zdrapeopazvaneto-po-bavno-ot-drugite-sektori)

инж. Ангелина Киркова-Богданова, дм
Медицински университет – Пловдив
Катедра „Медицинска информатика, биоста-
тистика и електронно обучение“
гр. Пловдив 4002, бул. Васил Априлов 15А
angelina.kirkova@mu-plovdiv.bg



ЗАПОЗНАВАНЕ СЪС СИЛНИТЕ СТРАНИ НА ХАРАКТЕРА В ЧАСОВЕТЕ ЗА РАЗВИТИЕ НА КОМУНИКАТИВНО-РЕЧЕВИТЕ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП

Пенка Вълчева

FAMILIARIZING WITH THE STRENGTHS OF CHARACTER IN THE CLASSES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS OF STUDENTS IN THE PRIMARY STAGE

Penka Valcheva

ABSTRACT: This article describes a methodological algorithm for the development of character strengths in classes on the development of communication and speech skills of primary school students. Character strengths have been the subject of much research in the field of positive psychology, and this study attempts to transfer them into the methodology of teaching Bulgarian language and literature. In 2004, Peterson & Seligman's fundamental study, "Character Strengths and Virtues," was published, summarizing the experience of building a classification of character strengths with an empirical validation. The authors present character strengths as a set of personality traits expressed through thoughts, emotions, and behaviors. The strengths of character reveal distinct pathways to the great virtues and make up the foundation of human existence, identity, and behavior. The methodological algorithm described allows for the younger students to be introduced to different character strengths through short literary works. The most important point in the algorithm is the structuring of the conversation on the text, which should lead to the conceptualization of the character's abilities and virtues that are manifested as a result of his character strengths. Another key point in the algorithm is the addressing of children's personal experiences. This technique helps young students make sense of the strengths being explored as a personality trait - to tell when and how they have demonstrated or have been witnessed in its unfolding. Finally, children are invited to write their own narrative. The more creative the task that is given, the more profound is its impact on the awareness of character strengths. Of course, the selection of the word-building tasks should be tailored to the children's level of language development and presented with appropriate support material - illustrations from the text, a plan in the form of direct questions and a series of supporting words.

Key words: character strengths, elementary school, literary work

Силните страни на характера са обект на много изследвания в обхвата на позитивната психология. През 2004 год. излиза фундаменталното изследване на Peterson & Seligman „Силите на характера и добродетели“, което обобщава опита в изграждане на класификация на силите на характера с една емпирична достоверност.

В проекта на Peterson & Seligman силите на характера са представени като съвкупност от черти, изразени чрез мисли, емоции и поведения (Park. & Peterson, 2008; Park, Peterson, & Seligman, 2004). Силите на характера откриват различни пътища към големите добродетели (Peterson & Seligman, 2004) и съставят основата на човешкото битие, идентичност и поведение (Niemec, 2014). Отличителен белег на силите на характера е, че са универсално признати и ценени, с морална насоченост, което

гарантира употреба, посветена на превръщането на света в по-добро място за живеене (Park. & Peterson, 2009).

Проектът на силите на характера не е класификация в строгия смисъл, тъй като не е основан на дълбока теория, обясняваща множеството отношения между конструкти (Стаматов, Цоков, Лилова, 2020). По-скоро това е концептуална рамка, която обединява:

- когнитивни сили (мъдрост);
- емоционални сили (смелост, умереност);
- социални сили (човечност, справедливост);
- духовни сили (трансцендентност).

Класификацията е отворена – могат да се привеждат аргументи за включване или изключване на силни страни; което се отнася и за

добродетелите (Peterson & Seligman, 2004). В свои проучвания М. Дишкова насочва вниманието си към позитивната комуникация между хората и стига до заключение, че помагачното поведение, изразено в добродетели като човечност, справедливост и умереност, се възпитава с благотворното влияние и добрия пример на родители и учители, което ще доведе до намаляване на агресивните прояви сред учениците (Дишкова, 2022).

Във версията, представена от Niemec (2018), йерархичната структура е конструирана от:

- шест категории добродетели – характеристики, ценени във времето; добродетелите са от по-висок ред (по-всеобхватна категория) – нещо като гнездо на силите на характера;

- сили на характера – пътеки към добродетелите; силите на характера са от по-нисък ред и могат да се открият прояви в отделните области на живота;

- контекст – различните области от живота: семейство, училище, общност, социум;

- ситуационни теми – способности, които откриват възможности за изразяване силите на характера в различни области, отразяват индивидуалните различия (Стаматов, Цоков, Лилова, 2020).

Кристофър Питърсън и Мартин Селигман отделят 24 сили на характера (обозначавани още като силни страни), обединени в шест категории добродетели. Таблица 1.

Таблица 1. Разпределение на силните страни според добродетелите, които ги обединяват.

Добродетели	сили на характера (силни страни)
Мъдрост	креативност, любопитство, критично мислене (преценка), любов към ученето (ученолюбие), перспектива
Смелост	смелост, постоянство (упоритост), честност, плам (страст)
Човечност	любов, доброта, социална интелигентност
Справедливост	работа в група (екипност), справедливост (безпристрастност), лидерство
Умереност	прошка, смирение, благоразумие, саморегулация (самоконтрол)
Трансцендентност	ценене на красотата и съвършенството, благодарност, надежда, хумор, духовност (вяра)

Във версията на Niemec силните страни се разглеждат в контекста на талантите, способностите, страстите/интересите и ценностите.

Развитието на талантите и способностите в различните области изисква продължително упражняване (всъщност около 10 000 часа). Проучванията откриват връзки между развитието на способностите и талантите от една страна, и от друга – силните страни на характера. Развитието на способностите, което предполага целенасочено упражняване, е свързано с присъствие на силни страни като саморегулация и самоконтрол, смелост, честност и др. (Niemec, 2018).

Проучванията показват взаимни влияния между силните страни и страстите – това, на което Аз-ът е най-силно отдаден. Силните страни влияят върху поддържането на интересите, а интересите – върху осмислянето и употребата на силните страни (Niemec, 2018).

Проучванията откриват връзки и между ценностите и силните страни. Ценностите са устойчиви, защото се базират на трайни мотиви, цели и жизнени приоритети, които

личността преследва, както и средствата, които се прилага (Тополска, 2023).

Ценността, която приписваме на нещата от живота – приятелски и интимни отношения, учене, спорт, изкуство, подтиква към използване на силните страни. Употребата на силните страни зависи от ценността, която е приписана на активностите и отношенията. Ценността, приписана на интимните отношения, подтиква към използване на силни страни като обич, доброта, честност, чувствителност към емоции, изпитвани от другия, което е залог за пълнотата на преживяванията на самите отношения (Niemec, 2018).

Не бива обаче да забравяме, че талантите могат да бъдат пропиленни, способностите – да отслабнат, страстите – да угаснат във времето, но дори когато всичко изглежда загубено, остават силите на характера, които са на разположение за възобновяване на развитието (Стаматов, Цоков, Лилова, 2020).

Проектът на Peterson & Seligman (2004) придава равностойно значение на всички силни страни. Въпреки че преживяването на силните страни, може да е различно (да бъде

приписана различна ценност на отделените силни страни), всички силни страни имат значение за постигане на благоденствие (Niemiec, 2014; Niemiec & Lissing, 2016).

Емпиричните проучвания откриват връзки между ценността, с която се преживяват силните страни, и равнищата на благоденствие, удовлетворение и отдаденост в значимите отношения (Kashdan et al. 2017; Hone et al. 2015; Gordon et al. 2012; Lambert & Fincham 2011).

Осъзнаването ценността на собствените и чуждите силни страни създава условия за:

- насочване към позитивните измерения на отношенията и идентичността;
- за признаване ценността на другите;
- съсредоточаване върху позитивните аспекти на ситуациите, което осигурява възможности за по-добри решения и за генериране на позитивни емоции (Стаматов, Цоков, Лилова, 2020).

Силните страни отразяват не само доброто в собствения Аз, загрижеността за собствения Аз, но и загрижеността на Аз-а да прави това, което прави най-добре (Mayerson, 2015).

Разгледани в пространството на позитивните измерения, силните страни създават възможности, засягащи развитието на позитивните емоции, мисли, поведения и отношения, за изграждане на ресурси за бъдеще (Lavy et al. 2014; Harzer & Ruch 2015). Силните страни влияят върху благоденствието, което се концептуализира чрез:

- добрия живот – представен чрез позитивните емоции – щастие, наслада и др.;
- ангажирания живот – представен чрез потока;
- смисления живот – представен чрез подчиняване на кауза, която надвишава собствения Аз;
- постиженията;
- позитивните отношения (Селигман, 2017).

Румен Стаматов (Стаматов, Цоков, Лилова, 2020) разработва модел за развитие на силните страни, който включва четири етапа:

1. Осъзнаване: От неосъзнаване към осъзнаване на силите на характера;
2. Изследване: от обща осведоменост до по-дълбоко проникване;
3. Прилагане: от прозрение към позитивни активности

4. Поддържане – заключителен стадий, който отразява отношенията между настъпната промяна в употребата на силните страни и закрепването на промяната във времето.

На базата на този модел се разработи методически алгоритъм за развитие на силните страни на характера в часовете за развитие на комуникативно-речевите умения на учениците в начален етап.

Целта на алгоритъма обхваща първия етап от модела за развитие на силните страни на характера. Тя се изразява в запознаване със силните страни и с начините им за оценяване.

Задачите, които се реализират в методическия алгоритъм са:

1. Запознаване със силна страна чрез възприемане на литературно произведение;
2. Запознаване с различията между силни страни, способности и добродетели чрез беседа по съдържанието на произведението;
3. Запознаване със значението на силните страни за развитието на идентичността и добрия живот чрез обръщане към личния опит на малките ученици;
4. Използване на силните страни като „език“ за описване на собствения и чуждия вътрешен свят чрез създаване на повествователен текст.

Методическият алгоритъм включва следните етапи:

1. Въвеждане на силната страна чрез кратък художествен текст, който може да е:
 - приказка;
 - басня;
 - притча.
2. Беседа по съдържанието на текста, която включва:
 - репродуктивни въпроси, които проверяват равнището на разбирането на текста. Те не бива да са повече от три и обикновено включват въпроси от типа на: „Кой?“, „Къде?“, „Кога?“, „Какво?“, „Как?“;
 - проблемни въпроси, които разкриват мотивите на героите и причинно-следствените връзки между техните действия и постъпки. Класически пример за такъв въпрос е „Защо?“;
 - въвеждане на „остензивно“ определение на изследваната силна страна и разглеждане на проявлението ѝ във различните добродетели и способности.
 - оценъчни въпроси, които имат за цел да изразят емоционално-оценъчното отношение на малките ученици към действията и постъпките на героите и към проявената силна страна. Класически пример за такива въпроси

са: „Как би постъпил на мястото на героя?“, „Какъв съвет ще дадеш на героя?“.

3. Обръщане към личния опит на малките ученици. Този етап включва:

- обръщане към литературния опит чрез търсене на аналогични примери в познати литературни произведения;

- приважане на примери на проявление на изследваната силна страна в личния социален опит на децата.

4. Поставяне на словотворческа задача за съчиняване на повествователен текст. Този етап може да се реализира чрез:

- преразказ от името на героя;
- пресъчиняване чрез промяна на обстановка и героите;

- пресъчиняване, при което се променя краят на историята;

- досъчиняване на предистория;
- досъчиняване на епизод в историята;
- досъчиняване на следистория (продължение);

- съчиняване по поставена тема – заглавие под формата на пословица или отговор на въпрос по литературно произведение (по Танкова, 2016:172-180).

Описаният методически алгоритъм на практика представлява урок за подготовка на писмен текст. В този учебен час всеки ученик трябва да направи опит самостоятелно да състави своя текст. Поради различните езикови способности на учениците в класа учителят преценява какви опори да предложи за изпълнението на словотворческата задача (Танкова, 2016:182). Най-целесъобразно е да се предостави план под формата на преки въпроси, както и поредица от опорни думи, които да облекчат повествованието. Тези опори не само че ориентират детето в събитийния план на съчинението, но и му помагат да изрази по-добре своята идея.

В училищната практика е общоприето преди писането на текста учителят да напомни на учениците поредица от изисквания – да избират най-подходящите думи, да изграждат правилно изреченията си, да избягват повторения и смислови неточности, да отделят като нов абзац частите на текста, да се стараят да не допускат граматически, правописни и пунктуационни грешки (Танкова, 2016:182). Всичко това изключително много натоварва децата и им пречи да се съсредоточат върху най-важното – да разкрият значението на изследваната силна страна. Ето защо не е странно, че ученик, който е силно ввлечен в поставената

словотворческа задача и има интересна идея за нейното изпълнение, не съумява да напише съчинението си така, че да бъде разбран.

Това, според Р. Танкова, налага ново виждане за същността на урока за изпълнение. Редно е в него учениците да нахвърлят свободно мислите си, без страх от възможни грешки. По този начин крайният продукт от урока за изпълнение е съставянето на текст за себе си, тоест чернова, която може да бъде разбрана само от нейния автор (Танкова, 2016:183). Това обаче никак не бива да ни притеснява, защото е естественият път, който измисля всеки човек, когато създава собствен текст – първо нахвърля съдържанието му върху неофициален лист, а после се замисля върху недостатъците на написаното. А при формиране на свързана писмена реч от „... съществено значение е малкият ученик да умее да изразява мислите си последователно, граматически правилно, да разказва за различни събития от заобикалящия го живот.“ (Чернева, 2020:140)

Описаният методически алгоритъм позволява запознаването на малките ученици с различни силни страни на характера посредством кратки литературни произведения. Най-важният момент в алгоритъма е структурирането на беседата по текста, която трябва да доведе до осмислянето на способностите и добродетелите на героя, които се проявяват в резултат на силните страни на характера му. Друг ключов момент в алгоритъма е обръщането към личния опит на малките ученици. Този похват им помага да осмислят изследваната силна страна като личностна черта – да разкажат кога и по какъв начин са я проявили или са били свидетели на нейното проявление. Накрая на децата се предлага да напишат собствен повествователен текст. Колкото по-творческа е задачата, която се поставя, толкова по-голямо е нейното въздействие върху осъзнаване на силната страна на характера. Разбира се, подборът на словотворческите задачи трябва да бъде съобразен с нивото на езиковото развитие на учениците и поднесен с подходящ опорен материал – илюстрации по текста, план под формата на преки въпроси и поредица от опорни думи.

Благодарности

Разработката е финансирана по проект НИХ – 504/2024 г. на Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ - Бургас

Литература

- Gordon, A. M., Impett, E. A., Kogan, A., Oveis, C., & Keltner, D. (2012). To have and to hold: Gratitude promotes relationship maintenance in intimate bonds. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(2), 257–274.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2015). Your strengths are calling: Preliminary results of a web-based strengths intervention to increase calling. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2237–2256.
- Hone, L. C., Jarden, A., Duncan, S., & Schofield, G. M. (2015). Flourishing in New Zealand workers: Associations with lifestyle behaviors, physical health, psychosocial, and work-related indicators. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57(9), 973–983.
- Kashdan, T. B., Blalock, D. V., Young, K. C., Machell, K. A., Monfort, S. S., McKnight, P. E., & Ferrisizidis, P. (2017). Personality strengths in romantic relationships: Measuring perceptions of benefits and costs and their impact on personal and relational well-being. *Psychological Assessment*. Advance online publication.
- Lavy, S., Littman-Ovadia, H., & Bareli, Y. (2014). Strengths deployment as a mood-repair mechanism: Evidence from a diary study with a relationship exercise group. *Journal of Positive Psychology*, 9, 547–558.
- Lambert, N. M., & Fincham, F. D. (2011). Expressing gratitude to a partner leads to more relationship maintenance behavior. *Emotion*, 11, 52–60.
- Mayerson, N. M. (2015). “Characterizing” the workplace: Using character strengths to create sustained success. *Cognition & Paedagogik*, 96, 14–27.
- Dishkova, M. (2022). Pomagashtoto povedenie i sotsialnata podkrepa v choveshkite vzaimootnoshenia. Treta nauchno-prakticheska konferentsia „Obrazovanie i izkustva: traditsii i perspektivi“, ISSN 2738-8999, SU „Sv. Kliment Ohridski“, FNOI, s. 566-580, Sofia.
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and character strengths: A practical guide to flourishing*. Boston, MA: Hogrefe.
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field-guide for practitioners*. Boston, MA: Hogrefe.
- Niemiec, R. M., & Lissing, J. (2016). Mindfulness-based strengths practice (MBSP) for enhancing well-being, life purpose, and positive relationships. In I. Ivztan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing*. London: Routledge.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004).
- Cherneva, YE. (2020) Naglednoto modelirane pri formirane na svarzana ustna rech v preduchilishchna vazrast. V: *Obrazovaniye, nauka, inovatsii, interdistsiplinarna nauchna konferentsiya*, UI „Paisiy Khilendarski“, Plovdiv, 2020, s.129-143, ISBN 978-619-202-599-1.
- Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University press.
- Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, (2), 149–156.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85–92.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), np.
- Seligman, M. (2017). Blagodenstvie. Novo razbirane za shtastieto i prosperiteta, Plovdiv: IK „Hermes“.
- Stamatov, R., G. Tsokov, E. Lilova. (2020). Sili na haraktera. Metodichsko rakovodstvo. DAZD, S.
- Dostapno na: metodichsko-rkovodstvo-min.pdf
- Tankova, R. (2016). Metodika na obuchenie po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte. Pl. UI „Paisiy Hilendarski“.
- Topolska, E. (2023). Prouchvane na tsennostni orientatsii na studenti magistri odnosno upravlenie na uchilishtnoto obrazovanie: Akademichni tsennosti i digitalni transformatsii, Izd. na Nov balgarski universiteta, 287-298

доц. Пенка Вълчева
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучение“
8010 гр. Бургас, бул. Проф. Яким Якимов 1,
e-mail: pepa_valcheva@abv.bg



ИЗСЛЕДВАНЕ НАГЛАСИТЕ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ И ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ ЗА РАБОТА С ИНДИВИДУАЛНИ КЛИНИЧНИ СЛУЧАИ

Цвета Христова, Иваничка Сербезова, Йоана Луканова

EXPLORING THE ATTITUDES OF STUDENT MIDWIVES AND LECTURERS TO WORKING WITH INDIVIDUAL CLINICAL CASES

Tsveta Hristova, Ivanichka Serbezova, Yoana Lukanova

ABSTRACT: *Optimising health care requires implementing interactive learning methods by educators. The results of the statistical study show that the use of individual clinical cases by the tutors leads to increased motivation to learn and student engagement in didactic process, which is a significant prerequisite for better knowledge acquisition and skills. The analysis of attitudinal data students' and lecturers' attitudes towards the use of professional clinical cases in educational environment demonstrate conclusively the significant place of this interactive method.*

Key words: midwifery students, Case Study, interactive method, statistical analysis

Въведение

Динамичното развитие на медицинската наука и процесите на интеграция и глобализация водят до гъвкави промени в обучението на бъдещите професионалисти по здравни грижи. Те са отговор и на нарастващите нужди за качество на предлаганата грижа, изискванията за продължаващо и надграждащо развитие на кадрите. Оптимизирането на здравните грижи изисква прилагане на интерактивни методи на обучение от преподавателите.

В Русенски университет „Ангел Кънчев“, катедра Здравни грижи, специалност Акушерка, в практическото обучение на студентите се използват индивидуални клинични случаи – моделирани клинични ситуации от професионалната дейност, които ще срещат в работата си бъдещите медицински специалисти. Този интерактивен метод на обучение е представен в научни конференции и форуми не само в страната, но и в европейското научно пространство (Hristova, 2020, 2022; Hristova, Serbezova, 2023). Доказано е, че той подпомага интердисциплинарното обучение за изграждане на клинично мислене, екипна работа, творчество, вземане на решения. Осигурява професионални ситуации свързани с целите на обучение, които затвърждават наличните знания и умения (Hristova, 2021). Индивидуалните клинични случаи са особено подходящи

в практическото обучение, когато липсват клинични случаи свързани с темите на занятието. В условията на пандемична обстановка, в дистанционна форма на обучение, студентите могат чрез метода да имат достъп до „реални пациенти“.

Изложение

През последните три десетилетия все повече преподаватели на медицински сестри и акушерки внедряват професионални клинични случаи в обучението. Публикувани са учебни пособия със случаи, които имат за цел формиране на нужните компетенции с фокус клинично мислене.

През 2013 година в Австралия и Нова Зеландия, в обучението на медицинските сестри започва да се работи с учебника „Fundamentals of Nursing“. Място имат индивидуални клинични случаи от бъдещата професионална дейност (Crisp, J., C. Douglas, et al. 2019). Според Jackie Crisp, Clint Douglas, Geraldine Rebeiro и Donna Waters връзката между анализ на ситуацията, учене и професионална реализация е необходима за обучението на медицинските специалисти.

През 2019 в „Canadian Fundamentals of Nursing“ обучават с професионални клинични случаи с цел формиране на правилни клинични разсъждения в бъдеща професионална

реализация (Potter, P., et all., 2019). Авторите на учебниците изтъкват, че за подобряване на качеството на здравните грижи имат важно значение усвояването на компетенциите: организиране на нужната грижа с клинично мислене и индивидуален подход към всеки отделен пациент. Използването на индивидуални клинични случаи в практическото обучение на студентите акушерки, заедно с други педагогически методи, изгражда необходимите компетенции на професията.

В Русенски университет „Ангел Кънчев“ има традиции в използване на индивидуални случаи в Юридически факултет, Факултет „Бизнес и мениджмънт“ и Факултет „Обществено здраве и здравни грижи“.

Проведе се проучване с цел установяване на нагласите на студентите акушерки и преподавателите по здравни грижи за използване на индивидуални клинични случаи в практическото обучение.

Целевите групи на изследването включват студенти акушерки (80) от Русенски университет „Ангел Кънчев“, катедра Здравни грижи, професионално направление Акушерка (I, II, III, IV курс на обучение, степен бакалавър) и преподаватели в направление Здравни грижи от Русенски университет „Ангел Кънчев“, Медицински университет „Проф. д-р П. Стоянов“ град Варна и Филиал в град Шумен (34).

Работният модел на проучването е структуриран така, че разглежда следните нива: ресурсна обезпеченост на обучителния процес, дейността на преподавателя и на индивидуално студентско ниво.

□ Ресурсна обезпеченост на обучителния процес:

Осигурено е учебно пособие „Индивидуални клинични случаи“ с моделирани професионални ситуации по следните теми:

- ✓ Признаци на бременност.
- ✓ Диагностициране на бременността.
- ✓ Тестът за бременност като диагностичен метод.
- ✓ Прием на лекарства по време на бременността.
- ✓ Регистрация на бременна в ЖК.
- ✓ Първо посещение в ЖК.
- ✓ Професионална комуникация.
- ✓ Психологически изменения по време на бременността.
- ✓ Условия за клинично-лабораторно изследване. Факторът „време“ в работата на акушерката.
- ✓ Конфиденциалност.

- ✓ Регистрация на ДСТ (NST).
- ✓ Тютюнопушене и бременност.
- ✓ Наднормено тегло и бременност.
- ✓ Вредни навици и бременност.
- ✓ Бременност и варици.
- ✓ Артериално налягане през бременността.
- ✓ Алкохол и бременност.
- ✓ Провеждане на ЖК от акушерка.
- ✓ Кърмене на новороденото.
- ✓ Патологичен пуерпериум – мастит.
- ✓ Първи грижи за новороденото в Родилна зала.
- ✓ Ранжиране по спешност на приема в стационар.
- ✓ Наблюдение на родилка в Родилна зала.
- ✓ Рагади при кърмачки (Hristova, 2021).

Във втората част на пособието е направен анализ на всяка професионална ситуация, визиран са проблемите и са предложени примерни решения – организиране на акушерските здравни грижи. В някои алгоритми за нужните грижи са включени схеми за нагледно изобразяване на стъпките. Всички студенти акушерки от Русенски университет „Ангел Кънчев“ притежават учебния ресурс и работят с него приоритетно в дисциплините „Специални грижи при нормална бременност“, „Специални грижи при бременни с патологична бременност“, „Специални грижи при гинекологични заболявания“, „Акушерски и сестрински грижи при онкологично болни жени“, „Женска консултация при нормална и патологична бременност“. Клинична практика, Преддипломен стаж.

□ Дейността на преподавателя обхваща използване на клинични случаи (нагласи, мотивация и ефективност), моделиране на индивидуални клинични случаи, осигуряване на безопасна образователна среда.

Научни изследвания показват, че отношението на преподавателите към методите на обучение в процеса на обучение, оказва влияние върху ефективността на преподаване и резултатите на обучаваните, овладяване на знания и умения (Koleva, 2021; Miteva K, & Z. Atanasova, 2022).

Включихме въпроса за нагласите към използване на клинични случаи в учебния процес и ефектите от използването им.

Отговорите на преподавателите (N=34) са разпределени чрез 5 степенна скала на Ликерт, като стойността на индикатора представлява средноаритметична стойност в диапазон

между 1 и 5 (1 – не използвам клинични случаи; 2 – включвам клинични случаи само в една тема на дисциплината; 3 – неутрална опция; 4 – използвам клинични случаи, не приоритетно; 5 – работя изключително много с индивидуални клинични случаи). Индикаторът е с много добра надеждност ($\alpha=0,89$) и с потвърдена с факторен анализ конструктивна валидност. Поради обстоятелството, че тези нагласи не са измервани преди началото на обучението, а са установени в един по следващ етап, ги отчитаме сред резултатите, защото те отразяват опита и мнението на преподавателите. На практика те отразяват също така формирани нагласи и мнение за мотивиране и ангажиране на обучаваните в дидактическия процес. Средната стойност на индикатора е 3 (покрива се с неутралната стойност). По принцип, колкото по-висока е от 3 стойността на индикатора, толкова по-позитивни са нагласите на преподавателите към използване на индивидуалния клиничен случай.

Извършен е корелационен анализ с мощта на коефициента на Пирсън, използването на индивидуални клинични случаи и връзката с усвояването на нови знания и умения от студентите.

Изводи

1) Съществува умерено положителна линейна зависимост между нагласите на преподавателите към използване на ИКС и безопасна среда за студентите ($r=0,46$, $p<0,001$), формиране на нови знания ($r=0,48$, $p<0,0001$) и усвояване на уменията организиране на здравните грижи ($r=0,47$, $p<0,001$);

2) Съществува положителна линейна зависимост между използването на ИКС от преподавателите и интерес на обучаваните към ученето ($r=0,55$, $p<0,001$), мотивацията им за учене ($r=0,52$, $p<0,001$), ангажираността на студентите към учебния процес ($r=0,50$, $p<0,001$) и по-лесно овладяване на новия учебен материал ($r=0,50$, $p<0,001$).

□ Индивидуално студентско ниво

В проведеното дидактическо изследване сред студентите акушерки, данните се разположиха в кростаблица. Двумерното разпределение по наблюдаваните признаци, в началото и в края на изследването дават възможност да се изведат изводите – студентите, които са обучавани приоритетно с индивидуални клинични случаи формират по-успешно уменията за организиране на необходимите здравни грижи. За изследване зависимостта, силата на

зависимостта и статистическата ѝ значимост се използват коефициентите на корелация при номинални признаци – Phi и Cramer's V. Коефициентите на корелация при всички наблюдавани групи са статистически значими (Approx. Sig<0.05) и положителни. Следователно съществува статистически значима положителна корелация. Връзката е изключително силна, почти детерминирана във Фокус група 1 (не използват приоритетно клинични случаи в обучението), в началото, където и двата коефициента на корелация между признаците „обучение с индивидуални клинични случаи“ и „организиране на здравните грижи“ имат стойност 0.901. Във Фокус група 2. (приоритетно работят с клинични случаи), в началния период на изследването, където коефициентите са най-малки (0,577) спрямо останалите, коефициента е достатъчно голям за да се определи връзката в тази група като „силна“. Статистическото изследване на зависимостта между наблюдаваните признаци „обучение с индивидуални клинични случаи“ и „организиране на здравните грижи“ показва „силна“ корелационна връзка. Студентите акушерки, които са обучавани и с индивидуални клинични случаи, формират по-успешно нужните професионални компетенции за бъдещата професия (Hristova, 2021).

В това ниво се акцентира и върху мотивацията на студентите за учене, ангажираността с обучението и осигуряването на възможност за усвояване на знания, умения и компетенции. Като признаци за мотивация служат самооценката на студентите за способността им да учат и какви професионални характеристики придобиват.

Необходимите характеристики за ефективно практическо преподаване с клинични случаи и ролята им върху обучаемите чрез създаване на позитивна обучителна среда са представени в следващата таблица:

Таблица 1. Характеристики за ефективно преподаване и позитивна обучителна среда.

преподаване	обучителна среда
Да привлече и задържи вниманието на обучаваните върху учебния материал.	Позитивна образователна среда – възможност за надграждане на знания, умения.
Да предостави възможност за самостоятелно творчество.	Въздействие върху взаимоотношенията между обучаваните

	– екипност, взаимопомощ.
Да предостави водеща роля на студента в процеса на обучения. Студентът да се почувства значим, уважаван.	Партньорски отношения между дидактическите субекти: преподавател – студент.
Предоставяне на начини за самооценка от обучаваните	Възможност за самооценка на знания, умения, компетенции.

В образователни изследвания, ангажираността на обучаваните се разглежда като ключова концепция, която покрива различни аспекти от ефективността на процеса на обучение. Позитивни образователни резултати се формират, когато студентите са ангажирани в обучителната форма (Paul RW Elder L & Bartell T. 1997; Crisp, J., C. Douglas, 2013; Potter, P, and all. 2019;).

Когато студентите разбират, те са способни да разсъждават и да предприемат действия (организируют нужните здравни грижи). Разсъжденията (клиничното мислене) води до способност за преценка, което от своя страна допринася за формиране на знания, умения, компетенции. Разбирането на ангажираността на студентите от преподавателите дава възможност за идентифициране на сигналите за загуба на интерес към обучението, към специалността, и за предприемане на мерки за превенцията.

Заклучение

Резултатите от статистическото изследване показват, че използването на индивидуални клинични случаи от преподавателя води до повишаване на мотивацията за учене и ангажираност на студентите в дидактическия процес, което е значима предпоставка за по-добро усвояване на знанията и уменията. С това се потвърждава хипотезата, че използването на индивидуални клинични случаи оказва влияние върху резултатите от ученето.

Резултатите от проучването на нагласите на студентите и преподаватели за използване на професионални клинични случаи в образователна среда демонстрират убедително необходимостта от тяхното място.

Литература

Crisp, J., C. Douglas, G. Reberio, D. Waters, (2013). *Fundamentals of Nursing*, ELSEVIER, Australia

Potter, P, and all. (2019). *Canadian Fundamentals of Nursing*, Mosby. CA

Hristova, T., Todorova, T. & Markova, M. (2021). Using Case Study Method for Forming Clinical Thinking Ability in Nursing and Midwifery Education. *TEM Journal*, 10 (1), 471.

Hristova, Tsv. (2020). The role of case study in midwifery education in a virtual learning environment, XXII International Conference The Power of KNOWLEDGE, Vol. 42. 5. pp. 895 – 900, Skopje, ISSN 2545 – 4439

Hristova, Tsv. (2021), Obuchenie s individualni klinichni sluchai za optimizirane na akusherските здравни грижи. Monografiya. *Izd. Rusenski universitet Angel Kanchev*

Hristova, Tsv. (2022). Factors shaping clinical thinking in the training of health professionals, *Izvestia*, 12, 85-90, ISSN: 1311-1078

Hristova, Tsv., I. Serbezova (2023). Assessing the practical knowledge and skills of student midwives with individual clinical cases management and education, 19(3), 105-111

Koleva, G. (2021), Spetsifichnite osobenosti na paliativnite grizhi i obuchenieto na studentite – meditsinski sestri, Monografiya, Rusenski universitet „Angel Kanchev“, ISBN 978-954-712-830-9

Miteva K, & Z. Atanasova, (2022), Attitudes for professional realization and career development of the students in the specialty “Midwife”. *J of IMAB*. 2022 Jul-Sep;28(3):4521-4524. DOI: [10.5272/jimab.2022283.4521Xp](https://doi.org/10.5272/jimab.2022283.4521Xp)

Paul RW Elder L & Bartell T. (1997), *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Santa Rosa (CA): Foundation for Critical Thinking

Assoc. Prof. Tsveta Hristova, PhD
 Prof. Ivanichka Serbezova, PhD
 Chief Assistant Yoana Lukanova, PhD
 Department of Health Care,
 University of Ruse “Angel Kanchev”
 E-mail: tshristova@uni-ruse.bg



ЗА ЛИДЕРСКИТЕ КАЧЕСТВА НА УЧИЛИЩНИЯ ДИРЕКТОР

Павел Павлов

ON THE LEADERSHIP QUALITIES OF THE SCHOOL'S PRINCIPAL

Pavel Pavlov

ABSTRACT: Successful management in education depends mostly on the managerial qualities of the head of the educational institution. Today we need leaders who can make quick decisions and take immediate action in times of crisis. The principal as a leader is not an exception to the generally valid universal qualities and abilities of leaders managing large companies and corporations in the pursuit and achievement of goals. The article analyzes the results of a survey conducted among 236 teachers and 12 principals of schools from the Shumen region regarding the principal's leadership qualities. According to the teachers, the most important qualities are: innovativeness; making decisions; honesty; problem solving; strong communication; caring for others. Four of the six leadership qualities most important to teachers are also among the most important according to principals, although not in the same order: fair treatment; honesty; making decisions; self-discipline; strong communication; innovativeness. All of the above qualities to one degree or another are necessary for the principal to lead the school and achieve good results, but one quality, if neglected, will sooner or later fail the principal as a leader and make his school uncompetitive. This quality is being able to learn quickly. Schools and other organizations will henceforth thrive only under the leadership of leaders who can bring certainty to the uncertain.

Key words: school, principal, leadership qualities.

Въведение

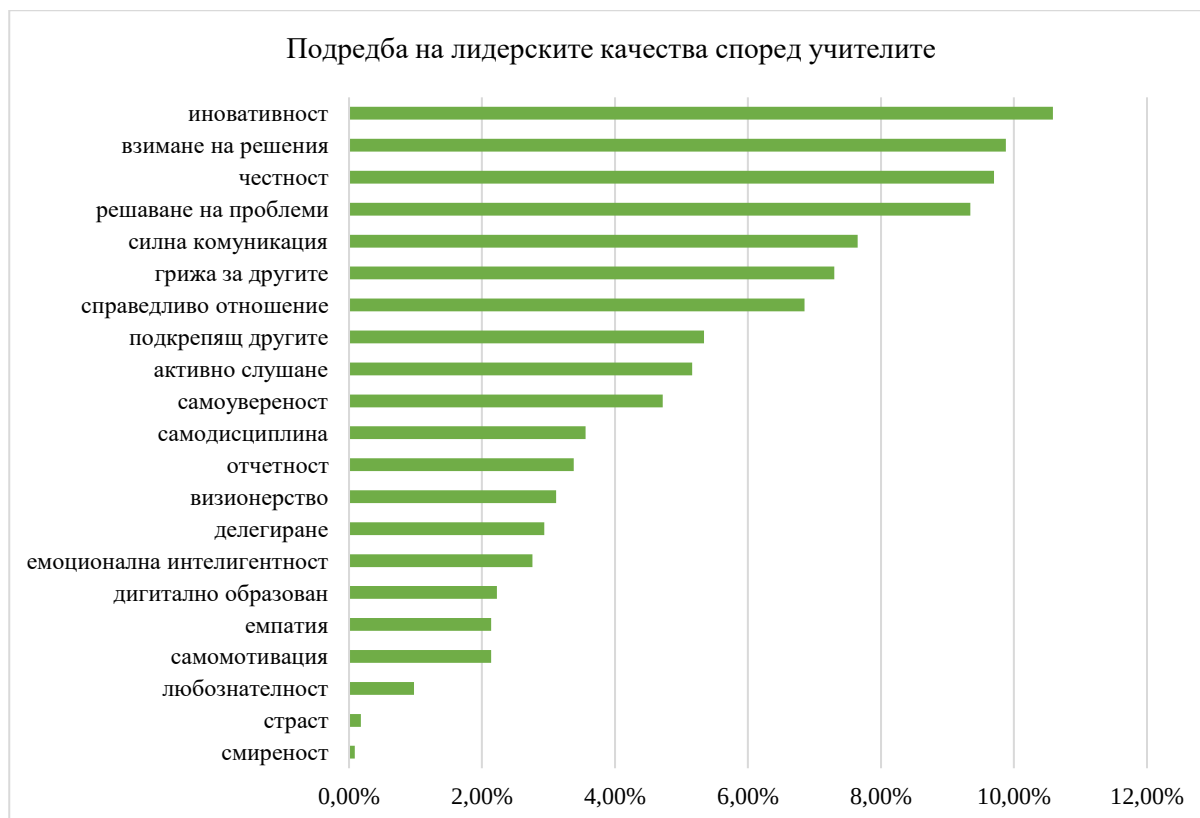
Успешното управление в образованието зависи най-вече от управленските качества на ръководителя на образователната институция. Естествено, не се визират само качества, които той трябва да притежава по силата на длъжността, а и уменията да бъде мотиватор, да изгражда авторитет, да притежава увеличаваща сила – т. е. да има лидерски характеристики. Съвременният директор е педагогически специалист и притежава педагогически компетенции. Той е и мениджър, администратор, предприемач и финансист, разпределител на ресурси, разпространител на информация, води преговори и сключва договори; той е лицето на училището и негов говорител и ред други вменени отговорности. Директорът като лидер не е изключение от общовалидните универсални качества и способности на лидерите, управляващи големи компании и корпорации, в преследването и постигането на цели. Някои от тези общовалидни качества на лидера са изброени от Св. Вацов[1]: иновативност, честност, активно слушане, самоувереност, визионерство, силна комуникация,

делегиране, вземане на решения, решаване на проблеми, справедливо отношение, любознателност, самомотивация, смиреност, грижа за другите, самодисциплина, емоционална интелигентност, страст, отчетност, подкрепящ другите, дигитално образование, емпатия.

Изложение

Проведена беше анкета с 236 учители и директори от 12 училища в Шуменска област. Те бяха подбрани така, че да покрият цялото разнообразие на образователната среда в областта: като видове - 2 начални, 2 основни, 2 обединени, 2 средни, 3 професионални гимназии и 1 профилирана гимназия; като географско разпределение - 8 от областния град, 1 от общински център и 3 от други населени места. На респондентите бяха поставени 19 въпроса. В тази статия ще се спрем само върху най-интересния според нас въпрос: „Подредете по значимост (от 1 до 21) лидерските качества.“

Ето как учителите степенуват по важност изброените лидерски качества, които трябва да притежава училищният директор:



Нека се съсредоточим в първите 6 от качества, които учителите са поставили като важни за това един директор да бъде лидер:

На първо място учителите са поставили качеството:

1, Иновативност.

Във време, в което днешните технологични идеи (включително и тези в образованието) остаряват буквално за дни, едно от най-важните умения за съвременния лидер е способността много бързо да забрави това, което е научил вчера и да придобие новите знания и умения, изискващи се в новосъздалата се обстановка. Иновативният лидер не е креативен гений, в който бликат постоянно нови идеи. Той се обуславя от свободата, която дава на подчинените си да развиват и прилагат нови идеи. Винаги ще откриете хора с нови идеи, на които им липсва воля и решителност за действие, придружени от страх от провал. Иновативните лидери винаги са отворени за нови идеи и обсъждане. Слушат активно и насърчават останалите да излязат от стандартното мислене при решаване на проблеми. Това качество им дава преимущество над останалите, защото винаги преследват креативност и иновации. Според Стив Джобс

„Иновациите са тези, които разделят лидера от последователите.“[2]

2. Вземане на решения:

В крайна сметка управлението се свежда до това – да се вземат решения. Не можем за човек, който е неясен и несигурен, да кажем, че е лидер. Истинските лидери са такива, че техните решения могат да изградят или съсият училището, но не показват колебание. Те преценяват ситуациите внимателно преди да вземат решение. Събират необходимата информация и отсяват клуките от истинските факти. Често пъти информацията е неточна, недостатъчна, времето за вземане на решение е ограничено. Има различни варианти на решение. Някои са добри за момента, но пагубни за в бъдеще, други обратно.

Ето какво казва големият стратег от Втората световна война генерал Патън по този повод: *„За вземането на всяко решение си има подходящо време. Стремелжът да се намери подходящото време е най-важният фактор за решението. Грешка е да се вземе едно решение прекалено рано, както е и грешка да се вземе твърде късно. Най-голямата грешка е обаче никога да не се вземе решение!“[3]*

3. Честност:

Да си лидер е чест. Оттам идва и думата „честност“. Отдавна отмина времето, в което директорът се занимаваше само с педагогическите въпроси, а за финансовите се грижеше общината. С въвеждането на делегираните бюджети през ръцете на директорите преминават големи финансови потоци. Изкушението за злоупотреба е голямо и затова учителите държат директорът им да е честен човек. Подчинените са склонни да простят грешни решения, когато те са плод на неопитност или грешна преценка, но никога няма да забравят или да простят ако ръководителят им се облагодетелства на техния гръб. Моралната власт е много по-силна от административната. Ако директорът иска да е в сърцата на своите подчинени, а не само в главите им, задължително трябва да бъде честен човек.

4. Решаване на проблеми:

Ролята на лидера не е ограничена само до менажиране и делегиране. Днес, повече от всякога, отговорностите на лидера са се увеличили драстично. За да функционира организацията ефективно, лидерите трябва да притежават умения за решаване на проблеми. Те трябва да могат да идентифицират и дефинират проблемите; да правят анализи, да използват данни и да разрешават проблемите. Според генерал Колин Пауъл *„Лидерството означава решаване на проблеми. Денят, в който войниците ви спрат да ви споделят проблемите си, е денят, в който вие сте спрели да ги ръководите. Те са загубили доверие, че можете да им помогнете, или са сметнали, че не ви интересува. В случая това е провал в командването.“*[4]

5. Силна комуникация:

Отличната комуникация е ключова за добрия лидер. Ефективният лидер знае как да представи посланието си. Той е добър оратор и знае как да убеди хората да свършат дадена задача. Знае как да подбере своите думи и изрази, за да паснат на настоящата ситуация. Генерал Патън казва: *„Мога да позная един командир по начина, по който говори. Той трябва да говори така, че никой да не откаже да следва заповедите му. Всеки, който ви слуша, трябва да знае точно какво искате. Може и да грешите, но никога не се колебайте, когато говорите! Всяко съмнение или страх в гласа ви ще бъде усетено от войската“*[3]

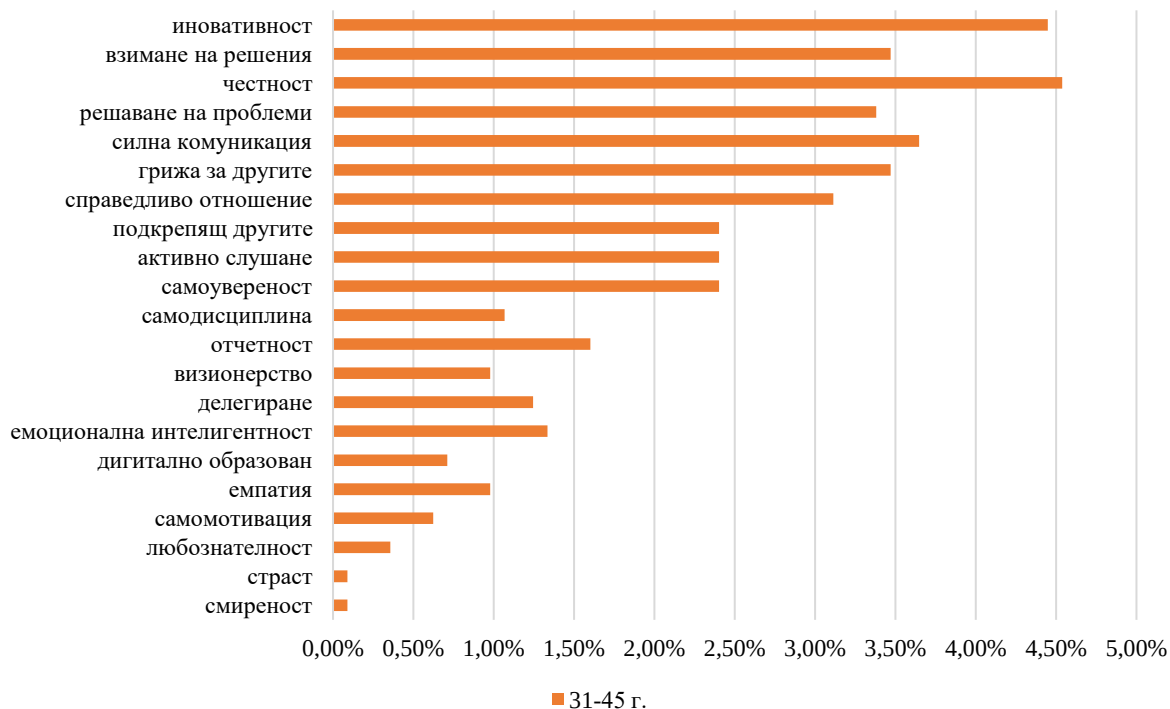
6. Грижа за другите.

Това е едно от основните лидерски качества. Тя по презумпция се очаква от всеки лидер, за да може да затвърди доверието и уважението на неговите хора. Учителите искат директори, които са лоялни към своите хора и носят отговорност за тях.

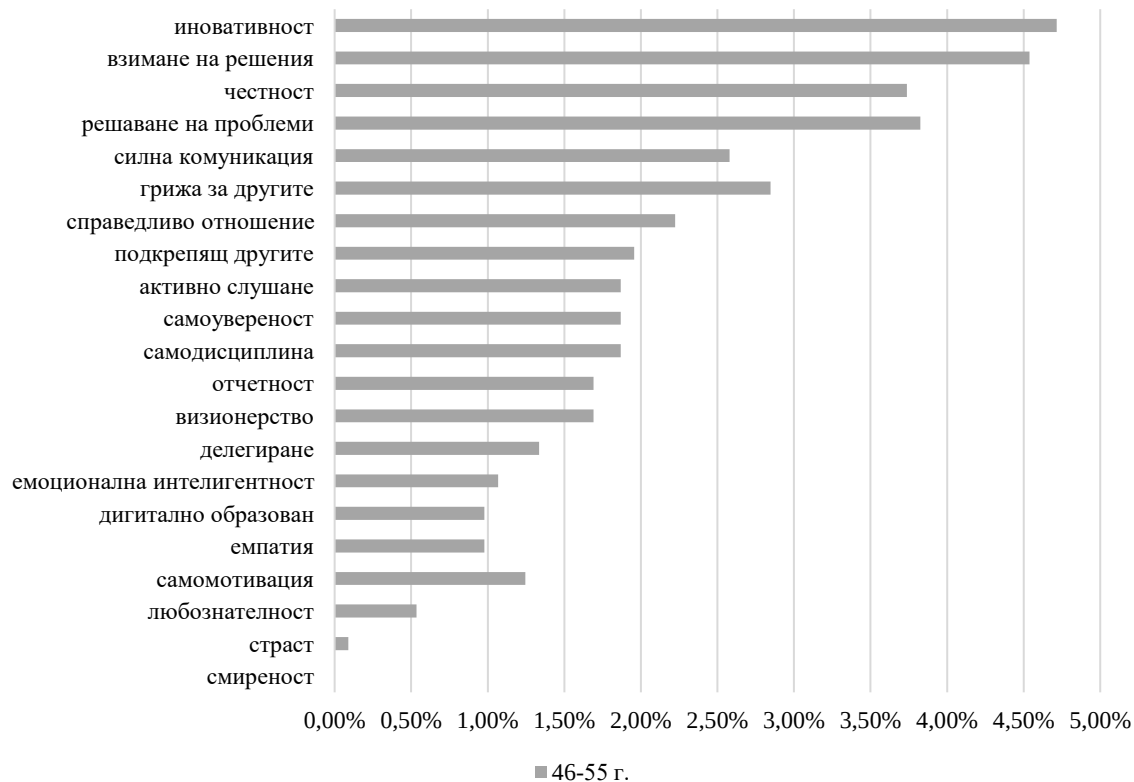
Законът и наредбите са несвършени и често си противоречат. Понякога се налага учителят да изпълнява устни заповеди. Той трябва да е сигурен, че, ако нещо се обърка, директорът няма да се отметне и да стовари вината върху него.

Интересно е да видим има ли разлика в подредбата на първите 6 качества, които трябва да притежава директорът, според възрастта на анкетираните учители: Предвид малкия брой учители под 30 и над 56 годишна възраст – съответно 7 и 17 от 236 анкетирани (9,8%), не смятаме, че тези данни трябва да се коментират

Лидерски качества/възраст до 31-45 години



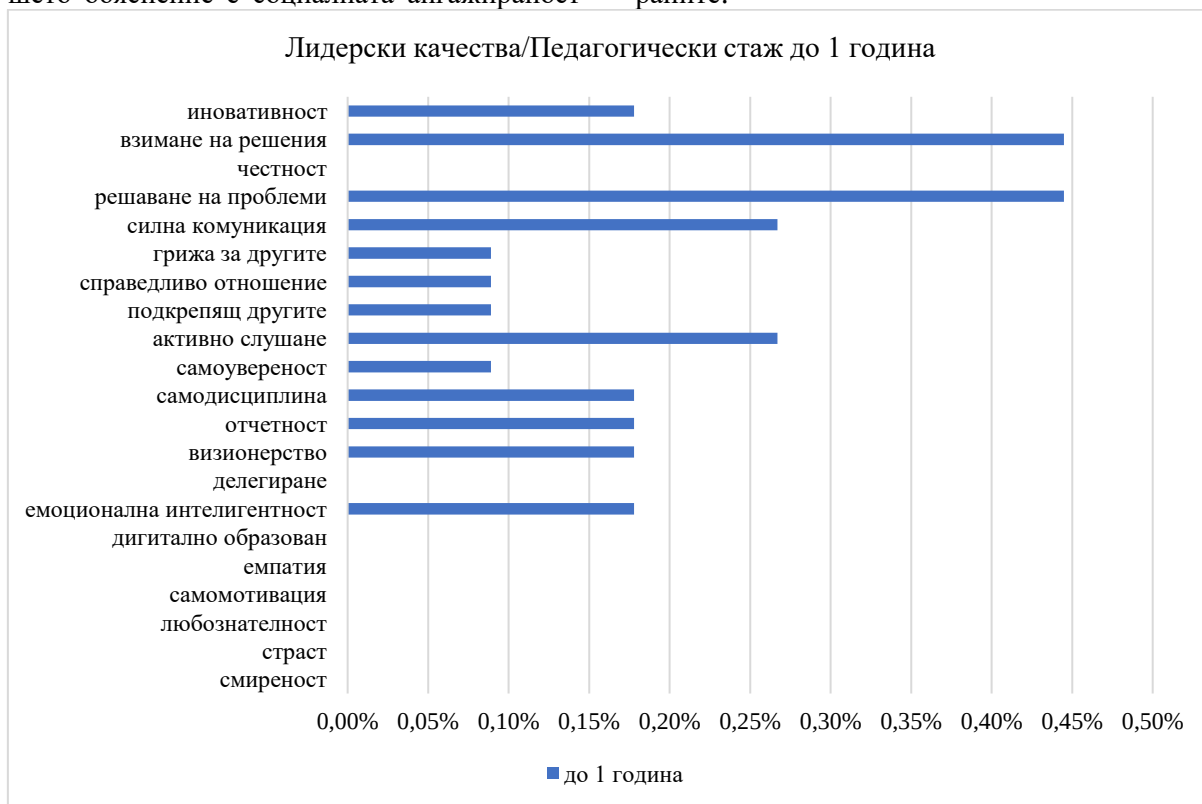
Лидерски качества/възраст до 46-55 години



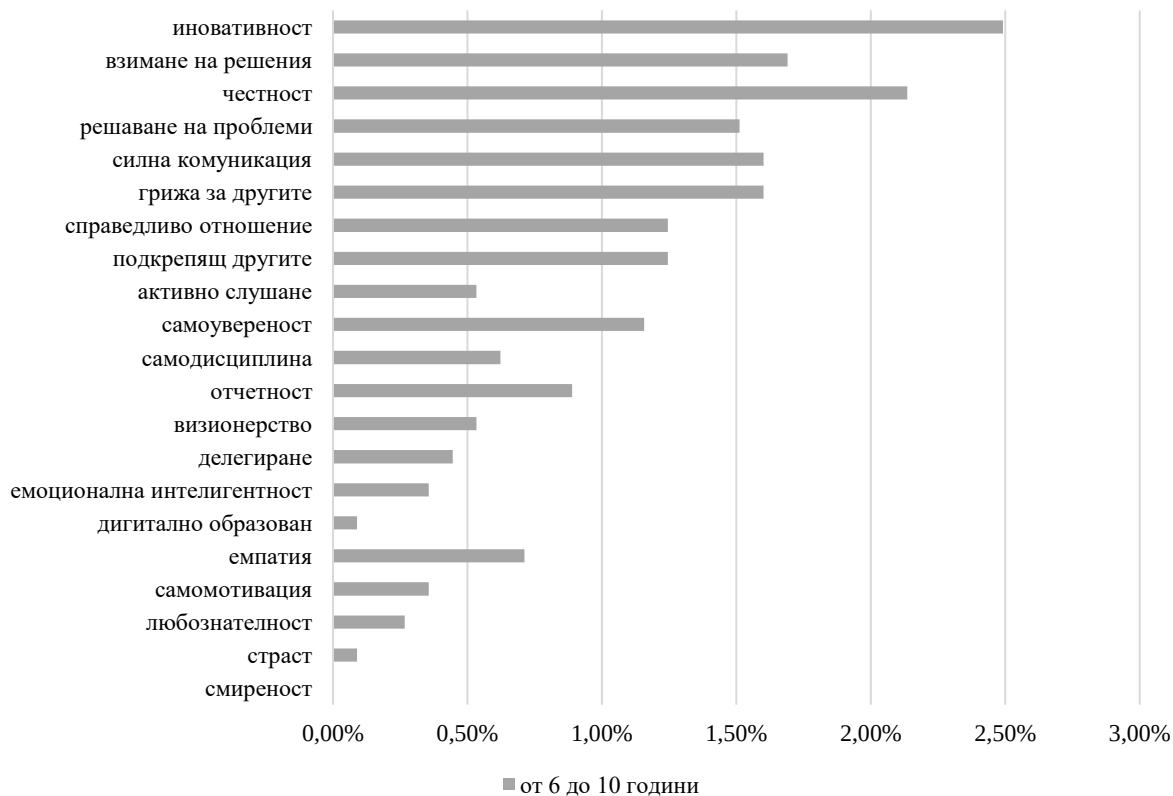
За основната група от анкетираните учители (90,2%) между 31 и 45 и между 46 и 55 години качеството „грижа за другите“ с малко изпреварва качество, което е под номер 5 в общата класация – „силна комуникация“. Нашето обяснение е социалната ангажираност

на тази възрастова група. Това са активни хора, които, освен за себе си, се грижат и за децата си и за възрастните си родители.

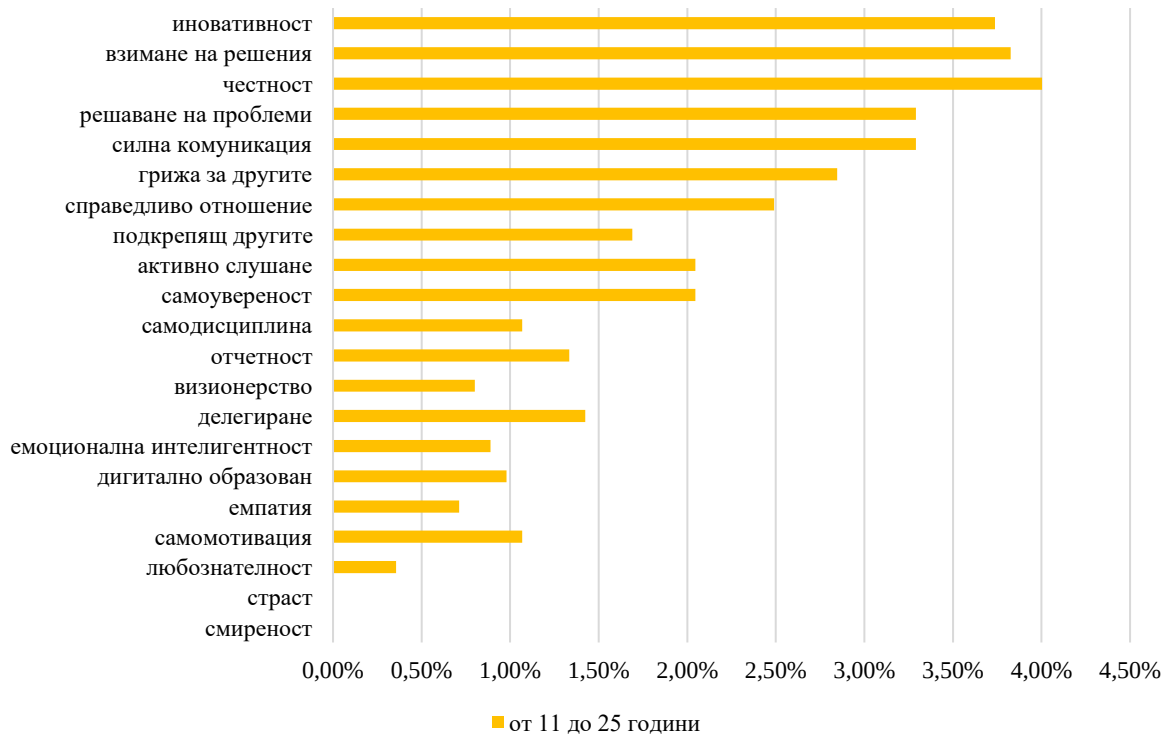
Да видим как се подреждат лидерските качества според педагогическия опит на анкетираните:

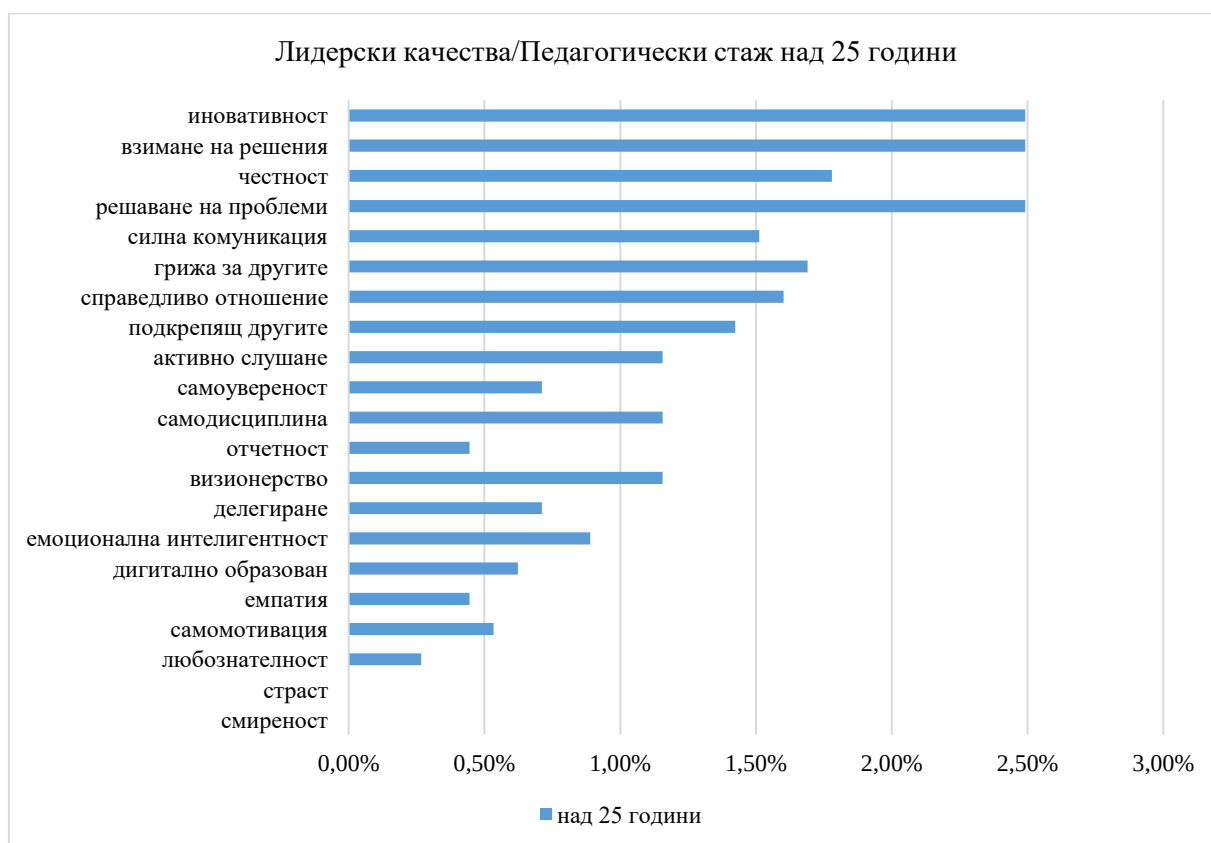


Лидерски качества/Педагогически стаж от 6 до 10 години



Лидерски качества/Педагогически стаж от 11 до 25 години





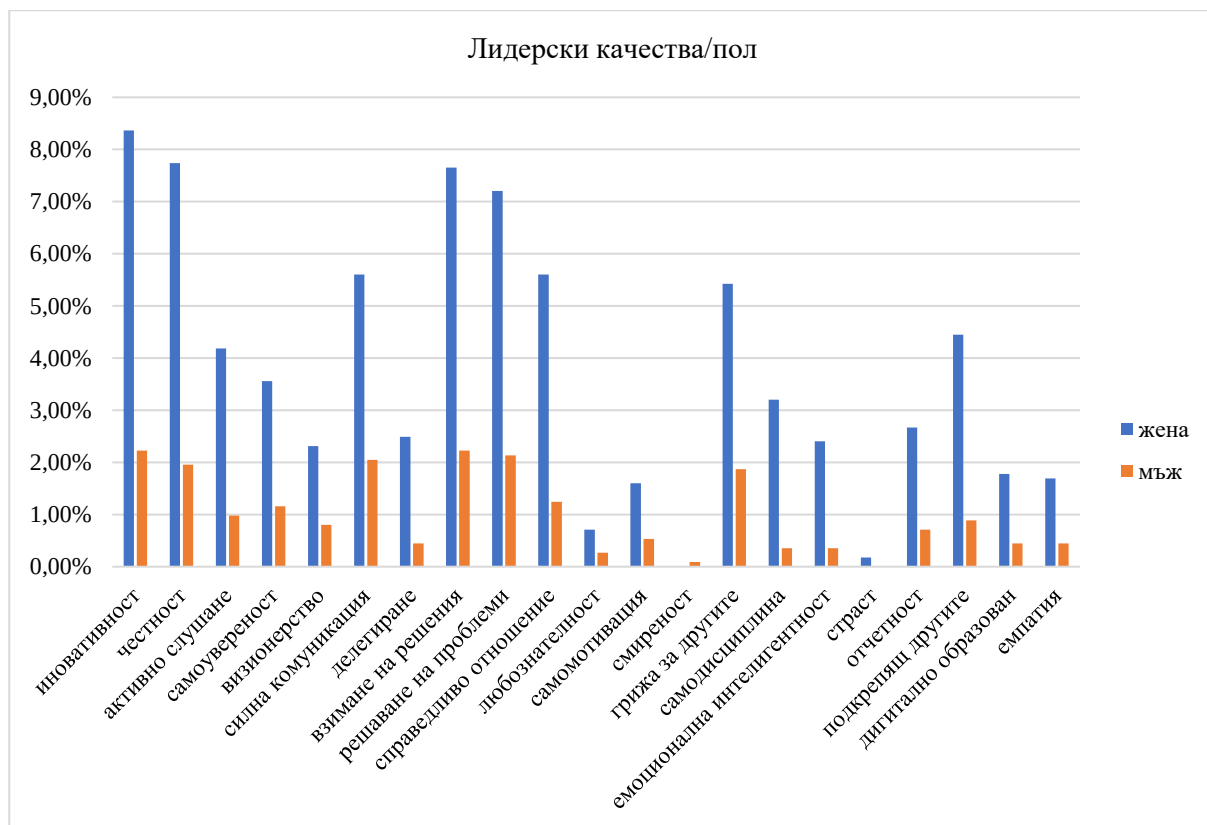
Учителите с педагогически стаж до 1 година са само 4 от 236 (1.6%) , но и при тях подредбата на 4 от 6-те от предпочетените от другите учители качества съвпадат.

При учителите с педагогически стаж 1-5 години седмото качество „справедливо отношение“ измества от шестото място „грижа за другите“. Обясняваме си това с отношението към младите учители като към „новобранци“. Младите учители работят не по-лошо и по-старателно от „старите“ учители, но това не се отразява в заплащането, защото заради добавката „за прослужено време“ по-възрастните им колеги вземат с до 40% по-голяма заплата. Някои директори през Вътрешните правила за работната заплата се опитват да компенсират това изкривяване, но Кодексът на труда, нереструктуриран от времето на социализма, и ръководствата на синдикалните организации, домини-

рани от колеги с по-голям опит, не го позволяват. При учителите с педагогически стаж 6-10 и 11-25 години първите 6 качества съвпадат с общата подредба.

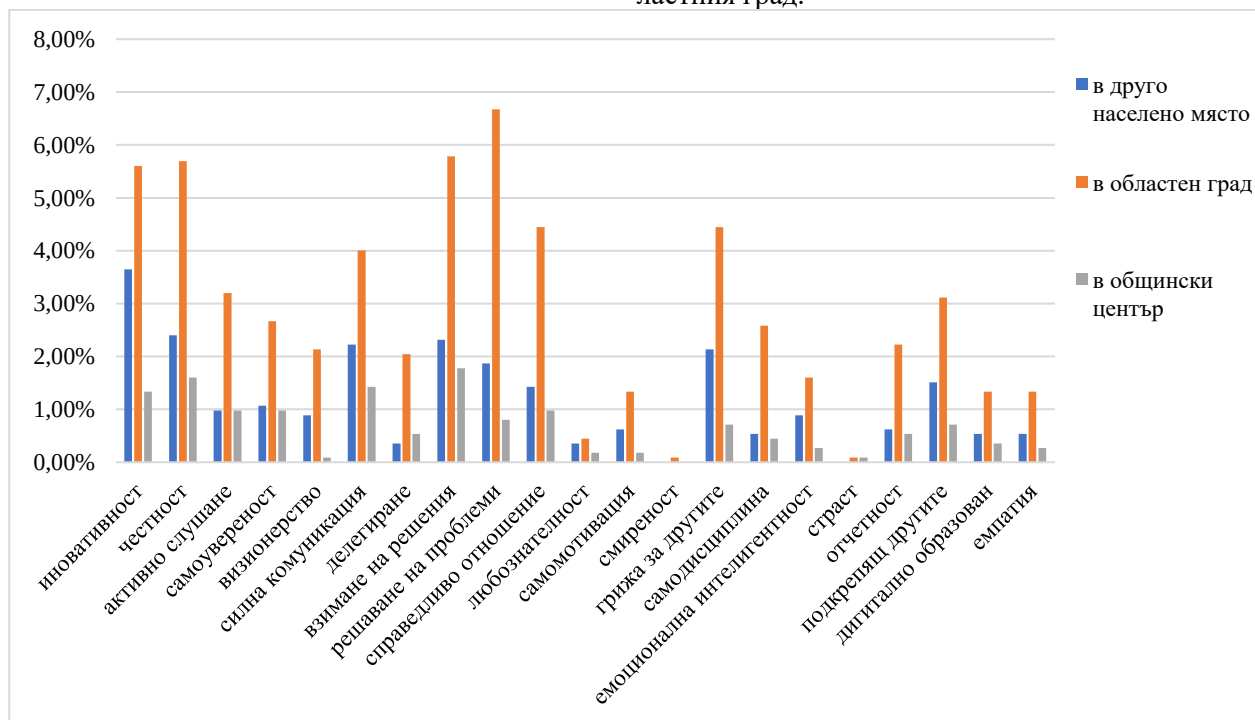
При учителите с педагогически стаж над 25 години седмото качество „справедливо отношение“ измества от 5-тото място „силна комуникация“. Обясняваме си това с увеличаване на здравословните проблеми при хората в тази възрастова група и нуждата това да бъде отчитано при разпределението на задачите от страна на директора. Много от учителите в тази възраст смятат, че несправедливо са пренебрегвани от директора за сметка на по-младите си колеги, които ги превъзхождат в работата с новите технологии.

Въпреки че мъжете учители са значително по-малко от жените в професията, разлика по показател пол в подреждането на лидерските качества на директора няма.



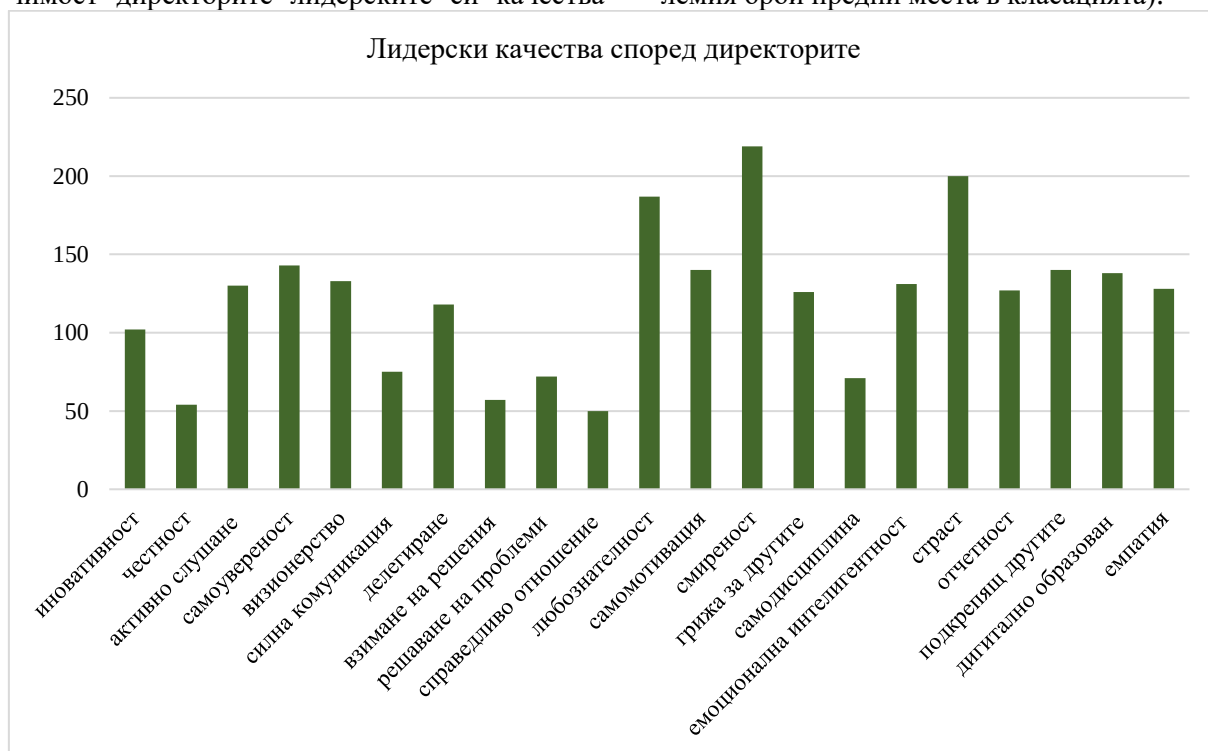
Въпреки очакванията ни, подредбата на първите 6 качества, които трябва да притежава директорът на училището да е различна в зависимост от населеното място, то данните от анкетата ясно показват, че географското положение не влияе на нагласите на респондентите.

Очевидно с напредване на новите технологии и възхода на социалните мрежи разлика в менталитета на хората от града и селото, поне в Шуменска област, липсва. Важна подробност е, че голяма част от колегите пътуват до работните си места, а реално живеят в областния град.



И накрая нека видим как подреждат по значимост директорите лидерските си качества

(По-малките стълбчета съответстват на по-големия брой предни места в класацията):



В тази графика най-важните качества, според директорите, са:

1. *Справедливо отношение;*
2. *Честност;*
3. *Вземане на решения;*
4. *Самодисциплина;*
5. *Силна комуникация.*
6. *Иновативност*

Четири от шестте лидерски качества, които са най-важни за учителите, са сред най-важни и според директорите, макар и не в същата последователност.

На първо място директорите са поставили качеството „справедливо отношение“.

Лидерът не може да си позволи личните му симпатии и антипатии да влияят на решенията му. И когато награждава, и когато наказва, той трябва да се стреми да отсъжда справедливо.

Добрите лидери трябва да бъдат честни и справедливи към всеки в организацията. Да признават и зачитат доброто и добре свършената работа и да дават възможност на всеки да успява. Нищо значително не е постигнато без справедливо отношение. Добрите лидери създават среда на справедливост и признаване.

Другото качество, което директорите са поставили между първите 6, е „самодисциплина“.

Без дисциплина, в организацията няма резултати. Когато директорът е самодисциплиниран, той дава пример за учителите, мотивирайки ги да го последват.

От първата шестница при директорите са отпаднали качествата „решаване на проблеми“ и „грижа за другите“. За съжаление, за пореден път се уверяваме колко прав е генерал Патън: „Много е говорено за лоялността отдолу нагоре. Лоялността обаче отгоре надолу е още по-необходима, но много по-малко срещана.“³

Заклучение

Много се иска и много се очаква от съвременните лидери. Всички гореизброени качества в една или друга степен са необходими за директора, за да води училището и да постига добри резултати, но едно качество, ако бъде пренебрегнато, рано или късно ще спъне директора като лидер и ще направи повереното му училище неконкурентноспособно. Това качество е да *умее да се учи бързо* – лидерът, който умее да учи бързо, най-добре отговаря на организационните промени и несигурността. Днес имаме нужда от лидери, които могат да взимат бързи решения и да предприемат незабавни действия в дни на кризи. Живеем в изключи-

телно динамичен свят и спецификите по отношение на работа се променят от днес за утре. Стратегиите, които са работели в миналото, днес могат да бъдат напълно остарели. Един от видимите примери е пандемията с Covid-19. Кризата промени естеството на работата и лидерите трябваше да намерят нови начини, и то бързо, за да излязат от нея. Бъдещето на работата винаги ще бъде несигурно и неясно. Бъдещите събития ще водят със себе си и нови предизвикателства. Училищата и другите организации ще процъфтяват само под водачеството на лидерите, които могат да внесат сигурност в несигурността.

Литература

1. Vatsov, S. 2016 Imperativat na kompetentnostniya podhod, „Faber“, Veliko Tarnovo

2. Ayzaksan, U. 2011 Stiv Dzhobs: Edinstvenata ofitsialna biografiya na osnovatelya na Apple, „SoftPRES“, Sofiya

3. Akselrod, A. 2002 Patan za liderstvoto strategicheski urotsi za korporativna voyna, „Klasika i stil“, Sofiya

4. Harari, O. 2002 The Leadership Secrets of Colin Powel, „McGraf-Hill“, New York

Павел Павлов

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Катедра „Педагогика и управление на образованието“

mail: p.pavlov@bazovo.com



МУЗИКАТА В ДЕТСТВОТО

Смилена Смилкова

MUSIC IN CHILDHOOD

Smilena Smilkova

ABSTRACT: *The proposed material examines issues related to the influence and impact of the art of music on children of preschool and primary school age, through the musical activity Perception. The thoughts shared focus on the need, benefit and importance of developing children's fantasy, imagination, sensitivity, emotionality, culture, taste and aesthetics, through the invisible but tangible suggestion and education of music. Preparing the future musical audience from an early age is a responsible and expedient task, the meaning and solution of which would help the creative prospects of Bulgarian education.*

Key words: music, childhood, perception of music

Детството

„Децата виждат магия, защото я търсят.“ - **Кристофър Мур**

Известният афоризъм на Алберт Айнщайн гласи: „Има два начина да изживееш живота си. Единият е, сякаш чудеса не съществуват. Другият - да виждаш чудо във всичко.“ [1]

Естественият и непринуден избор, продиктуван от детската природата, съчетан с предпочитания, желания, а защо не и с привилегиите на децата да строят своя приказен, въображаем, мечтан, съвършен свят, им помага да живеят така, сякаш всяко нещо е чудо.

„Вътрешният свят на детето е уникален. Реалното е това, което е включено в границите на този вътрешен свят. Всичките мисли и преживявания не просто съставят вътрешния свят, но те са и основата за изграждането на действията. Отношението към света се определя от това как детето възприема този свят, от неговия субективен опит.“ [2]

Латинската дума *infantia* означава детство - период от човешкия живот, който започва от раждането и се простира до фаза, при която детето израства във възрастен индивид.

„Хуманистичното разбиране за детето се основава на няколко основни постулата:

- битието на детето е уникално и заслужава уважение;
- детето притежава свобода да направи избор между предоставените му възможности,

при това този избор трябва да се направи отговорно;

- детето е изправено пред отговорността да напълни своя живот със смисъл;

-у детето е заложено творчеството, разбрано като универсална форма за самоизразяване (Маслоу, 1967, 1968), като стремеж към съвършенство (Роджърс, 1961, 1980)“.

Музиката

„Музиката дава душа на вселената, криле на ума, полет на въображението и живот на всичко.“ - **Платон**

Според Христозов, „предметната реалност на музиката са преживяванията, настроенията, емоциите. Музиката е в състояние посредством показването на душевния свят на човека да отрази определена страна от живота... Музиката повече, отколкото което и да е друго изкуство, може да изобрази действителността в нейното осезаемо, сякаш видимо движение. Музикалната изобразителност нерядко превъзхожда живописно-нагледната изобразителност.“ [3]

Стоянов определя като най-силна страна на музиката способността ѝ „да отрази и предаде богатството на психологическите състояния, онези най-тънки, едва доловими преходи на тези състояния.“ [4]

Изобразителността, алегорията, символиката, обобщението, изразени чрез характеристиките и спецификите на музикалния език, са

базирани на личното виждане, усещане, изразяване на отношението на твореца към действителността – реална или мечтана. В много случаи силата на музиката поражда усещания, мисли и чувства, които вдъхват у човека разбиране за него самия – за невидимите нишки между звука и трепетите на сърцето, за радостта от вълнението, предизвикано от тоновия колорит, за връзката между истинската ни природа със съвършенството на душата. Тези предизвикани от музиката размисли за собствената същност и дълбочина оказват влияние върху отношенията и връзките на личността с другите хора и обществото. [5]

Възприемане

„Няма нищо в разума, което по-рано да не е било в сетивата, освен самия разум.“ - Г. В. Лайбниц

Перцепцията е сетивно възприятие, отражение на нещата в съзнанието чрез сетивните органи. Аперцепцията е възприятие, при което става опознаване въз основа на по-рано придобитото разбиране, възглед, в зависимост от индивидуалните знания и опитност на възприемащия - осъзнато усещане, за разлика от неосъзнатото (перцепция).

В своята същност възприятието (възприемането) е „познавателен психически процес, при който в съзнанието на човека се отразяват отделни предмети и явления от обективната действителност в тяхната цялост и при тяхното непосредствено въздействие върху сетивните органи.“ [6]

Възприемане на музика

„Музиката е посредникът между живота на ума и живота на чувствата“ - Лудвиг ван Бетовен

„За да придобие статус на самостоятелна ценност, музиката трябва да се отдели от тези социални институти, в рамките на които тя е обслужвала колективното съзнание, и да стане обект на индивидуално съзерцание, т.е. да се превърне от „музика за нас“ в „музика за мене“. [7]

Възприемането (слушането) на музика е една от трите основни дейности в педагогическия процес. Нейната същност се изразява във взаимодействие между сетивни, емоционални и познавателни способности, на основата на което се осъществява разбиране и съпреживяване на музикалното послание.

В проведено изследване за музикалните потребности в различните етапи на развитие на личността, Околот прави следните изводи:

- в детската възраст се наблюдава необходимост от разнообразие на звуци в техните ярки динамични контрасти;

- при подрастващите интересът е към емоционалната музика, изразяваща чувствените преживявания на растящия организъм и като способ за причисляване към групата;

- юношество – осъзнат избор на музикални предпочитания, стремеж към качество на изпълнението;

- младост – стремеж към анализ, поглед навътре в произведението, разбиране на заложените смисъл;

- зрелост – главното в музиката са нейните динамизъм, развитие, живот, смисъл, единство на емоции, мисли, дух. [8]

От направените заключения е видно, че в отделните жизнени етапи човек има различни интереси, мотивация, познание и мъдрост, които определят не само предпочитанията му, но и тяхното количество, качество, естетика и ценност.

Въздействието и внушението на музиката са основание за дългия и необходим път, който въвежда и води децата към лоното на това понякога трудно за разбиране и осмисляне изкуство. Подготвянето и възпитаването на бъдещи слушатели чрез музикалната дейност възприемане, е предпоставка за развитието на фантазията, въображението, чувствителността и творческия потенциал на децата. Подготвянето на бъдещата музикална аудитория от най-ранна възраст, е важна, отговорна и целесъобразна задача, чиито смисъл и решение биха спомогнали за успешни, оригинални и креативни перспективи в българското образование.

Руският музиколог Назайкински отбелязва, че светът, в своите цветове, звуци, осезания, житейски съдби, усмивки и гримаси, страсти и настроения, тъжни и весели мисли представлява море от виталните впечатления на художника (композитора). Това негово море приема специфични музикални звукови форми, които са пролив, вливащ го в другото море от пълноценни, многостранни, асоциативни представи на слушателя. [9]

Музиката в детството

„Всяко дете е творец. Проблемът е как да се запази такъв като порасне“ - Пабло Пикасо

Виготски извежда четиристранна форма на връзката между фантазията и реалността като педагогическа насока за разширяване на детския опит, с цел създаване на стабилни основи за творческа дейност на децата:

- колкото повече детето е видяло, чуло, преживяло, усвоило на базата на възприето количество елементи от действителността, толкова по-значителна и продуктивна ще бъде дейността на неговото въображение;

- създаване от миналия опит на нови комбинации чрез чужда или социална компетентност;

- влияние на емоционалния фактор чрез разширяване и задълбочаване на чувството и неговата творческа преработка;

- плод на фантазията може да бъде нещо съществено ново, небивало в опита на човека и несъответстващо на реално съществуващ/и предмет/и, което възплътено във вещь или материализирано, започва реално да съществува и да влияе върху другите предмети. [10]

Музикалното обучение и възпитание на децата в детска градина и начално училище чрез дейността възприемане на музика е път към откривателство на нови, невидими, но осезаеми светове. Търсенето, разпознаването, осмислянето и интерпретирането на художествения образ в музиката е посока за разгръщане както на емоционалната чувствителност на децата и учениците, така и на техните интелигентност, фантазия и въображение. [11]

Реализирано от автора на статията педагогическо изследване, формиращо модел „Разкажи ми музика“, е основано на емпирично изследване. То дава информация по въпроса как да се подготвя бъдещата слушателска аудитория – култивирана и с усет към красотата. Тази осведоменост се отнася за пътя, водещ към развитие на емоционалната чувствителност и образното мислене на деца в предучилищна и начална училищна възраст при възприемане на музика. Изследването предлага възможни насоки за това, как малките деца и ученици:

- да тълкуват смисъла и съдържанието на музикалния език;

- да „виждат“, да си представят музикалния образ;

- да осмислят звуковия свят в картинния му колорит и сетивно разнообразие;

- да възпитават в себе си естетиката, разбирането и усета за незримата звучаща тъкан.

Съобразно целите на изследването, за дейността възприемане на музика са използвани

популярни и не толкова известни инструментални произведения, които разговорно се характеризират като „класическа музика“, създавани в широк времеви диапазон – 18 – 20 век.

Използваните методи са наблюдение, анкета, беседа, дидактически тест. Във връзка с прилагането им са разработени и допълнителни инструменти (задачи – писмени, устни, двигателни), които са в контекста на изследването. В него участват 30 деца на възраст 4 – 6 години; 20 ученици от първи клас и 50 - от четвърти клас.

Цели:

- развитие на емоционалната чувствителност у децата и учениците;

- развитие на детското въображение, фантазия и креативност;

- разбиране ролята и значението на музикалните изразни средства;

- възпитаване и подготвяне на бъдещи слушатели.

Във връзка с изброените цели бяха конкретизирани и реализирани няколко задачи:

1. Запознаване на децата и учениците с различни по характер и съдържание инструментални пиеси, възприемани само слухово от тях.

Музикалната литература е изключително богата и разнообразна. В детската градина децата се запознават с различни по характер и съдържание инструментални пиеси, чиято достъпна (като заглавие, и като обрисване) звукоизобразителност спомага за лесно и естествено навлизане на децата в образно-емоционална сфера на музикалния език. (К. Илиев – „Врабчето на прозореца“, Ал. Райчев – „Баба Меца на разходка“, П. Хаджиев – „Магаренцето с двуколката“)

Музикалната литература е щедра откъм програмни произведения с:

- образни заглавия: Георг Фридрих Хендел – „Музика на водата; Пьотр Илич Чайковски – „Годишни времена“; Клод Дебюси – „Лунна светлина“; Панчо Владигеров – „Есенна елегия“;

- приказен характер: П. И. Чайковски – балети създадени по приказки – „Лебедово езеро“, „Спящата красавица“ и „Лешникотрошачката“; Николай Римски-Корсаков – опери „Приказка за цар Салтан“, „Снежанка“; Сергей Борткевич – „Андерсенови приказки“; Парашкев Хаджиев – клавирен албум „Бабина приказка“; Красимир Милетков – сборници „Музикална кутийка“ и „Приказен свят“;

- танцувален характер: Валс, Менует, Полонез, Мазурка, Полка, Сарабанда, Марш, Хоро.

Важно условие при слушане на музика е не само правилният подбор на музикални произведения, но и поставянето на творчески задачи при възприемане на инструментални произведения. Това активира детските фантазия и въображение, провокира конкретика, яснота и образност на езика, стимулира логичното мислене и чувствителността на децата и учениците.

Какво чувстваш, слушайки музиката? Постави заглавие на музикалната пиеса. Разкажи какво си представяш, „виждаш“, слушайки музиката. Какви цветове си представяш? - подходящи въпроси и задачи, за децата в предучилищна възраст.

Възприемането на музика в началното училище се съпровожда със задачи, свързани с елементи на музикална изразност; музикално съдържание – емоционалност, образност; развитие изказа и разширяване словесния речник на учениците; обогатяване визуалните представи на учениците чрез произведения на изобразителното изкуство в контекста на слушаната музика.

2. Използване на играта като фактор, развиващ детското мислене и въображение.

Изхождайки от популярната мисъл на Алберт Айнщайн: „Играта е най-висшата форма за научно изследване.“ [1], децата и учениците са ангажирани с различни и интересни за тях игрови занимания:

- Да танцуваме/маршируваме! (Валс, Марш, Хоро)

- Да учим нотите – да се съставят думи, в които като сричка присъства наименованието на дадена нота - До – добро; Ре – река; Ми – мир; Фа – фазан; Сол – солист; Ла – лале; Си – сирене.

- Римунане с ноти: сол – гол; лак – мак; мир – вир; дом – сом; камила – сила; солист – футболист; колан – волан; солница – мекица; кола – пола.

- Млад поет/ Млад писател

Детската игра е непрестанен извор и стимул за развитие на въображението. Чрез нея, основана на жизнения опит и познание за действителността, децата строят своите фантазни образи, ситуации, монолози, диалози, действия. Изразявайки, изказвайки, изигравайки своето въображение, те го материализират чрез изобразителната пластичност на тяло, ум и дух.

3. Обогатяване на словесния изказ чрез поставяне на творчески задачи.

Според Дишкова „педагогическата комуникация изисква използването на подходящи методи за общуване, независимо дали то е вербално, невербално или писмено. Индивидуалното общуване е интерактивно общуване.“ [12] В този смисъл отношението ученик-музика-слово може да се третира като интерактивен контакт (взаимодействие) между личност и изкуство. Вербализирането на музикалния образ е успешно творческо и емоционално занимание, както за децата, така и за учениците.

Речевото интерпретиране на чувства, емоции, образи, настроения, е подходящ начин за представяне и обрисуване на впечатления, осезание, интуиция, възникнали в следствие на слушаната музика, поднесени в съответствие с темперамента, желанието за споделяне и емпатия на малките деца и ученици. Поставените пред тях творчески задачи да създадат свои приказка, разказ или словесна картина по изслушано музикално произведение, развива творческата фантазия, емоции, чувствителност, инициатива.

4. Реализиране на творческите хрумвания на децата и учениците.

Редуването на игра и занимание, е необходима съставка в поведението на малките деца и ученици (обучаващи се и възпитаващи се в/от/чрез играта), защото „процесите на оформяне, правене, изграждане продължават, дори ако в момента не го съзнаваме...творенето продължава с различна степен на интензивност на равнища, които не са под прекия контрол на съзнателното намерение.“ [13] В този смисъл творческото начало и инициативност се изразяват и в драматизирането на инструментални пиеси, и в рисуване картинността на възприеманата музика, и в създаването на танци по изобразителността на звучащата мелодия, и в мимическото пресъздаване на музикалното съдържание. Основаващи се на жизнения си опит и познание за действителността, децата и учениците строят своите утопични или мечтани образи, ситуации, монолози, диалози, действия. Изразявайки, изказвайки, изигравайки своето въображение, те го материализират чрез изобразителната пластичност на тяло, ум и дух.

Заклучение

„Ако искаш да построиш кораб, не започвай да караш хората да събират дъски, да

разпределяш работата и да даваш заповеди. Вместо това ги научи да копнеят за огромното и безкрайно море“ - Антоан дьо Сент Екзюпери

Няма еднозначен път в обучението на децата и учениците за разбиране, тълкуване и интерпретиране на невидимия музикален образ. Наличието на желание, мотивация, творческа мисъл, емоционално вдъхновение и широки съдържателни знания, е възможност обучението по музика, изискващото труд, усилия и въображение, да се превърне в интересна, интригуваща, занимателна, нестандартна игра на интелекта и креативността.

Смисълът на Музиката в Детството е в стремежа да се достигне до дълбините на детската душа. За да може тя да се отвори към невидимия свят на Музиката, да го прегърне с чиста и сърдечна искреност и да полети към необятните простори на величието и съвършенството на музикалното изкуство.

Литература

1. Aynshtayn, A., 2021 *Za vselenata i choveshkata glupost*, Sofiya, Fama
2. Stamatov, R. 2000, *Detska psihologiya*, Plovdiv, IK Hermes
3. Hristozov, H., 1995, *Muzikalna psihologiya*. Plovdiv, Makros-2000
4. Stoyanov, P., 1988, *Muzikalen analiz*, Sofiya, Muzika
5. Smilkova, S., 2022, *Instrumentalnata muzika i neynoto vazpriemane, ili Razkazhi mi*

muzika-fantaziya, tvorchestvo, publika, Gabrovo, Eks-Pres

6. Levi, L., 2006, *Kognitivna psihologiya*. Sofiya, Paradigma

7. Aranovskiy, M. 1991, *Sintakticheskaya struktura melodii*. Moskva, Muzayka

8. Okolot, M., 2011, *Muzaykalynaye potrebnosti na raznayh etapah razvitiya lichnosti. Pedagogika muzaykalynogo obrazovaniya: problemay i perspektivay razvitiya*, izd. Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, s.75-79

9. Nazaykinskiy, E., 1972, *O psihologii muzaykalynogo vospriyatiya*. Moskva. Muzayka

10. Vigotski, L., 1982, *Vaobrazhenie i tvorchestvo na deteto*. Sofiya, NI

11. Smilkova, S., 2022, *Tvorcheski zadachi za razvitie na vaobrazhenieto chrez vazpriemane na instrumentalna muzika*, Gabrovo, Eks-Pres

12. Dishkova, M., 2018. *Individualen podhod v sotsialnata rabota i negovoto prilozhenie pri rabota pri studentite –pedagozi*, *Upravlenie i obrazovanie*, tom 14, kn. 3, s. 82-88

13. Mey, R., 2017, *Smelostta da tvorish*. Sofiya, Iztok-Zapad

Смилена Смилкова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра Педагогика и методика на обучението
Бургас, бул. „Проф. Якимов“ 1
e-mail: smilenads@abv.bg



РАЗВИТИЕ НА УМЕНИЯ ЗА УЧЕНЕ ЧРЕЗ ТЕАТРАЛНИ ТЕХНИКИ В ГРУПА

Вирджиния Пейнова

LEARNING SKILLS DEVELOPMENT USING THEATRE PRACTICES IN A GROUP SETTING

Virginia Peynova

ABSTRACT: *The digital progress in XXI century and using technological solutions in almost all aspects of our day-to-day life formed a new demand regarding the personal competencies and skills of each individual. Nowadays we are looking for those skills and abilities that will be relevant throughout a person's life, that will not depend on the economic, technological, political-demographic development of the modern world. In a sense, it is looking for what's beneath the surface. It is looking for total reduction of everything which is not connected to our core as human beings in order to discover the purely human ability to adapt and find successful ways to survive. This search completely resonates with the searches of Jerzy Grotowski's "Poor Theatre", which with its complex and comprehensive training on a cognitive, emotional, spiritual and physical level, fully meets the needs of the modern education system for learning skills development..*

Key words: learning skills, theatre, development, theatre techniques and practices, group

Въведение

Уменията за учене сред ключовите компетентности на XXI век.

Процесът на дигитализация през XXI в. и използването на технологични решения в почти всеки аспект на ежедневието налагат с появата си промени и нови изисквания към персоналните компетенции и компетентности на отделния индивид. Ако в предишни етапи на развитие на пазарната икономика фокусът е бил върху колективната работа, конформизма и следването на точни инструкции без отклонение, то в XXI век настъпва необходимостта от коренно различни умения: умения за висока концентрация за дълъг период от време, креативно и критично мислене, умение за дискутиране на проблемни ситуации и бързо намиране на адекватни и работещи решения, оригиналност и липса на всякакво плагиатство, владение на междуличностната комуникация с различни типове хора на високо ниво, структурирана и резултатна работа по проекти, и не на последно място: преглед и качествен анализ на огромно количество и разнообразна по своята същност информация.

В отговор на тези нови потребности, Съветът на Европейския съюз, на базата на приетите нормативни документи от 2006 г. за развитие на стратегии за обучение през целия живот, обявява новите „Препоръки за ключови компетентности за учене през целия живот“ (European Commission, 2018). Сред 8-те компетенции може да се видят и обновените изисквания към уменията за учене, които са пряко обвързани в една категория със личностната и социалната компетентност.

Университетът в Бристол, подкрепяйки разработените от Европейския съюз стратегии, дава дефиниция на уменията за учене с определението си на тази ключова компетенция като „Сложна комбинация от диспозиции, преживян опит, социални отношения, ценности, нагласи и вярвания, които се сливат, за да оформи естеството на ангажираността на индивида с дадено обучение възможност на отделни ученици“ (Hoskins, 2008).

Като резултат от едно от най-големите изследвания на уменията за учене, проведени от Хелзинския Университет, следвайки когнитивната парадигма за учене, се формира и следната дефиниция: умения за учене се наричат „Способността и желанието да се адаптира към новите задачи, активиращи ангажира-

ността на човек към мисленето, и перспективата на надеждата чрез поддържане на нечия когнитивна и афективна саморегулация в и на учебно действие“ (Hoskins, 2008).

Тази същностна трансформация на нуждите на пазарната икономика налага появата на адекватен отговор от страна на съвременната образователна система. Отговор, който може да гарантира плавен и безпроблемен преход на съществуване и реализиране на човешката личност от вакуумираната, защитената среда на училищната организация към динамичния, пълен с предизвикателства съвременен свят.

Търсят се тези умения и способности, които ще са актуални през целия живот на човека, които няма да зависят от икономическото, технологичното, политически-демографското развитие на съвременния свят. В един смисъл, търси се това, което е под повърхността, търси се едно оголване и откриване на чисто човешката способност за адаптиране и намиране на успешни начини за оцеляване. Това търсене напълно се припокрива с търсенията на Йежи Гротовски, който със своето комплексно и цялостно обучение на когнитивно, емоционално, духовно и физическо ниво, напълно отговаря на нуждите на съвременната образователна система за развитие на уменията за учене.

Целта на настоящия доклад е да очертае педагогическите възможности на театралните техники на Йежи Гротовски за развитие на уменията за учене, като се позовава на данните, получени от проведено емпирично проучване сред ученици на гимназиален етап – 9 и 10 клас.

Получените данни чрез методите за изследване (проведено обучение, наблюдение, фокус групи и интервюта), както и финалният продукт – театрално представление по техниките на Гротовски - сочат за наличието на едно високо ниво на развитие на конкретните умения за учене в рамките на обучителния процес. Самите участници в изследването индикират осезаема промяна в посока прогрес в личностното си развитие, което е и основата за тяхната непоколебима заявка за участие и в бъдещи подобни проекти.

Театърът на Гротовски и неговия педагогически потенциал за развитие на умения за учене

С цел по-същностното разбиране на педагогическите възможности на театъра на Гротовски, ще представим неговите основни принципи и идеи, залегнали в доктрината на „бедния театър“ (Grotowski, 1968).

Както не веднъж самият Гротовски отбелязва: „Това е театър на редуцията“ (Grotowski, 1968). Редукция (отнемане, съкращаване) на театъра във всички възможни аспекти. Редукция на светлината. Редукция на костюмите. Редукция на декорите. Редукция на всичко излишно, за да се стигне до същината на театъра, без която той не може – човека.

Редукция се наблюдава и в текста и боравенето с него. От текстовете, които се подбират за основа на театралното представление, остава само фрагментът, Стига се до ниво на абстракция, която се основава на общочовешкото в нас, на смисъл, формиран и залегнал в нашето ДНК преди хиляди години. Търси се колективното неосъзнато и архетиповете на Карл Юнг.

Редукция е осъществена и във взаимоотношенията между актьор и зрител. Всъщност - зрители няма. Зрителят, за разлика от театралната концепция на Станиславски (Stanislavski, 1988), се възприема като активен участник в случващото се, като друга вселена, която влияе на хода на представлението със своите чувства, емоции, мисли, вълнения, страхове и вярвания. Ето защо Гротовски говори за театралното представление като за „среща на човек с човек“ (по Морено, 1978)

Процесът на обучение в Бедния театър има три етапа: начален, фрагментарен и синтетичен. С тази си структура процесът прави аналог с две таксономии – когнитивната таксономия на Б.Блум и психомоторната таксономия на А.Хароу.

В областта на работа с текст, обучението на актьора в парадигмата на Бедния театър преминава през шестте нива (категории), които Блуум описва в своята таксономия (Ivanov, 2004), а именно:

Йежи Гротовски	Б.Блуум
Начален	•знание •разбиране
Фрагментарен	•приложение •анализ
Синтетичен	•синтез •оценяване

Фиг.1. Сравнителен анализ на етапите на обучителен процес в теоретичната постановка на Й.Гротовски с 6-те категории на когнитивната таксономия на Б.Блум.

В другата област на работа, физическата подготовка на актьора, тренингът на „Бедния театър“ следва в основата си структурните принципи на психомоторната таксономия, създадена от А.Хароу (Harrow, 1974).

Йежи Гротовски	А.Хароу
Начален	•рефлексивни движения •основни, фундаментални движения
Фрагментарен	•перцептивни движения •физически дейности
Синтетичен	•умели движения •недискурсивна комуникация

Фиг. 2 Сравнителен анализ на обучителния процес на Бедния театър с психомоторната таксономия на А. Хароу

Съществено е да се отбележи, че фокус на изследването са т.нар. „преносими“ умения – умения за учене, които формирани веднъж в предишен опит и развити в последствие, могат да бъдат „пренесени“, т.е. приложени успешно от учащия се в нови ситуации. „Преносимите“ умения за учене се характеризират с т.нар.

трансверсалност – термин, описан най-напред от молекулярната биология, обозначаващ процеса на мутация на клетките и техния преход от една в друга – или спонтанно, или повлияни от външни фактори. Така преносимите умения за учене могат да бъдат използвани в различни условия - създават се междупредметни връзки и се формират т.нар. ключови компетенции.

От голямата гама преносими умения, за изследването бяха подбрани тези, които могат да бъдат полезни и приложими във всички учебни предмети, изучавани на гимназиално ниво. Така на фокус са уменията за концентрация - необходимо в абсолютно всички дейности, в които ученикът участва. Качествената самостоятелна работа, както и работата с партньор и група - също ключов елемент от все повече активности, с които учениците биват ангажирани по време на час. Анализът и адекватната работа с текст също е неизменна част от цялостното развитие на личностния потенциал на ученика и е в пряко взаимодействие с останалите ключови компетентности като езикова и многоезикова компетентност, дигитална и гражданска такава.

В допълнение на всичко казано дотук, е важно да се отбележи, че участието на учениците в подобен обучителен процес дава също ценна информация относно:

- Индивидуални характеристики - черти на личността, особености, които, ако се вземат предвид в комуникацията с дадения ученик, биха улеснили учебната работа с него и биха подобрили неговите резултати в училище като например стилове на учене – „активист, рефлексорен тип, теоретик и праграмик“ (Ivanov, 2004)

- Потенциални проблеми в семейната или училищната среда.

- Преживени травми, които оказват влияние върху личността на ученика и способността му да разгърне напълно своя потенциал

Само да се описва случващото се в подобен обучителен процес е недостатъчно. Ето защо е необходимо да се споделят и кадри от самото обучение и финално представление.



Снимка 1: Актьорът търси себе си във Речника за чужди думи в българския език. Темата: научени сме да говорим, но нямаме точните думи, с които да изразим кои сме всъщност



Снимка 3: Танц - момиче преди среща с любимото момче. Тема: Преплитане на момичешкото с женското.



Снимка 2: Монолог и танц за разбитите надежди. Тема: Изгубване на наивността. Отнемане на усмивката.

Бележка: за използването на снимки от учебния процес и финалното представление е получено писмено съгласие от родителите/настойниците на всяко от изследваните лица.



Снимка 4: Снимка от финалното представление.

Тема: В последната сцена, всеки актьор има за задача да направи лично споделяне със зрител от публиката. Изследваното лице покани като зрител момиче, в което беше влюбен, и като израз на чувствата си, по време на монолога си, ѝ подари един от моливите на любимия си дядо, който беше починал наскоро.



Снимка 5 – обща снимка на част от актьорите и публиката след представлението

Заклучение

Опитът, натрупан от практическата работа с методите на Гротовски по време на изследването, беше оформен като обучителна програма със своите цели и задачи, с посочени възможности и изисквания за приложение. Така описаната обучителна програма е лесна за използване от всеки учител или ръководител на извънкласна дейност. Програмата е така структурирана, че от нея могат да бъдат взети отделни фрагменти (верни на идеите на Гротовски, програмата също е подчинена на принципа за фрагментарност) и да бъдат приложени в конкретен час по Психогия и Философия, История, География, Химия и Физика, Физическо възпитание и култура и други.

С цел обективност на представянето е редно да бъдат посочени и някои важни предпоставки, които трябва да се вземат предвид, преди прилагането на идеологията на Бедния театър в училищната обучителна програма.

Практическата работа с методите на Гротовски изисква време за провеждане, което не винаги е налично поради други дейности, предвидени в училищната програма. Необходимо условие за плавното протичане на упражненията е и участниците да натрупат опит с метода и неговата логика. От голямо значение е и физическото място за провеждане на тези занятия – то трябва да бъде пространство с възможност за свободно движение на участниците.

Хората, преминали през цялостния курс на обучение по метода на Гротовки (в неговия център за експериментален театър в Полша), са хора проактивни, работещи с високо ниво

на вътрешна динамика, високо ниво на абстрактно и комбинативно мислене, способни на вчувстване и емпатия, фокусирани върху същностната и важна информация, без да потъват в излишни детайли. Активната, целенасочена и всеотдайна работа с театралните техники на Йежи Гротовски показва, че тази методология е една стабилна основа, върху която може да бъде доизградена цялостната съвременна визия на Европейския съюз за хармонично развита личност.

Литература

1. Ivanov, Ivan, *Stilove na poznanie i uchene. Teorii. Diagnostika. Etnicheski i polovi variatsii v Balgariya*, Universitetsko izdatelstvo "Episkop Konstantin Preslavski", Shumen, 2004, c.35
2. European Commission, *Key Competences for Life-Long Learning, Proposal for a Council Recommendation*, Brussels, 2018, p.7
3. Grotowski, Jerzy, "Towards a Poor Theater", Routledge, A Theater Arts, New York, 1968
4. Harrow, A.J. *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co., 1974, p. 34
5. Hoskins, Bryony, Fredriksson, Ulf. *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*, JRC Scientific and Technical reports, European commission, CRELL, 2008, p. 17, 18, 20, 27
6. Moreno, J.L, "Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama", third edition, Beacon House Inc, 1978
7. Stanislavski, Constantin, "An Actor prepares", Methuen, London, 1988

Бележка: Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-62/09.04.2024г. Вирджиния Пейнова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски Университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

Вирджиния Пейнова, докторант
СУ «Св. Климент Охридски»,
Факултет по педагогика, катедра «Теория на възпитанието»
email: virginiapeynova@gmail.com



СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОМОЩ В СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ - ПРИОРИТЕТ ВЪВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО СЕМЕЙСТВО – ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

Елена Дичева

THE SOCIO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE SOCIAL EDUCATION OF ADOLESCENTS - PRIORITY IN THE INTERACTION FAMILY - EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena Dicheva

ABSTRACT: *A role of the social educator in establishment of partner relationship between a family and educational environment are considered in article. The directions, forms and methods of its work are covered. Need of systematic cooperation with a family at all stages of school education is substantiated*

Key words: social education, socio-pedagogical assistance, child, adolescents, family, interaction, educational environment

Семейството като една от най-древните социални институции изпълнява множество функции, свързани с процесите на жизненото, социалното и духовното възпроизводство на ценности в обществото, от една страна, и едновременно с това е ориентирано към задоволяване на естествените нужди на всеки човек от внимание и разбиране, нежност и любов, грижа, сигурност и защита, от друга страна. В известна степен то се явява своеобразен модел на обществото, с всички социални връзки и взаимоотношения на индивида в него. И като естествена среда за отглеждане на подрастващите то посредничи за влиянието на близките и околните, средата и организациите, обществото и държавата върху тях, създава условия и ги приучава към установените в тях общоприети норми и ценности, формира техния опит за междуличностно взаимодействие с възрастни и връстници, стимулира натрупването на социални знания и умения, подпомага за успешната им адаптация и включването в социума, за осъществяване на личностното и социалното им изграждане и развитие, подходящия поведенчески, житейски и професионален избор. Поради това, в самата същност и природа на семейството са заложили огромни потенциални възможности за образование и възпитание, чиито обобщени теоретични и приложни достижения, опит и постановки са предмет и

обект на самостоятелната научна област семейна педагогика. Последната, в съответствие с наименованието си представлява отделна система от закономерности, назначения и пространствени граници, принципи и тезаурус, методология, специфика, които значително я отличават от традиционната педагогическа теория, основана предимно на опита от училището. Причините за различията са много, но основните са, че семейството не е така строго институционализирано както училището, нито родителите са професионални педагози. За разлика от училищната педагогика, която има за цел да формулира нормативи за педагогическата дейност, семейната педагогика може само да обобщава тенденции и да дава препоръки. Затова и в публикациите по семейна педагогика текстовете в много случаи звучат констативно и са резултат от социално-педагогически изследвания на авторите им. Другото ключово различие е отделянето на семейното от училищното възпитание на основата на спецификата на постоянните и дълготрайни отношения и многостранна (физическа, родствена, финансова, материална, нравствено-психологическа, пространствена, комуникативна, социално-правна и т. н.) взаимозависимост на членовете на семейството един от друг и тяхната взаимна отговорност; във възможността за „безопасно“ социално

експериментиране на подрастващият в овладяване на различни модели на поведение в защитената и сигурна семейна среда, където може по-спокойно и свободно да действа, проявява и изпитва разнообразни реакции, качества, постъпки, да търси и открива собствени подходи и средства, решения и пространство за изява, личностно обогатяване и развитие.

При това от гледна точка на екзистенциално-хуманистичния подход днес мнозинството педагози – изследователи, експерти, автори приема, че целта на семейното възпитание е хармоничното развитие на детето в посока към „намирането на собственото Аз“, за изграждането на компетентна самостоятелна личност, с чувство за собствено достойнство и възможност за ефективна социална адаптация, предполагаща способност за усвояване, интернализация и продуциране на система от ценности и социални роли. В този аспект „Семейството като възпитателен фактор е традиционна теоретико-възпитателна проблематика“ (Chavdarova-Kostova S., 2016), регламентирана и в нормативните изисквания на Конституцията (чл.47) и Семейния кодекс (чл.17, чл.124 ал.1, чл.125 ал.1 и2). С други думи, всички го очертават като изключително подходяща и ефективна среда на възпитание, а родителите като фактор с водещо и незаменяемо педагогическо въздействие върху социализацията и приобщаването на подрастващият индивид в обществения живот, за пълноценното му социално познание и общуване, за успешното овладяване на роли, норми, права и задължения, култура на поведение в системата на социални връзки, обкръжение и среда. Като възпитателният процес в семейството се характеризира с общите особености на възпитанието, но се отличава и с редица специфични характеристики, произтичащи от различия в финансово-материалните възможности и социален статус, личностните – възрастови, нравствено-психологически и емоционални, интелектуални и образователни, компетентностни и професионални, ценностни и мотивационни потребности и интереси, идеологически, религиозни и т.н. способности и качества, средовите фактори и битови условия, определящи нивото на педагогическата култура и потенциал, стила на взаимоотношения и атмосферата, влияещи за формиращата се личност на подрастващия в него. И тук за съжаление, следва да отбележим, че не винаги възпитателните цели на родителите съвпадат с обществено утвърдените цел и задачи. Подобни

различия и диференциация са естествени и логични, произтичащи от същността на целта на възпитанието, основана на определени идеи и ценности – философски, етични, естетически, здравни и т.н. Те имат своите специфики и конкретизация у всяка личност, семейство, общност и общество. Но коренното противопоставяне на възпитателните цели на обществото и тези на семейството прави родителите ненадежден, дори рисков фактор за възпитанието и социализацията на наследниците им. Тези различия, както и други ограничения, трудности и проблеми, онаследени от кризисните обществено-политически и социално-икономически промени от последното десетилетие на XX-ти век предизвикали противоречия, неравенства и неблагоприятие, рецесия, влошаване на социално-битовите условия за живот, неувереност и страх за съществуването, отказ от традиционните ценности, повишаване на нетърпимостта и конфликтите, агресията и насилието сред възрастни и подрастващи, понижаване на общата и педагогическата култура на родителите са свързани със зараждането и утвърждаването на редица отрицателни тенденции в процесите на семейното и социално възпитание на подрастващата личност – опора и гарант за състоянието и бъдещото развитие и прогрес на обществото. От тук и възниква огромното множество предизвикателства, с които семействата се сблъскват при преодоляване на трудностите при намирането на решения за удовлетворяване на потребностите си, в създаването на стабилна и сигурна среда за развитието на всеки от своите членове. И като следствие се появява острата нужда от действена и квалифицирана помощ и подкрепа за родителите в съвременното семейство за справяне с трудностите, прогнозиране и своевременно преодоляване на проблемите при отглеждането и възпитанието на децата, в решаването на конкретни, насъщни педагогически и социални проблеми. Факт, който ги очертава като изключително важен, но не единствен и достатъчен фактор в процесите на личностно формиране и социалната адаптация на подрастващите в обкръжението и средата. А помощта по определение е акт на оказване на съдействие, подкрепа и поддръжка, външна намеса и действие, на управление използването на конкретен ресурс в процеса на активизация на даден потенциал в достигането на определена цел или желание. Резултатът от подкрепата, подпомагащото въздействие на семействата с фокус на социалните дейности и социалната

работа, социалната защита и подкрепа, интервенции и практики за удовлетворяване нуждите на всяко семейство, за осигуряване успешното социално функциониране на членовете му, реализирането на неговите нужди, обезпечаването на необходимия жизнен стандарт, реализирането на правата, компенсирането на недостатъците, създава като цяло предпоставки за успешната реализация, изпълнението и развитието на широк комплекс от механизми и цялостна социална политика на обществото и държавата. Но ако политиката на социалната помощ и подкрепа включва предимно дейности, които възникват само в моменти на непосредствена нужда, на физическо или психологическо страдание и е основно с материално-веществена и административно-правна насоченост, то социално-педагогическата помощ за семейството осигурява разнообразен комплекс от мерки, разгърната система от форми и методи, съвкупност от услуги и дейности с духовно-нравствено хуманитарно съдържание и ориентация, насочени към превантивни и оперативни помощни действия, прилагани от квалифицирани специалисти за подпомагане решаването от семейството на възникналите проблеми и изпълнение на своите възпитателните функции. Или социално-педагогическата помощ на семейството е насочена към подпомагане съхранението и поддържането на здрава и стабилна, нормална и устойчива жизнена среда и атмосфера, цялостната система на семейството, осигуряване на възможности за всеки негов член да заеме своя собствена, удовлетворяваща го ниша в тази общност, създаването на подходящи условия за позитивното развитие на децата, тяхната позитивна базова социализация, за предотвратяване или минимизиране на вътрешносемейната дисхармония, непродуктивните конфликти в отношенията родители - деца. С други думи, главната стратегическа цел на социално-педагогическата помощ на практика е създаване на подходяща възпитателна социална среда като основен фактор за социалното формиране на личността. Възпитаващата среда се отнася до условията, създадени за обезпечаване и гарантиране благополучието на подрастващия и характеризиращи се с хуманизъм и култура на взаимоотношенията, високи стандарти на етично поведение, уважение към духовните и културно-историческите ценности и традиции, достижения и опит на предходните поколения. Хуманната и социално безопасна, благоприятна жизнена среда на растящия в нея

индивид способства за успешното му и пълноценно възпитание, развитие, социална защита, адаптация към новите условия на живот. На тази база при сравнение със социалната, социално-педагогическата помощ се различава освен по своята мисия, но и с продължителността и обхвата от време (предвид израстването на детето в семейството), свързаното с това постоянно и последователно, непрекъснато усложняване на социализационните задачи, различни по сложност, разнообразие и комплексност, изискващи прилагането на широк спектър от подходи и средства, елементи както на традиционната педагогическа дейност, така и комбинация от социалната, психологическата, медицинска, правна, икономическа и т.н. практики, с личностна и групов насоченост, адресна конкретика с отчитане на характерните за всяко семейство черти, своеобразие и особености, спрямо които се избират и специфичните комбинации от форми и методи, позволяващи компенсиране на недостатъците, освобождаване от негативното, развитие и утвърждаване на положителното, минимизиране на отрицателните влияния. Всичко това определя отличителните характеристики и различията в професионалните ориентация и функции, ангажираност и подготовка, съдържанието, формите и методите на работа на специалистите, заети съответно в практиката на отделните области на социално-педагогическа работа и социалните дейности. Подчертаването на различията в тези теоретични и приложни практики не преследва омаляване на обществената значимост, актуалност, полезност и признание на социалната работа, а напротив – на фона на сходството и близостта ѝ със социално-педагогическата дейност при поставянето във фокуса на внимание и акцентиране върху подкрепата и развитието на семейството и детето, обосноваване на нуждата от партньорство и сътрудничество, взаимодействие, координация и свързаност между тях, както и с другите социални институции – образователна среда, СМИ, общности, общество и държава за издигане качеството и успешността на услугите и дейността в полза и интерес на индивидуалното и общо развитие, бъдеще и прогрес на всички поколения. С логиката, че едновременно бъдейки субект на социално-педагогическо взаимодействие, семейството се явява и субект на социализацията на личността на детето. От което следва, че ефективността на взаимодействие на семейството с другите фактори влияе на формирането

и развитие личността на детето и зависи от неговия *възпитателен потенциал*. А той по мнението на учените се определя от възможностите, условията за изпълнение от всяко конкретно семейство на своята възпитателна функция, характера на възможната система от възпитателни отношения в него. И като правило, възпитателният потенциал зависи от много обстоятелства: социокултурния статус на семейството; развитието на нови социални роли от родителите в условията на съвременните трансформации в семейно-брачните отношения и структурата на семейството; условия и начин на живот на семейството; състав на семейството; климат и стил на семейните отношения; отношение към детето; общ фон и духовна атмосфера; ценностни ориентации на родителите; семейни ценности. Той в качеството на педагогически ресурс включва биологически, психологически, икономически и социален компоненти. Биологичният компонент се определя от наследствеността и носи информация за генетичната и медицинска история, здравето и психиката на индивида, качеството на връзки, емоции и др. значими между членовете на семейството по родословие чрез генограмата (родословно дърво) на конкретното лице. Психологическият компонент включва вида на семейството (нуклеарно или разширено/сложно, пълно или непълно), изпълнението на ролевите функции от членовете на семейството (действителни и стандарти), стила на семейните отношения (авторитарен, демократичен, снизходителен), наличието или отсъствие на педагогически способности у родителите и нивото на тяхното интелектуално развитие. И най-важното – моралният и психологически климат в семейството. Основните съставляващи на икономическия компонент са трудовата заетост и нивото на доходите в семейството, финансова обезпеченост, наличието на жилище и др. материални блага. Социалният компонент, който заедно с другите определя възпитателния потенциал на семейството се състои от принадлежността на всяко семейство към определена общност или прослойка, етническа група, социалния статус на семейството, образованието на родителите, тяхната професия и длъжност, културното и духовното им ниво на развитие. Поотделно и в съвкупност тези компоненти са важни и необходими условия и фактори, формиращи семейното благополучие, с пряко или косвено влияние за качеството на изпълнение на функциите на възпитание на децата в него.

През последните години на различни нива и под разни форми на теоретично осмисляне, законопроектна дейност, научни изследвания, организационно-методическа и практическа работа се отделя особено внимание за намирането на начини за укрепването и повишаването на възпитателния потенциал на семейството. Поради сложността на факторите, условията и причините, определящи неговите възпитателни възможности и необходимите подобрения в тях бяха разкрити и указани подходящи насоки и средства за издигането на педагогическия потенциал на семейството, свързани с изисквания за интегриране на усилията на различните социални институции, способни с въздействието си да подпомогнат и активират множеството предпоставки за семейното благополучие. В този смисъл, особено значимо и убедително прозвуча определянето на образованието като национален приоритет със Закона за предучилищното и училищното образование от 01.08.2016 г., с дефинирани в чл.3 ал.1 неговите обучителна, възпитателна и социализираща функции, за чиято успешна и ефективна реализация наред с изискванията по отношение на подготовката и дейността на педагогическите специалисти особен акцент се поставя на участието и представителството на родителите в учебно-възпитателния процес и дейността на социалната институция (чл.2 ал.2). Правото на родителите да участват в училищното образование като членове на формални родителски организации е регламентирано в глава Настоятелства от ЗПУО (чл. 306 – чл.309) и глава Обществени съвети (чл. 265 – чл. 270), чрез което се постига взаимодействие между образователната среда, децата, родителите и обществеността и формира обединение на съмишленици и гаранتي за високо ниво на образователните и възпитателни резултати, формиращи развитието, прогреса и качеството на живот в обществото ни. В документа на МОН „Стратегия за възпитателната работа в образователните институции (2019-2030г.)“ ефективното взаимодействие на образователната институция със семейството също е ключово условие за осъществяване на успешна възпитателна работа. В него се отбелязва необходимостта от „създаване на условия за разширяване на участието на семейството във възпитателните дейности на образователни и други организации, работещи с деца, а също и в управлението им; насърчаване на подобряването на педагогическата култура на родителите с участието на образователни и

обществени организации“. Участието на родителите в тази работа ще допринесе за „развитието на единна възпитателна система, основана на координацията и консолидирането на усилията на всички институции, модерно развита инфраструктура, правно регулиране, ефективни механизми за управление, конкурентен подбор и използване на най-добрия педагогически опит в образователната дейност“. Ползотворното общуване, сътрудничеството и партньорството на родителите с образователното пространство по посока развитието и благополучието на детето се осъществява във формата на междуличностно взаимодействие с характера и проявленията на обичайната социална комуникация на основата на взаимно уважение и доверие между тях и с познаване спецификите на осъществяване на възпитателна дейност. „Това извежда на преден план необходимостта от развитие на политики на образователните институции по отношение повишаване на компетентността на педагогическите специалисти за ефективно общуване с представителите на семейството, както и подпомагане на членовете на семействата за повишаване на педагогическата им компетентност по посока осигуряване на оптимална възпитателна среда за развитие на способностите на децата и формиране на поведение съобразно обществените очаквания за нравствена възпитаност. Това предполага изграждане на програми за взаимодействие със семействата от страна на образователните институции с отчитане на динамиката и разнообразието на съществуващите семейни общности и избягването на унифициран подход към тях. Предпоставка за успеха на такива програми е усвояването в рамките на университетската подготовка за получаване на учителска правоспособност на знания и умения за взаимодействие със семействата както в рамките на специалностите по професионално направление 1.2. „Педагогика“, така и по професионално направление 1.3. „Педагогика на обучението по...“ за да може да се обхванат всички етапи в образованието – предучилищно и училищно“.(Gospodinov, B. S. Chavdarova – Kostova, B. Mizova., 2018)

На база на описаните в Наредба №15 на МОН от 22 юли 2019г. професионални профили, статус и професионално развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти държавни образователни стандарти за функции, образование и професионална квалификация свързващото звено,

осъществяващо координация на дейностите на педагози, родители, общественост в рамките на образователното пространство, насочени към решаване на проблемите на възпитанието и обучението на подрастващите, могат да изпълняват социалните педагози (педагогически съветници). За разлика от класните ръководители, които като основен акцент в работата си имат подпомагането на родителите във взаимодействието им с учителите по отделните предмети, социалният педагог по силата на своята подготовка и квалификация, мотивация и професионална отговорност може в най-голяма степен успешно и ефективно, пълноценно и добре да поеме функцията за изграждане на партньорство в съвместното възпитание на подрастващите обучаеми. В тази посока на ангажираност и функциониране, необходими знания и подготовка за упражняване на практико-приложни умения, професионален профил са изискванията и на чл.6 ал.1 на Националната класификация на професиите и длъжностите (2018г.) в клас 2 – Специалисти, подклас 23. Преподаватели, група 235. Други преподаватели, единична група 2359. Други преподаватели, където са обхванати лица, които „оценяват нивото на възможностите на учениците..., планират, изготвят и провеждат уроци и семинари за индивидуално и групово обучение;...съветват ученици относно образователни въпроси..., съветват ученици с цел да им се помогне да преодолеят лични, социални и поведенчески проблеми...“. Тук в рамките на единична група са поставени длъжностите „педагогически съветник“ и „педагог“, които може да се заемат и от специалисти с квалификация „социален педагог“. Наред с това, дейностите с приоритетна социална насоченост са групирани в друго звено на същия клас, подклас 26 – Юристи и специалисти по обществени науки и култура, група 2635 – Специалисти социална работа и консултиране. В тази група се причисляват специалисти, които „водят индивидуални разговори с клиенти, със семействата им или в групи, за да оценят реалното им положение и проблеми и да определят изискваните социални услуги; ... предоставят консултативни, терапевтични и посреднически услуги и групови сесии на клиентите, за да им помогнат да развият умения и придобият необходимите познания за справяне с техните социални или личностни проблеми...“, съветват, защитават, подпомагат, осъществяват междуинституционално взаимодействие и др. В рамките на единичната група влизат длъжностите:

от 6001 - Социален работник до 6022 - Социален педагог, изискванията за които се „...прилагат задължително при: 1) формирането и осъществяването на социалната политика, политиката по доходите, заетостта и пазара на труда, социалното осигуряване, професионалното образование и обучение, висшето образование;...“ (НКПД 2018:178). Посочените до тук стандарти определят широк кръг от възможности за професионална реализация на социалния педагог, с факта на множеството места за квалифицирана трудова дейност, и разнообразие на работните позиции. Те са следствие и отговор от обществените потребности. Повечето от тях са нови или скоро появили се във връзка с новите за страната потребности и услуги, възникнали в последните години. Поради което, за съжаление, в съвременното образователно пространство на работата на социалния педагог с родителите не се отделя достатъчно внимание. Причините са отсъствието на разбиране и внимание за важността, значението и необходимостта от социално възпитание за развитието, нормалността и прогреса на индивида и обществото, недостатъчна информация и практика, опит и знания за ангажираността и функциите на социалните педагози за подпомагане, подкрепа и взаимодействие със семейството, за това каква помощ и образователни услуги могат да окажат в процеса на възпитание и социализация на децата. А най-актуални днес за родителите са следните проблеми, изискващи професионална помощ: - развитие у възрастните на умения за отглеждане и възпитание, социализация на децата; подпомагане на децата в тяхното самообразование, саморазбиране и самоуважение, самоконтрол и самоуправление; идентифициране и оценка на академичните възможности и професионалното самоопределяне на подрастващите; - развиване на умения за взаимоотношения с връстници, родители, учители и други възрастни;

- физическо и емоционално благополучие на децата;

- прекомерно използване на съвременните технологии.

Освен това социалният педагог може да помогне на родителя на детето с отговор и на други важни и сложни въпроси, като: Кои са силните и слабите страни на детето? Как се държи детето с възрастните и с връстниците си? Какво може да се направи за подобряване на дисциплината у дома? Съществуват ли начини за подобряване на взаимното

разбирателство с детето? Какво да се очаква от детето при заплахата и риск от опасност за сигурността на семейството и за живота му? Какво се прави при попадане на детето в рискова среда? С какви възможности и осигуряване разполага образователна среда и обкръжението извън нея за въздействие и помощ във възпитанието? Какви са причините детето да се държи необичайно? Как се постъпва при неодобрение приятелите на детето? При това социалният педагог трябва да анализира безпокойствата и тревогите, същността и основанията за въпросите на родителите, да им обясни съдържанието и причините за проблема и да предложат различни отговори и препоръки, насочени към подобряване на семейния климат, повишаване на ефективността на възпитателните въздействия на семейството.

Множеството публикации от проведените изследвания на добри практики в областта на семейното възпитание показват значението на взаимодействието и сътрудничеството на родителите с образователните институции за развитието и социализацията на детето, за положителното въздействие върху неговото личностно, социално и академично развитие; посещението и участието в родителски срещи, диспути, семинари, конференции, провеждани с цел обмен на информация и опит, от включването им в класните дейности, заниманията и игрите, провеждани в образователното пространство; помощ при изпълнение на домашни задачи; участието на родителите в различни дейности и т. н. Доказано е, че ако подрастващите виждат ролята на родителите си в своето възпитание това повишава самооценката и самоуважението им, формира се желание за образователен успех, стават по-мотивирани и активни, старателни и дейни, възникват по-малко проблеми с поведението им. Сътрудничеството между родителите и образователната среда освен за положителното въздействие върху подрастващите играе ролята и на взаимен коректив на дейността, организацията и ръководството на участниците – възпитатели и обучители, родители.

От литературата, особено от последните години е известно за наличието и прилагането на различни теоретични и практически модели на взаимодействие и партньорство между семейство и образователна среда, подчертаващи важността и ценността на родителското участие във възпитанието на децата им.[1,2,3] Още Я. А. Коменски в своята „Велика дидактика“ отбелязва необходимостта от тесни връзки и

взаимоотношения, задължителното взаимодействие помежду им, без намеса и пречки, а с взаимна помощ, подкрепа и поддръжка. Въобще, въпросите на взаимодействието между образователното пространство и средата, в това число и семейството активно са разработвани през XX – началото на XXI век като повечето произведения поставят специален акцент върху системния подход към организацията и стратегиите за взаимодействие между училището, родителите и обществеността. При това, днес особено търсени са моделите на семейни и училищни отношения, които съответстват на новите житейски реалности и отговарят на нуждите на обществото. В тази връзка интерес представлява моделът на американската изследователка Джойс Епщайн (1995), който в голяма степен съответства на нуждите на образователната ни действителност. В изследването си Епщайн извежда следната закономерност: начинът, по който училищата се грижат за децата определя начина, по който училищата се грижат за техните семейства. Или, ако училищата разглеждат децата просто като ученици в изолация от семейството, тогава те отделят семейството от училището и това е категорично неправилно. Моделът на Епщайн се основава на теорията за сферите на влияние, към които тя приписва семейството, училището и обществеността. Те се разглеждат като отделни или припокриващи се. Ядрото на модела е грижата за децата, която е в центъра на пресечната точка на всички сфери на влияние. Епщайн описва взаимодействието между училище и семейство като съвместно участие в образованието и възпитанието на подрастващите чрез създаване на среда, благоприятна за тях. Тя трябва да е така замислена и осъществена, че да спомага за развитие и усъвършенстване на повечето положителни качества и умения на подрастващите. Сферите на родителско участие според Епщайн са шест: родителство, комуникация, доброволчество, живот въкъщи, вземане на решения, живот в общността. Взаимодействието достига максимум, когато училището и семейството си партнират в рамките на съгласувана и приета от двете страни цялостна програма, насърчаваща и подкрепяща участието им в съвместни дейности в подкрепа на детето.

Както отбелязахме и по-горе, социалните педагози/педагогически съветници имат всички основания и възможности за организиране и провеждане, ръководство процесите на изграждане на сътрудничество и партньорство

между образователната среда и семейството. Те работят постоянно с децата и семейства им, за разлика от учителите, които взаимодействат с обучаемите предимно в рамките и времето на преподаване на своята дисциплина. Това позволява на социалните педагози да опознаят поотблизо семействата, различните семейни ситуации и преценят възможностите за оказване на помощ на възрастните и децата им в процесите на възпитание и социализация. При това изграждането на сътрудничество и партньорство между образователната среда, семейството и общността на практика включва много практически форми и методи на работа. Познатите и широко прилагани дейности за подкрепа на семейството като родителски форуми, дискуссионни групи и обучителни семинари по теми, които предизвикват интереса на родителите им предоставят важна информация, опит и инструменти, необходими за подпомагане на децата в познавателен и възпитателен план, както и за преодоляване на лични и социални проблеми. Освен това когато социалните педагози/педагогически съветници желаят да изградят партньорство между образователната среда, семейството и местната общност са възможни следните дейности:

а) създаване на родителски ресурсен център за достъп до информация за училището и възпитанието на децата;

б) установяване на регулярно взаимодействие с родителите за обмен на идеи, предложения, опит;

в) установяване на тясно сътрудничество с местната общност (участие в програми за наставничество, доброволческа работа в образователната среда, създаване на информационна база данни за възможностите на местната общност, услуги, проекти и програми, възможности за работа по време на ваканциите);

г) подпомагане на планирането на индивидуалното развитие на учениците;

д) провеждане на редовни индивидуални и групови консултации.

Един от най-действените и ефективни начини, с които социалните педагози/педагогическите съветници допринасят за организирането на партньорство между училище, семейство и общност се осъществяването чрез родителската просвета, педагогическо образование и възпитателна култура. Информираността за състоянието и усилията на социалният педагог към повишаването ѝ са оценка и признание за качеството на работата и приноса, авторитета и значението на дейността му за издигане

благополучието на семействата на подрастващите. Родителската педагогическа грамотност и образованост, култура и умения им създава увереност във възпитателните способности, допринася за подобряване на семейната комуникация, както и за намаляване на проблемите между родители - деца, проблемите в училището и извън него. Полезно и необходимо е програмите за подпомагане педагогическата култура на родителите да включват теми като управление на поведението и дисциплината, самостоятелното вземане на решения, както и проблемите с превенция на зависимостите и употребата на психоактивни вещества. Важни показатели за развитието на партньорството са не само качеството на изпълняваните програми, броят на семействата, участващи в работата, но и подкрепата от администрацията и специалистите в учрежденията. Сътрудничеството с всички заинтересовани страни позволява разработването на цялостни програми за социално-педагогическо консултиране, насочени към системна промяна. По този начин социалните педагози следва да поемат отговорността и ангажимента за установяване на взаимодействие между образователното пространство и семейството от името и в интерес на бъдещето и благополучието на подрастващите. Ефективните социални педагози знаят за всички заинтересовани страни, полагат усилия да се свържат с тях и координират тази работа, което ги прави търсени и потребни за

практиката на семейното консултиране, помощ и подкрепа.

Литература:

1. Dicheva, E. 2004. *Semeyna pedagogika*, Univ. izd. „Prof. d-r A. Zlatarov“, Burgas.
2. Dicheva, E. 2005. *Roditeli – detsa. Metodologicheski aspekti*, izd. „Ya“, Yambol.
3. Penev, R. 2006. *Sistematika i tipologiya na semeyното vazpitanie v detstvoto*, “Veda Slovena – ZHG”, S.
4. Chavdarova – Kostova, S. 2016. *Protsesat na vazpitanieto v uchilishtnata sreda. Vav: Vazpitanieto (sadarzhatelni i protsesualni izmereniya)*. UI „Sv. Kliment Ohridski“, S.
5. Gospodinov, B. S. Chavdarova – Kostova, B. Mizova. , 2018. *Sastoyanie na pedagogicheskoto vzaimodeystvie „semeystvo – obrazovatelni institutsii – sotsialna sreda”*. Rezultati ot edno izsledvane. – *Godishnik na SU „Sv. Kliment Ohridski”*, *Kniga Pedagogika, T.111*

Доц. д-р Елена Георгиева Дичева
 Университет “Проф. д-р Асен Златаров”
 Факултет обществени науки Катедра
 “Педагогика и методика на обучението”
 e-mail: di4_el@abv.bg



ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ

Десислава Маринова

USING DIGITAL TOOLS IN NATURAL SCIENCE LEARNING

Desislava Marinova

ABSTRACT. *The article shares pedagogical experience related to the use of the capabilities of some digital tools to increase the cognitive level and interest of students in natural sciences. A variant of an innovative methodical solution in chemistry and environmental protection on the topic "Hydrocarbons" 12th grade (profiled preparation) is presented.*

Keywords: digital tools, chemistry and environmental protection, hydrocarbons.

Широкото навлизане на дигиталните инструменти в образованието поставя проблема за тяхното оптимално интегриране в различните компоненти на урока с цел улесняване на ученето и повишаване на успеваемостта на учениците по природни науки. Изискват се иновативни методически решения, които се основават на добрите български традиции в образованието, но същевременно ги обогатяват от гледна точка на съвременните виждания за процеса на обучение.

Целта на статията е да се споделят добри педагогически практики за прилагане на дигитални инструменти при преподаване на тема от учебното съдържание по ХООС "Въглеродороди" в XII клас (профилирана подготовка Модул 3 "Химия на органичните вещества"). Статията е във връзка с отчитане на резултати от проект "Използване на дигитални инструменти и STEAM подход - път за повишаване успеваемостта на учениците" по програма Еразъм+.

Дейност по проекта е обучение на учители в структуриран курс на тема: „Електронни тестове, задачи, игри и други приложения за иновативни учители“, проведен в Малта. от 08-14.07.2023г.

Широкото навлизане на дигиталните инструменти в процеса на обучение изисква учителите да усъвършенстват своите умения за тяхното ефективно прилагане в хода на урока. Ето защо е важно българският учител да умее творчески да съчетава добрите методически традиции с "тенденциите в развитието на

образователния дизайн, които са ориентирани към прилагане на интегративни подходи, техники, технологии, базирани на изследване, проектиране на инструкции в електронна среда, интерактивни елементи, облачни инструменти, концепциите на електронното обучение" (Жечева, 2021, с. 65). Въпрос на педагогическо майсторство е дигиталните инструменти да се включват в различни компоненти на урока, като се използват големите възможности на "електронната среда за извършване на експерименти във виртуално пространство с използване на информационно-комуникационните технологии, интерактивни мултимедийни продукти" (Жечева, 2021, с. 41). За целта "могат да се използват компютърни програми, интерактивни мултимедийни продукти, виртуални симулатори и виртуални лаборатории, които предоставят разнообразни източници на информация: печатан текст, аудиовизуални средства, анимации, видео, графични изображения като модели, диаграми, графики, снимки, схеми, медийна презентация" (Жечева, 2023, с. 20-21). Големи перспективи има използването в обучението по природни науки на дигитални инструменти като разширена /добавена реалност (augmented reality), защото смятаме, че "използването на виртуални модели чрез платформата EON-XR ще вдъхнови учителите да разработват иновативни проекти, които да мотивират учениците трайно да придобиват знания по всички дисциплини" (Traneva, V., Tranev, 2022, с. 485-488).

Разгледаните тенденции в проектирането на методически решения се вземат предвид при проектиране на урок по ХООС XII клас (профилирана подготовка, Модул 3 „Химия на органичните вещества“) на тема "Въглеродороди" с продължителност 2 учебни часа.

Урокът е изнесен на дата 23.11.2023г. в училище ПГЧЕ "Васил Левски" - Бургас.

Според типа обучение урокът е за прилагане на ключови умения, според контрола на обучение урокът е центриран предимно върху ученика, като ролята на учителя е особено значима за мотивиране, организиране и управление на съвместната дейност. Според учебното съдържание фокусът на обучение е насочен към темата "Въглеродороди", като същевременно се извършва обобщаване и систематизиране на знанията и прилагане на уменията в нова ситуация при решаване на казуси и проблеми. Формата на организация е екипна, като класът е разделен на 6 групи по 4 ученика, а разпределението им се презентира чрез мултимедия с използване на дигиталния инструмент ¹.

Реализира се взаимодействие ученик - учител, ученик - ученик, ученик - дигитални инструменти, ученик - среда и др. Учителят оказва когнитивна подкрепа (при решаване на казусите) и емоционална подкрепа (мотивираща и поддържа увереност в успеха на учениците).

При актуализацията на знанията се прилага междупредметна връзка с математиката, като учениците извършват последователно няколко математически операции наум (събиране, изваждане, умножение и делене) с цел концентриране на вниманието и подготовка на класа за урока. Плавният преход към темата на урока е резултатът от математическите операции - числото 6, което се явява атомен номер на елемента въглерод. Последният е в основата на органичната химия и по-конкретно въглеродороди. Поставя се темата и целта на урока - обобщаване и систематизиране на знанията за въглеродороди. SCIENCE ESCAPE ROOM "Научна стая за бягство" в класната стая.

Обобщителен урок на тема: "Въглеродороди".

На учениците се раздават няколко комплекта работни листове на всяка група и се обяснява последователността на предстоящите дейности и начина на попълване.

¹ Picker Wheel <https://picker-wheel.com/tools/yes-or-no-wheel/>

Задача 1. Нашата Science Escape Room съдържа писмо с въпроси за свойствата на органичните съединения. Отговорите на въпросите, за да намерите посланието на Бутлеров.

За разчитане на скрития текст се използва дигитален инструмент в съчетание с други методи: работа по групи, беседа, обяснение, презентиране, прилагане на интерактивни методи (химичен лабиринт - разчитане на текст, съдържащ мисъл на Александър Бутлеров "Няма оръжие по-силно от знанието"), прилагане на ИКТ, виртуален експеримент²

Използва се дигитален инструмент QR код, който учениците активират посредством своите устройства <https://www.qrcode-monkey.com/>

Отговорите на учениците се презентират на дъската за по-добра нагледност.

Прилага се виртуален експеримент (качествени реакции за сложна връзка), като видеоклиповете се активират от всяка група посредством QR кодовете на работните листи

В края на урока се обобщават резултатите, като се попълва карта за самооценка.

Темата позволява прилагане на дигиталния инструмент <https://www.festisite.com/text-layout/word-cloud>. Извършва се обобщаване и систематизиране на резултатите от работата по групи, коригиране на дефицитите в знания и умения чрез презентиране и принтиране на работните листове по групи (на съответните линкове).

Осъществява се рефлексия, само-оценяване и оценяване на учениците. Работи се съвместно по план за подобряване на резултатите (презентиране с мултимедия). Събират се работните листове и се оценява работата на учениците (обратна връзка).

В заключение може да се формулира извода, че използването на дигитални инструменти в обучението по природни науки и по-конкретно при преподаване на темата "Въглеродороди" XII клас ХООС профилирана подготовка предизвиква повишаване на познавателния интерес, мотивацията, активността и самостоятелността на учениците.

²<https://www.youtube.com/watch?v=nbyWphHCfOg>

Литература

1. Жечева, Х. 2021. *Дизайн на обучението - от общи модели към конкретни педагогически практики*. Изд. "Либра Скорп", Бургас, с. 65.
2. Жечева, Х. 2021. *Проектиране на обучение по химия в условия на учебно експериментиране*. Изд. "Либра Скорп", Бургас, с. 41.
3. Жечева, Х. 2023. *Методика на учебния експеримент по химия и опазване на околната среда. Модул Органична химия. Първа част. Качествен елементарен анализ на органични съединения. Въглеродороди*. Университет "Проф. д-р Асен Златаров", печат Изд. "Божич", с. 20-21.
4. Traneva, V., Tranev, S. 2022. EON-XR THE DIGITAL PLATFORM IN LEARNING, *International Congress on Social Sciences in the Digital Age transformation*, Istanbul, с. 485-488.

Приложения

Работен лист 1

Група 1. Разполагате с писмо, което учен химик ви е оставил, но бързайки е разлял върху него вода и някои думи липсват. Открийте ги, за да продължите напред! За да откриете липсващите думи, трябва да демонстрирате знания за въглеродороди. Попълнете липсващите думи.

1. Кой е първият член на хомоложния ред на алкани и каква е хибридизацията на C – атом в него?
а) C_2H_6 б) C_2H_4 в) C_2H_2 г) CH_4
2. Колко ИЗОМЕРА образува C_5H_{10} (посочете с цифра и ги изразете).
3. Посочете агрегатното състояние и вида на връзките в $C_{20}H_{42}$.
4. Въглеродород (наситен/ ненаситен) има обща формула C_8H_{14} . Кои реакции са характерни за него?
5. Изразете с уравнения качествени реакции за доказване на ненаситени въглеродороди.
6. Изразете с уравнения превръщания № 8 и № 9.
7. Коя мисъл на Бутлеров е записана в лабиринта?

Работен лист 2

Група 2. Разполагате с писмо, което учен химик ви е оставил, но бързайки е разлял върху него вода и някои думи липсват. Открийте ги, за да продължите напред! За да откриете липсващите думи, трябва да демонстрирате знания за въглеродороди.

1. Кой е първият член на хомоложния ред на алкени и каква е хибридизацията на въглеродния атом в него?
а) C_2H_6 б) C_2H_4 в) C_2H_2 г) CH_4
2. Колко ИЗОМЕРА образува C_5H_{10} (посочете с цифра и ги изразете).
3. Посочете агрегатното състояние и вида на връзките в CH_4 .
4. Въглеродород (наситен/ ненаситен) има обща формула C_8H_{16} . Кои реакции са характерни за него?
5. Изразете с уравнения качествени реакции за доказване на ненаситени въглеродороди.
6. Изразете с уравнения превръщания № 1 и № 2.
7. Коя мисъл на Бутлеров е записана в лабиринта?

Работен лист 3

Група 3. Разполагате с писмо, което учен химик ви е оставил, но бързайки е разлял върху него вода и някои думи липсват. Открийте ги, за да продължите напред! За да откриете липсващите думи, трябва да демонстрирате знания за въглеродороди. Попълнете липсващите думи.

1. Кой е първият член на хомоложния ред на алкини и каква е хибридизацията на въглеродния атом в него?
а) C_2H_6 б) C_2H_4 в) C_2H_2 г) CH_4
2. Колко ИЗОМЕРА образува C_5H_{10} (посочете с цифра и ги изразете).
3. Посочете агрегатното състояние и вида на връзките в C_8H_{14} .
4. Въглеродород (наситен/ ненаситен) има обща формула C_8H_{18} . Кои реакции са характерни за него?
5. Изразете с уравнения превръщания № 7 и № 8.
6. Изразете с уравнения качествени реакции за доказване на ненаситени въглеродороди.
7. Коя мисъл на Бутлеров е записана в лабиринта?

SCIENCE ESCAPE ROOM

Открит урок на тема: «ВЪГЛЕВОДОРОДИ»
по проект: „Използване на дигитални инструменти и STEAM
подход - път за повишаване успеваемостта на учениците“



Група-1: Разполагате с писмо, което учен химик ви е оставил,
но бързайки е разлял върху него вода и някои думи липсват.
Открийте ги, за да продължите напред!
За да откриете липсващите думи, трябва да демонстрирате
знания за въглеродороди. Попълнете липсващите думи.

- Кой е първият член на хомологичен ред на алкени и каква е
хипердизацията на C-атом в него?
а) C_2H_4
б) C_3H_6
в) C_4H_8
г) CH_4
- Колко ИЗОМЕРА образува C_4H_{10} (посочете с цифра и ги изразете):
- Посочете агрегатното състояние и вида на връзките в $C_{12}H_{22}$
- C_4H_{10} е (наситен/ненаситен) въглеродород, характерни реакции за него са:
- Изразете с уравнения качествени реакции за доказване на ненаситени ВВ.
- Изразете с уравнения превръщания 8 и 9.
- Коя мисъл на Бутлеров е записана в лабиринта?



SCIENCE ESCAPE ROOM

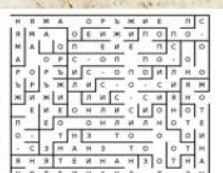
Открит урок на тема: «ВЪГЛЕВОДОРОДИ»
по проект: „Използване на дигитални инструменти и STEAM
подход - път за повишаване успеваемостта на учениците“



Група-3: Разполагате с писмо, което учен химик ви е оставил,
но бързайки е разлял върху него вода и някои думи липсват.
Открийте ги, за да продължите напред!
За да откриете липсващите думи, трябва да демонстрирате
знания за въглеродороди. Попълнете липсващите думи.

- Кой е първият член на хомологичен ред на алкени и каква е
хипердизацията на C-атом в него?
а) C_2H_4
б) C_3H_6
в) C_4H_8
г) CH_4
- Колко ИЗОМЕРА образува C_4H_{10} (посочете с цифра и ги изразете):
- Посочете агрегатното състояние и вида на връзките в $C_{12}H_{22}$
- C_4H_{10} е (наситен/ненаситен) въглеродород, характерни реакции за него са:
- Изразете с уравнения превръщания 7 и 8:
$$CH_3CH_2Br \xrightarrow{(7)} CH_3CH_2CH_3$$

$$CH_3CH_2CH_3 \xrightarrow{(8)} CH_2=CH-CH_3$$
- Изразете с уравнения качествени реакции за доказване на ненаситени ВВ.
- Коя мисъл на Бутлеров е записана в лабиринта?



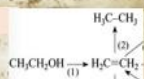
SCIENCE ESCAPE ROOM

Открит урок на тема: «ВЪГЛЕВОДОРОДИ»
по проект: „Използване на дигитални инструменти и STEAM
подход - път за повишаване успеваемостта на учениците“

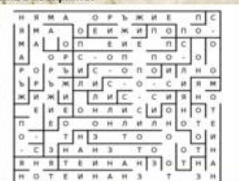


Група-2: Разполагате с писмо, което учен химик ви е оставил,
но бързайки е разлял върху него вода и някои думи липсват.
Открийте ги, за да продължите напред!
За да откриете липсващите думи, трябва да демонстрирате
знания за въглеродороди. Попълнете липсващите думи.

- Кой е първият член на хомологичен ред на алкени и каква е
хипердизацията на C-атом в него?
а) C_2H_4
б) C_3H_6
в) C_4H_8
г) CH_4
- Колко ИЗОМЕРА образува C_4H_{10} (посочете с цифра и ги изразете):
- Посочете агрегатното състояние и вида на връзките в $C_{12}H_{22}$
- C_4H_{10} е (наситен/ненаситен) въглеродород, характерни реакции за него са:
- Изразете с уравнения качествени реакции за доказване на ненаситени ВВ.
- Изразете с уравнения превръщания 1 и 2:



- Коя мисъл на Бутлеров е записана в лабиринта?



КАРТА ЗА САМООЦЕНКА И ПЛАН ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

НА _____
ВЪРХУ ОБЩИТЕ ЛЕИ УРОК НА ТЕМА: «ВЪГЛЕВОДОРОДИ»
Открит урок по проект: „Използване на дигитални инструменти и STEAM
подход - път за повишаване успеваемостта на учениците“

№ Въ- роп.	Качествени резултати като оценка	Мета за се сравня ва	Мета за се сравня ва	Не мета за се сравня ва	Брой точки от резултатите Max: 1, Min: 1
1.	Качествени резултати като оценка				2т.
2.	Качествени резултати като оценка				6т.
3.	Качествени резултати като оценка				2т.
4.	Качествени резултати като оценка				2т.
5.	Качествени резултати като оценка				2т.
6.	Качествени резултати като оценка				4т.

Създа за преобразуване на точките в оценки:

Брой точки	Оценка	Минимални точки са:
16 – 18	Отличен 6	
12 – 15	Много добър 5	
8 – 11	Добър 4	
5 – 7	Среден 3	
0 – 4	Слаб 2	

Подобряване на резултатите:

- ☐ Правно на мен, защото знам:.....
- ☐ Имам нужда да участвам и подобрам:.....
- ☐ Имам нужда да науча отговор:.....

Срок: _____

Десислава Стайкова Маринова
учител в ПГЧЕ "Васил Левски" - Бургас
Бургас 8010, България
e-mail: dessislavamarinova@abv.bg



ПРИЛАГАНЕ НА STEAM БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕ НА ТЕМА "ВЪГЛЕВОДОРОДИ" (ПРОФИЛИРАНА ПОДГОТОВКА)

Десислава Маринова

APPLICATION OF STEAM-BASED TRAINING IN TEACHING THE SUBJECT OF "HYDROCARBONS" (PROFILED TRAINING)

Desislava Marinova

ABSTRACT. *The article shares pedagogical experience related to using the possibilities of STEAM-based learning to increase students' cognitive level and interest in natural sciences. A variant of an innovative methodical solution in chemistry and environmental protection on the topic "Hydrocarbons" 12th grade (profiled preparation) is presented.*

Keywords: STEAM-based learning, chemistry and environmental protection, hydrocarbons.

Развитието на науката и технологиите, включително технологията на изкуствения интелект, поставя големи изисквания към образованието за проектиране на подходяща учебна среда, която да стимулира познавателния интерес и творческите способности на учениците. Възможност за постигане на тази цел представлява прилагането на STEAM базирано обучение, което е насочено към повишаване на интереса на учениците към природните науки, технологиите, инженерството, изкуството и математиката.

Целта на статията е да се споделят добри педагогически практики за прилагане на STEAM базирано обучение при преподаване на тема от учебното съдържание по ХООС "Въглеводороди" в XII клас (профилирана подготовка Модул 3 "Химия на органичните вещества"). Статията е във връзка с отчитане на резултати от проект "Използване на дигитални инструменти и STEAM подход - път за повишаване успеваемостта на учениците" по програма Еразъм+.

Дейност по проекта е обучение на учители в структуриран курс на тема: „STE(A)M базирано обучение в училищното и пред-училищното образование“, проведен в Естония от 20-26.08.2023 г.

През последните години STEAM обучението е основен приоритет в българското

образование в отговор на намаления интерес, мотивация и занижени резултати на българските ученици по природни науки, констатирани от международни проучвания като TIMSS и PISA 2023¹.

Министерството на образованието и науката стартира 2020 година Национална програма "Изграждане на училищна STEM среда" за създаване на нови училищни центрове. Последните интегрират специално оборудвани учебни пространства за изучаване на природни науки в държавните и общинските училища в нашата страна. Създаването на нова учебна среда предполага въвеждане на иновативни методически решения и съответно повишаване квалификацията на учителите, които трябва да интегрират учебното съдържание с предметните области от STEAM. За съжаление действащите "учебни програми по природни науки не са структурирани в посока обучение, базирано на наука, технологии, инженерство, изкуства и математика" (Draganova-Hristova, Iordanova, 2023, с. 317). Поради тази причина "в момента това е решение на ниво учител или училище, особено когато преподавателският екип работи върху STEAM" (Draganova-Hristova, Iordanova, 2023, с. 317). От тази гледна точка пред българския учител по природни науки стои предизвикателството за "реализиране в условията на експериментална

¹<https://www.iea.nl/index.php/studies/iea/timss/timss2023>

дейност на интердисциплинарния подход посредством прилагането на концепцията STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), която се основава на интегрирането на природните науки и технологиите с изкуството с цел стимулиране на иновативно и критично мислене"² (Жечева, 2021, с. 16). "Включването на изкуството като част на този тип обучение е предпоставка за развитие на креативността на учениците" (Draganova-Hristova, Iordanova, 2023, p. 317). Въвеждането на иновативни педагогически практики при изпълнение на националните STEM стратегии изисква иновативен образователен дизайн "като цялостна представа за начина на организиране на процеса на обучение по отношение на цели, резултати, средства за реализиране с оглед повишаване на неговата ефективност" (Жечева, 2021, с. 107). В този смисъл STEAM средата създава оптимални условия за реализиране на "тенденциите в развитието на образователния дизайн, които са ориентирани към прилагане на интегративни подходи, техники, технологии, базирани на изследване, проектиране на инструкции в електронна среда, интерактивни елементи, облачни инструменти, концепциите на електронното обучение" (Жечева, 2021, с. 65). STEAM центровете предоставят "големи възможности за използването на инструменти с ИИ при обработка и анализ на емпирична информация, решаване на проблеми при експериментално изследване, прогнозиране на възможни последствия, избор на рационално решение за постигане на определена цел съобразно ресурсното осигуряване и педагогическите условия" (Жечева, 2023, с. 25). Посочените вектори в дизайна на учебни събития се вземат предвид при проектиране на урок по ХООС XII клас (профилирана подготовка, Модул 3 "Химия на органичните вещества") на тема "Въглеводороди" с продължителност 2 учебни часа. Откритият урок е изнесен на 23.11.2023 г. в училище ПГЧЕ "Васил Левски" - Бургас. Във връзка с проекта са разработени учебни ресурси - електронни тестове, задачи, игри и други приложения, които са използвани в хода на урока и при оценяване на постиженията на учениците. Педагогическият опит е споделен със студенти ОКС "Бакалавър" специалност "Химия" и ОКС "Магистър" специалност "Информатика и информационни технологии в химията и химичното образование" към Университет "Проф. д-р Асен

Златаров" - Бургас в периода ноември-декември 2023 г.

При проектиране, организиране и реализиране на урока се прилага комбинация от няколко подхода:

- проблемно-изследователски подход (решаване на проблеми, казуси, поставяне на учениците в ролята на преоткриватели);
- конструктивистки подход (надграждат опорните знания с нови);
- диференциран подход (разделяне класа на групи);
- личностно-ориентиран или индивидуален подход (съобразяване с учениците - техният стил и темп на учене, интереси, умения, познавателни потребности и опит, внимание, активност, поведение, отношение, мислене, бързина и точност на разбиране, възприемане);
- дейностен подход (активно включване на учениците при решаване на различни задачи в група);
- интегрален подход (интердисциплинарен)
- осъществяват се междупредметни връзки с учебните предмети: математика, биология и здравно образование, руски език, немски език, физика и астрономия, ИТ;
- евристичен подход (учениците самостоятелно откриват връзки и взаимодействия между различните класове въглеводороди, строеж, свойства, приложение, здравно-екологично въздействие);
- компетентностен подход (усъвършенстват се уменията, фиксирани в учебната програма по ХООС, модул 3. Тема 2. Въглеводороди (алкани, циклоалкани, алкени, алкини, арили);
- рефлексивен подход (учениците носят лична отговорност и самостоятелност в хода на урока);
- екологичен подход (повишава се екологичната култура, съзнание и поведение на учениците при обсъждане на приложението на въглеводородите като следствие от техния строеж и свойства);
- ситуационен подход (решават се казуси, като се прилагат ситуационни интерактивни методи);
- семиотичен подход (използват се знаци, знакови системи и знакови процеси при записване на структурните формули и на химични уравнения с участие на въглеводороди);

²<https://scholarship.claremont.edu/steam>

- историческия подход (споделяне на факти от научната дейност на учените Марковников, Бутлеров, Зайцев).

Прилага се виртуален експеримент (качествени реакции за сложна връзка), като видеоклиповете се активират от всяка група посредством QR кодове на работните листи. Реализира се проектно базирано обучение.

Извършва се демонстрация на 5 минутен филм на руски език "Живот без полимери-Каменен век" (междупредметна връзка с Чужд език. Руски език)³. Следва дискусия и решаване на казус: "Какво се случва, ако изчезнат всички синтетични материали? Без покънина, без дрехи, без жилища, без коли и дори лекарства. Всичко това в една или друга степен е продукт на нефтохимията".

Прилага се екипна работа.

Екип 1 представя резултати от работа по проект на тема: „Парафинолечение“ - за приложението на парафини и вазелини в медицината и за здравето на човека.

Екип 2 презентира резултати от проведена екскурзия с научна цел: "Посещение на пречиствателна станция за санични води (нефтоводни смеси)".

Екип 3 представя резултати от работа по проекти в платформата Canva за алкани, алкени и алкини (виж приложение 1, 2, 3).

Акцентът е поставен върху заместителни реакции при алкани, изразяване на верижно-радикалов механизъм при взаимодействие на метан с хлор, синтеза на Вюрц. Прилагат се правилата на Марковников и Зайцев и се практикува запомняне чрез руска поговорка. Демонстрират се качествени реакции за разпознаване на алкани от ненаситени въглеводороди и качествени реакции за разпознаване на алкени от алкини. Активират се видеофрагменти чрез QR кодове от различните групи (виртуален експеримент)^{4, 5, 6}.

В края на урока се обобщават получените резултати, като учениците попълват карта за самооценка с прилагане на дигитален инструмент⁷.

Извършва се рефлексия, самооценяване и оценяване на учениците. Предлагат се идеи за алтернативни методически решения с използване на електронни ресурси.

За да се установи ефективността на реализираното методическо решение, е проведено анкетиране на 96 ученика в периода декември 2023 - април 2024 година. 72,9 % от респондентите споделят, че използването на електронни приложения и тестове ще "изгони скуката" от урока, ще подобри уменията им за работа в екип и ще ги мотивира за учебен процес. 74 % от учениците смятат, че използването на електронни приложения и тестове повишава дигиталните им компетенции и ги подпомага да развият увереност при създаване на мултимедийно съдържание (виж приложение 4). 74,4 % признават, че преподаването е станало по-практически насочено и STEAM ориентирано, а 81,4 % одобряват въвеждането на STEAM подхода в обучението, дигитализацията и оценяването (виж приложение 5).

Анализът на емпиричните данни от анкетиранията установява, че близо 3/4 от учениците изразяват положително отношение към STEAM подхода.

Извод. Получените резултати от прилагането на STEAM базирано обучение при преподаване на тема от учебното съдържание по ХООС "Въглеводороди" (профилирана подготовка) показват, че създадените учебни ресурси и ефективното прилагане на принципите и инструментите на STEAM подхода, повишават успеваемостта и познавателния интерес на учениците към природните науки, като въздействат положително върху тяхната емоционална, когнитивна и волева ангажираност.

Литература

1. Жечева, Х. 2021. *Проектиране на обучение по химия в условия на учебно експериментирание*. Изд. "Либра Скорп", Бургас, с. 16.

2. Жечева, Х. 2021. *Дизайн на обучението - от общи модели към конкретни педагогически практики*. Изд. "Либра Скорп", Бургас, с. 65, с. 107.

³<https://www.youtube.com/watch?v=mPuE73FuLyY>.

⁴https://www.canva.com/design/DAFw97b3Oz8/mVxGBOKrU-OLGd8qeS2N0w/view?utm_content=DAFw97b3Oz8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

⁵ https://www.canva.com/design/DAFwq9--FRA/syVnv9xz5NQBwtQ1zQDQxg/view?utm_content=DAFwq9--

[FRA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFxHvs7eXmY-tw2qeA/view?utm_content=DAFxHvs7eXmY-tw2qeA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

⁶https://www.canva.com/design/DAFxHvs7eXmY-tw2qeA/view?utm_content=DAFxHvs7eXmY-tw2qeA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

⁷ <https://www.festisite.com/text-layout/word-cloud>

4. Ruska Draganova-Hristova, Snejana Iordanova. RELATIVE MOLECULAR MASS AND RELATIONSHIP TO OTHER NATURAL SCIENCES. Educational Alternatives. ISSN 1314-7277, Volume 21, 2023. p. 317. *Journal of International Scientific Publications* www.scientific-publications.net.

4. Ruska Draganova-Hristova, Snejana Iordanova. RELATIVE MOLECULAR MASS AND RELATIONSHIP TO OTHER NATURAL SCIENCES. Educational Alternatives. ISSN 1314-7277, Volume 21, 2023. p. 317. *Journal of International Scientific Publications* www.scientific-publications.net.

Приложение 1. Алкани

Финансирано от Европейски съюз

ЦЕНТЪР ЗА РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕКОВИТЕ РЕСУРСИ

ЕРАЗЪМ+

ОТКРИТ УРОК ПО ПРОЕКТ „ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ И STEAM ПОДХОД - ПЪТ ЗА ПОВИШАВАНЕ УСПЕШАЕМОСТА НА УЧИЕНИЦИ“

ВЪВЕЖДОРОДИ. АЛКАНИ

$$\begin{array}{c} \text{H} \\ | \\ \text{C} \\ / \quad \backslash \\ \text{H} \quad \text{H} \end{array}$$

Алканите, с обща формула $\text{C}_n\text{H}_{2n+2}$, са органични химични съединения, прилежащи към класа на алкелните наситени въглеводороди. Най-простият представител е метанът. Редицата продължава неограничено. Алканите се срещат в природата като съставна част на нефта, но могат да се получат и чрез химичния синтез. Наименованието им парафина е свързано с ниската им химична активност.

Хомоложен ред е ред от органични съединения, членовете на които имат еднакви качества състав, сходен строеж и химични свойства и молекулите им се различават по една или няколко метилови групи CH_3 . Хомоложният ред на алканите е следният:

формула	наименование	въглеводороден скелет
C_1H_4	метан	C
C_2H_6	етен	C-C
C_3H_8	пропан	C-C-C
C_4H_{10}	бутан	C-C-C-C
C_5H_{12}	пентан	C-C-C-C-C
C_6H_{14}	хексан	C-C-C-C-C-C
C_7H_{16}	нонан	C-C-C-C-C-C-C
C_8H_{18}	декан	C-C-C-C-C-C-C-C

отан – конформери

Крекинг високо температурно каталитично разпада на висши алкани в отсъствие на кислород, при което се получава смес от по-нисши алкани и алкени.

Халогениране- протича по верижно-радикалов механизъм

$$\begin{array}{c} \text{H} \\ | \\ \text{H}-\text{C}-\text{H} \\ | \\ \text{H} \end{array} + \text{Cl}-\text{Cl} \xrightarrow{h\nu} \begin{array}{c} \text{H} \\ | \\ \text{H}-\text{C}-\text{Cl} \\ | \\ \text{H} \end{array} + \text{H}-\text{Cl}$$

$$\begin{array}{c} | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \end{array} \text{CH}_3\text{CH}_2\text{CH}_2\text{CH}_2\text{CH}_3 \xrightarrow[600^\circ\text{C}]{\text{O}_2} \begin{array}{l} \text{H}_2 = \text{CH}-\text{CHCH}_2\text{CH}_2\text{CH}_3 \\ \text{CH}_4 = \text{CHCH}_2\text{CH}_2\text{CH}_3 \\ \text{CH}_3\text{CH} = \text{CHCH}_2\text{CH}_3 \\ \text{CH}_2\text{CH}_2\text{CH} = \text{CHCH}_3 \\ \text{CH}_3\text{CH}_2\text{CH} = \text{CH}_2 \end{array}$$

$$\text{H}_2\text{C}-\text{CH}_2-\text{CH}_3 \xrightarrow[\text{hv}]{\text{Br}_2} \text{H}_3\text{C}-\text{CH}(\text{Br})-\text{CH}_3$$

(соедин. 96%)

$$\begin{array}{c} \text{CH}_3 \\ | \\ \text{CH}_3-\text{C}-\text{CH}_3 \\ | \\ \text{H} \end{array} \xrightarrow[\text{light, } 127^\circ\text{C}]{\text{Br}_2} \begin{array}{c} \text{CH}_3 \\ | \\ \text{CH}_3-\text{C}-\text{CH}_2-\text{Br} \\ | \\ \text{H} \end{array} + \begin{array}{c} \text{CH}_3 \\ | \\ \text{CH}_2-\text{C}-\text{CH}_3 \\ | \\ \text{H} \end{array} \text{Br}$$

(~99%) (trace)

Реакции, при които се образува смес от конституционни изомери, са **региоселективни реакции**. Реакции, при които се получава само един от възможните конституционни изомерни продукти, се наричат **региоспецифични реакции**.

Финансирвано от Европейския съюз
Еразъм

ЦЕНТЪР ЗА РАЗВИТИЕ
НА ЧОВЕШКИТЕ
РЕСУРСИ

ОТКРИТОК ПО ПРОЕКТ: „ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ И STEAM ПОДХОД: ПЪТ ЗА ПОВИШАВАНЕ УСПЕШАЕМОСТТА НА УЧИЕНИЦИТЕ“

ВЪГЛЕВОДОРОДИ. АЛКЕНИ

Молекула формула	А.К.П.Н. Съединение формула	Наименование тип
C ₂ H ₄	CH ₂ =CH ₂	Етилен
C ₃ H ₆	CH ₃ -CH=CH ₂	Пропилен
C ₄ H ₈	CH ₃ -CH=CH-CH ₃	Бутилен
C ₄ H ₈	CH ₃ -CH ₂ -CH=CH ₂	1-Бутен
C ₅ H ₁₀	CH ₃ -CH=CH-CH ₂ -CH ₃	2-Пентен
C ₅ H ₁₀	CH ₃ -CH ₂ -CH=CH-CH ₃	1-Пентен

Алкени са ненаситени въглеводороди, в молекулите на които се съдържа двойна въглерод-въглерод връзка и образуват хомоложен ред със сходни свойства и обща формула C_nH_{2n}, където n ≥ 2.

Алкени са наречат и олефини – най-често срещаното им е дадено от холандски химик Гутри, а етилен е най-честият маслороден газ.

Молекулите на алкените съдържат два водородни атома по-малко спрямо алканите със същите брой въглеродни атома. Това е член на хомоложния ред на алкените е етилен (C₂H₄).

Наименованията на алкените с права връзка, според номенклатурата Вюрца, се образуват от тези на съответните алкани със -илен брой C атоми, като оксимането –ан се заменя с оксимане –ен и се означава с арабска цифра местото на двойната връзка.

Прис алкени са въглеводни вериги, повърхнини и геометрични изомери. Веригата изомери е въглеводна верига с права въглеродна верига, а геометричните изомери – след третия член от хомоложния им ред. Повърхнините изомери при етилен са различна по местото на двойната връзка във въглеродната верига. Повърхнините изомери са 1-бутен и 2-бутен, а 2-метилпропилен е веригов и изомер на 1-бутен.

CH3CH=CHCH3

CH3CH2CH=CH2

CH3C(CH3)=CH2

1-бутен

2-бутен

2-метилпропилен

Финансирано от
Европейския съюз

ЦЕНТЪР ЗА РАЗВИТИЕ
НА ЧОВЕШКИТЕ
РЕСУРСИ

ПЧГЕ „Васила Левски“

Еразъм+

ОТКРИТИ УРОК ПО ПРОЕКТ: „ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ И STEAM ПОДХОД - ПЪТ ЗА ПОВИШАВАНЕ УСПЕШАНОСТТА НА УЧИЕНИЦИТЕ“

ВЪГЛЕВОДОРОДИ НА УЧИЕНИЦИТЕ

ИЗМЕР	SAU-1	SAU-2	SAU-3
SAU-1	метан	SAU-2	метан
SAU-2	метан	SAU-3	метан
SAU-3	метан	SAU-1	метан
SAU-4	метан	SAU-2	метан
SAU-5	метан	SAU-3	метан
SAU-6	метан	SAU-1	метан
SAU-7	метан	SAU-2	метан
SAU-8	метан	SAU-3	метан
SAU-9	метан	SAU-1	метан
SAU-10	метан	SAU-2	метан
SAU-11	метан	SAU-3	метан
SAU-12	метан	SAU-1	метан
SAU-13	метан	SAU-2	метан
SAU-14	метан	SAU-3	метан
SAU-15	метан	SAU-1	метан
SAU-16	метан	SAU-2	метан
SAU-17	метан	SAU-3	метан
SAU-18	метан	SAU-1	метан
SAU-19	метан	SAU-2	метан
SAU-20	метан	SAU-3	метан

Метан при алкениите така и алкениите са въглеводороди, въве идват изотропия - въглеводороди и подизотропия.

Максималната температура се образува от метан на алкениите, като максималната температура се дава от максималната температура и метан при алкениите са с висока температура, поради което метанът на третирането въвежда, като максималната температура се образува от метан на алкениите, като максималната температура се дава от метан на третирането въвежда, като максималната температура се дава от метан на третирането въвежда.

Химичните свойства на алкениите се използват от съединения с третирането въвежда. Обща формула на алкениите: C_nH_{2n-2} .

1-метан

2-метан

3-метан

4-метан

5-метан

6-метан

7-метан

8-метан

9-метан

10-метан

11-метан

12-метан

13-метан

14-метан

15-метан

16-метан

17-метан

18-метан

19-метан

20-метан

1-метан или пент-1-ен

2-метан или пент-2-ен

3-метан или пент-3-ен

4-метан или пент-4-ен

5-метан или пент-5-ен

6-метан или пент-6-ен

7-метан или пент-7-ен

8-метан или пент-8-ен

9-метан или пент-9-ен

10-метан или пент-10-ен

11-метан или пент-11-ен

12-метан или пент-12-ен

13-метан или пент-13-ен

14-метан или пент-14-ен

15-метан или пент-15-ен

16-метан или пент-16-ен

17-метан или пент-17-ен

18-метан или пент-18-ен

19-метан или пент-19-ен

20-метан или пент-20-ен

Химични свойства: Химичните свойства на алкениите са подобни на тези на етилена. Те се определят главно от третирането въвежда. Алкениите участват в присъединителни реакции на два етапа. Присъединяването на халогеноводородите става, като се спазва правилото на Марковников. То гласи, че при присъединяване на халогеноводороди, водородният атом се присъединява предимно към този въглеводород атом от третирането въвежда, който е свързан с по-голям брой водородни атоми. Когато третирането въвежда в 6-а форма на въглеводородите въвежда, те могат да участват и в заместителни реакции с метали.

1-метан

2-метан

3-метан

4-метан

5-метан

6-метан

7-метан

8-метан

9-метан

10-метан

11-метан

12-метан

13-метан

14-метан

15-метан

16-метан

17-метан

18-метан

19-метан

20-метан

1-метан или пент-1-ен

2-метан или пент-2-ен

3-метан или пент-3-ен

4-метан или пент-4-ен

5-метан или пент-5-ен

6-метан или пент-6-ен

7-метан или пент-7-ен

8-метан или пент-8-ен

9-метан или пент-9-ен

10-метан или пент-10-ен

11-метан или пент-11-ен

12-метан или пент-12-ен

13-метан или пент-13-ен

14-метан или пент-14-ен

15-метан или пент-15-ен

16-метан или пент-16-ен

17-метан или пент-17-ен

18-метан или пент-18-ен

19-метан или пент-19-ен

20-метан или пент-20-ен

Химични свойства: Химичните свойства на алкениите са подобни на тези на етилена. Те се определят главно от третирането въвежда. Алкениите участват в присъединителни реакции на два етапа. Присъединяването на халогеноводородите става, като се спазва правилото на Марковников. То гласи, че при присъединяване на халогеноводороди, водородният атом се присъединява предимно към този въглеводород атом от третирането въвежда, който е свързан с по-голям брой водородни атоми. Когато третирането въвежда в 6-а форма на въглеводородите въвежда, те могат да участват и в заместителни реакции с метали.

1-метан

2-метан

3-метан

4-метан

5-метан

6-метан

7-метан

8-метан

9-метан

10-метан

11-метан

12-метан

13-метан

14-метан

15-метан

16-метан

17-метан

18-метан

19-метан

20-метан

1-метан или пент-1-ен

2-метан или пент-2-ен

3-метан или пент-3-ен

4-метан или пент-4-ен

5-метан или пент-5-ен

6-метан или пент-6-ен

7-метан или пент-7-ен

8-метан или пент-8-ен

9-метан или пент-9-ен

10-метан или пент-10-ен

11-метан или пент-11-ен

12-метан или пент-12-ен

13-метан или пент-13-ен

14-метан или пент-14-ен

15-метан или пент-15-ен

16-метан или пент-16-ен

17-метан или пент-17-ен

18-метан или пент-18-ен

19-метан или пент-19-ен

20-метан или пент-20-ен

Химич

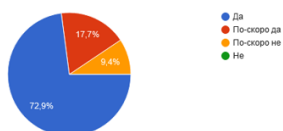
Приложение 4. Резултати от проведена анкета с ученици (декември 2023)

III. АНКЕТА ВЪЗДЕЙСТВИЕ, ПРОВЕДЕНА С УЧЕНИЦИ НЕПОСРЕДСТВЕНО СЛЕД ОТКРИТИЕ УРОЦИ –декември 2023

Смятате ли, че използването на електронни приложения и тестове ще „Изгони скуката“ от урока, ще подобри уменията Ви за работа в екип и ще ви направи по-мотивирани за учебен процес?

[Копиране](#)

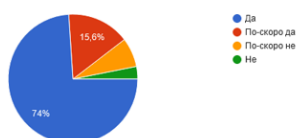
96 отговора



Смятате ли, че използването на електронни приложения и тестове повиши дигиталните Ви компетенции и Ви помогна да развиете увереност при създаване на мултимедийно съдържание?

[Копиране](#)

96 отговора



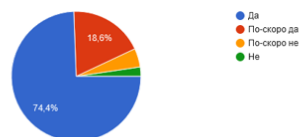
Приложение 5. Резултати от проведена анкета с ученици (април 2024)

IV. АНКЕТА ПРОВЕДЕНА В КРАЯ НА ПРОЕКТА С УЧЕНИЦИ –април.2024

Преподаването в училище станало ли е по-практически насочено, STEAM ориентирано?

[Копиране](#)

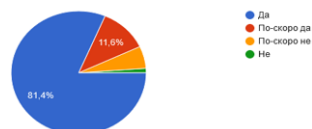
86 отговора



Одобрявате ли въвеждането на STEAM подхода в преподаването, дигитализацията на преподаването и оценяването на учебния процес?

[Копиране](#)

86 отговора



Десислава Стайкова Маринова
учител в ПГЧЕ "Васил Левски" - Бургас
Бургас 8010, България
e-mail: dessisslavamarinova@abv.bg



ОБРАЗОВАТЕЛНО ПРЕДПИСАНИЕ „ЕТНОЛОГИЯ И КУЛТУРНА АНТРОПОЛОГИЯ“ – ИНОВАТИВНА ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА СОЦИОКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИ, РОДИТЕЛИ И УЧИТЕЛИ

Даниела Рачева

EDUCATIONAL PRESCRIPTION "ETHNOLOGY AND CULTURAL ANTHROPOLOGY" – AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR INCREASING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS, PARENTS AND TEACHERS

Daniela Racheva

ABSTRACT: *The article contains an overview of an innovative educational prescription "Ethnology and cultural anthropology" (ECA), based on the results of a multi-year interdisciplinary study of the socio-cultural and ethno-confessional features and processes of a specific region of Bulgaria - the city of Lom and its surroundings.*

Keywords: Educational prescription, methodical guide, pedagogy, ethnology, children and students, Roma

Въведение

Ключовите компетентности са онази съвкупност от знания, умения и отношения, които се определят като особено значими и необходими за пълноценната социална и личностна реализация на съвременния човек. Именно тяхната значимост ги поставя във фокуса на съвременните обществените очаквания, насочени към резултатите от образованието, а основните отговорности за придобиването им се възлагат на образователните институции. Това налага „преосмисляне и актуализиране“ на педагогическите подходи и практики, прилагани до момента в училищните и извънучилищните дейности, и „усъвършенстване на педагогическата реалност“ (Томова, 2022, стр. 6) в синхрон със социалната динамика. От особено значение за ползотворно осъществяване на този, продължителен и нелек за реализиране, процес на синхронизиране обаче, е зачитането на „достиганията на досегашната педагогическата практика“ (пак там) - на национално и на местно равнище, и обогатяването ѝ с иновативни образователни методи и подходи, съобразени със социалните особености и потребности на самите културни среди, в които ще се прилагат.

Образователно предписание „Етнология и културна антропология“ (ЕКА)

Образователното предписание „Етнология и културна антропология“ (ЕКА) е педагогическо методическо ръководство, насочено към подпомагане на процеса на придобиване на ключови компетентности в специфични образователни среди. То е базирано на резултати от многогодишно интердисциплинарно изследване на социокултурните и етноконфесионалните особености и процеси на един, по своему специфичен, регион от България.

Образователното предписание е резултат от дейностите по проект „Изграждане на технология за социализация на ученици от различен етнически произход за придобиване на социокултурна компетентност (с прилагане на етнопедагогически подход)“, финансиран по програмана Центъра за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (ЦОИДУЕМ) към МОН.

Екип, реализирал изследването, на чиято основа е базирано Предписанието, включва широк кръг специалисти от няколко области:

- Доц. Виолета Коцева – етнолог, дългогодишен преподавател във Исторически факултет, ръководител на катедра „Етнологията и културната антропология“, съставител на Образователното предписание

- Проф. д-р Ирина Колева – педагог, преподавател по Етнопсихология, Етнопедагогика и Интеграция и малцинства в ЕС в катедра „Етнологията и културната антропология“ на Исторически факултет на СУ „Св. Кл. Охридски“.

- Д-р Кремена Йорданова – етнолог, преподавател в катедра „Етнологията и културната антропология“ на Исторически факултет на СУ „Св. Кл. Охридски“, специалист в областта на съвременната етнология и младежката култура.

- Д-р Петя Василева-Груева – етнолог, главен асистент в катедра Етнология към ИФ на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, автор на 3 помагала за учители и родители за работа в мултикултурна среда.

- Д-р Калоян Ангелов – етнопсихолог, социолог, антрополог.

- докт. Дафина Пандин – психолог, магистър по Детско-юношеска и училищна психология (диагностика и консултиране), докторант в докторска програма „Етнопсихология на образователното взаимодействие“

- Любомир Димитров – психолог в Център за подкрепа на детското развитие, гр. Лом

- Суденти от Исторически факултет, Катедра „Етнологията и културната антропология“

Целта на подобни методически предписания е да подпомогнат педагогическите специалисти в процеса на формиране на така необходими на днешните ученици, компетентности за оптимално личностно, социално и професионално реализиране в съвременните социални условия. От тази гледна точка проблематиката на Образователното предписание е изключително актуална и много полезна - както за педагогически специалисти и за студенти, които се обучават в педагогически специалности, така и за ученици и техните родители. От гледна точка на иновативността, образователното предписание „Етнология и културна антропология“ илюстрира значението и възможностите на етнопедагогическото знание за подбора и имплементирането на адекватни, на нуждите на самата среда, методи и подходи за формиране на социокултурна компетентност в условията на мултикултурност.

В структурно отношение Образователното предписание „Етнология и културна антропология“ напълно отговаря на очакванията за та-

къв тип научноизследователски продукт – последователен, логично структуриран текст, който отговаря на изискванията за висок научен стил; убедителна аргументираност на тезите и концептуалните коментари.

Предписанието е структурирано е в пет самостоятелни части.

В първа част са разписани замисълът, движещите мотиви на екипа и основните цели на проекта, чийто резултат е описаната технология. Обосновава се изборът на района, в който са осъществени проктните дейности. Направен е обзор на ситуацията на средата и откритите проблеми в нейното функциониране. Очертани са причините, насочили вниманието и интереса на изследователите към осъществяване на интервенции именно в нея. Ясно и точно са разписани дейностите, които екипът е заложил като основни, за постигане на целите на проекта. Заявен е основния подход, предвиден за реализиране на педагогическите и андрагогическите взаимодействия. Обоснован е подборът на използваните методи и техните роля и място в етнографското проучване и в интерактивната педагогическа работа. Подробно са представени целевите групи и основанията за подбор на участници в тях.

Методологията, представена в края на тази част, очертава етапната структурата на проекта и същността на дейностите, предвидени за реализиране във всеки един от етапите. В дефинираните, като очаквани, резултати личи желанието и намерението на изследователите да създадат научно-обоснована, достъпна и широко приложима технология, която, освен да служи за ефективно повишаване на социокултурната компетентност на учители, ученици, родители и студенти, да спомогне и за повишаване на чувствителността на обществото към значими проблеми „в конкретиката на местната специфична ситуация“ (Коцева и др., 2024, стр.11).

Във втората част на предписанието се обосновават методологичните аспекти на самата етнопедагогическа технология. Подробно са чертани онези аспекти от създаването и осъществяването ѝ, които дават основания за определянето ѝ като иновативна, а именно:

- „Внедряване“ на рефлексивния подход във формите за взаимодействие с учители, ученици, родители и студенти

- Иновативно конструиране на познат, на педагогическата практика, образователен конструкт и апробиране в системата на училищното образование.

- Кодиране на етнографска диагностична процедура в педагогическата практика.

- Поставяне на етнопедагогическото знание в качеството му на базисно за системата на училищното образование

В съдържателен и процесуален контекст е изяснена „ключовата за методологията“ на предписанието, понятийна триада „човек – култура – опит“ и нейното място в съвременното образование и в самата технология. Представена е същността на рефлексията като явление, на рефлексивния подход като „доминиращ в европейското образователно пространство“ (стр. 19), както и основанията за възприемането му като водещ подход в проектната дейност на екипа. Пояснени са мястото и ролята на осъзнаването – и като психологически феномен, и като елемент, на който се базира рефлексията.

Като особено полезни, по посока теоретична обезпеченост на практическото приложение на настоящата технология, могат да се определят:

- компактно изяснената интердисциплинарната същност на образователната интеграция и на значението на интеркултурното образование в процеса на нейното осъществяване.

- същността и значението на интеркултурната социализация – и като съществен аспект на образователната интеграция, и като равнища на осъществяването ѝ в образователния процес - изобщо и в настоящата технология – в частност, и като очакван резултат от приложението на самата образователна технология.

- ясното очертаване на мястото и значението на ориентирането като психологическа и педагогическа същност, необходима и за процеса на формиране на социокултурна компетентност, и за социалната адаптация на децата и учениците изобщо.

- „типозите социална адаптация на учениците“ (пак там) и индикаторите за разпознаването и разграничаването им.

В третата част на образователното предписание „Етнология и културна антропология“, наречена „Констатиращ етап (диагностично изследователски)“, се представят резултати от изследвания, очертаващи маркери на социалната и етноконфесионалната среда, които имат отношение към педагогическото взаимодействие в училищна среда. Детайлно са представени етноконфесионалните особености на местните общности. Специално внимание е отделено на измеренията и специфичните, за локалната култура, проявления на стереотипи

и предразсъдъци, битувачи в общественото съзнание на отделните общности, населяващи региона. Описани са примери, онагледяващи негативните последици от „сляпото възпроизвеждане“ (стр. 31) на предразсъдъци и стереотипи. Отделено е специално внимание на рефлексията им върху създаването и установяването на дискриминативни и автодискриминативни отношения и практики, и – респективно - върху образователната и социалната интеграция на населението в обхванатите, от изследванията, населени места. Особено интригуващи, в тази част, са описаните регионални педагогически политики и практики, насочени към оптимално образователно приобщаване и социализация на подрастващите, прилагани назад във времето, и отражението им върху съвременното състояние на педагогическите взаимодействия на местно равнище.

В четвърта част (Формиращ етап (Развиващ)) на образователното предписание детайлно са очертани констатираните, в предварителното етнографско проучване, специфични проблематични аспекти/„точки“, рефлексирани върху придобиването на социокултурни компетентности от всяка една група адресати и тяхната проекция в приложените образователни интервенции. Тук са представени основните характеристики на образователните институции и на обхванатите участници; отразени и адресисирани са външни и вътрешни социокултурни маркери, с които е съобразен методическият инструментариум; убедително и задълбочено е обоснован подборът на всеки един от използваните методи. Именно тази част от предписанието дава възможност да се оцени подобаващо значението на етнологичното и антропологическото познание за създаването и ефективното прилагане на точно адресирани педагогически и андрагогически инструменти, предназначени за формиране и обогатяване на социокултурните компетентности на широк кръг адресати. В тази част авторите потвърждават заключения, достигнати от други изследвания, подкрепени от ЦОИДУЕМ и реализирани в други региони на страната, според които „чрез включване на учениците в достъпни и разбираеми практически дейности... се стимулира мотивацията за активно участие в образователния процес“, а „за задържане на ромските ученици“ в училище и в образователната система, „необходимите партньори в осъществяване на взаимодействието между училището и семейството“, са самите родители. (Полихронов, 2021, стр.118)

Особенно ценни в практически план са приложенията в последната част на образователното предписание. Там могат да бъдат открити, необходими за бъдещото приложение на предписанието, въпросници за работа с педагогически специалисти, с родители и ученици; теми за ученически ателиета; подробно описани игри за повишаване на социокултурните компетентности за ученици и др. Критичните анализи на резултатите, в т.ч. на нереализираните възможности, при практическото експериментално приложение на методическите единици, в тази част са представени в качеството на перспективи, чрез които самата методика може да бъде обогатена.

В цялото предписание особено добро впечатление прави принципността и нормативността, ръководещи дейността на екипа, а именно – съобразяване с етични принципи на теренната етнологика работа, с етични принципи за осъществяване на институционалната и извънинституционалната педагогическа и андрагогическа дейност; съгласуване на цели, задачи, методи, подходи и очаквани резултати с очаквания за развитие на образованието, заложи в актуални национални и европейски документи (Европейска рамка за ключовите компетентности 2020 – 2030; Наредба №13 за Гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, Закон за защита от дискриминация, Закон за училищното и предучилищното образование и др.).

Заклучение

В своята цялост, Образователното предписание „Етнология и културна антропология“ е постигнало целта си - да обогати педагогическия методически инструментариум с, така необходимите за съвременната педагогическа работа в мултикултурна среда, научно-обосновани етнопедагогически предписания за придобиване на социокултурна компетентност, съобразени с етноконфесионалните особености и социокултурните потребности на общностите, за които е предназначена. Предло-

жените технологии и базирането им на задълбочени мултидисциплинарни изследвания на особеностите на социалните взаимодействия в етнически-разнородните общности, дават ценни насоки за конструиране на бъдещи, съобразени със локално-общностните специфики, педагогически методики за повишаване на социалната сетивност и социокултурна компетентност на широк кръг адресати – ученици, учители, родители и студенти.

Литература

1. Коцева, В съст. Педагогическо предписание „Етнология и културна антропология“, Унив. изд., „Св. Кл. Охридски“, С., 2023, ISBN 978-954-07-5863-3
2. Полихронов, Д. Педагогически технологии за стимулиране на ограмотяването в мултикултурна предучилищна, училищна и семейна среда, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, С., 2021
3. Томова, Е. 2022, Иновативен модел за формиране на личностна и социална компетентност в часа на класа – Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по професионално направление 1.2. Педагогика (Теория на възпитанието и дидактика), достъпен на: https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet/t/proceduri_za_nauchni_stepeni_i_akademichni_dl_zhnosti/proceduri_po_pridobivane_na_nauchni_stepeni/pridobivane_na_obrazovatelna_i_nauchna_stepen_doktor/arhiv/ekaterina_zlateva_tomova_fakultet_po_pedagogika

Гл. ас. д-р Даниела Рачева
Катедра Теория на възпитанието
Факултет по педагогика
СУ „Св. Кл. Охридски“
e-mail: d.racheva@fp.uni-sofia.bg



БИНАРНИЯТ УРОК В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ ПО ТУРИЗЪМ

Катя Атанасова

THE ROLE OF BINARY LEARNING IN PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE SECONDARY EDUCATION STAGE IN TOURISM

Katya Atanasova

ABSTRACT: Practical training plays a pivotal role in the professional development of tourism specialists, maintaining and fostering the connection between education and the industry. Achieving high performance in specialized training is of paramount importance for the successful development of the tourism sector, which is measured in accordance with global trends. The processes of learning and competency development in tourism align with the concept of synergy between theory and practice. The unique nature of tourism-related knowledge necessitates active and engaging practical training for students. This article examines practical training in the field of tourism, focusing on the binary approach to lessons and the advantages it offers in a real work environment.

Key words: tourism, binary lesson, practical application, dual education system.

Въведение

В настоящия доклад се анализира важноста на бинарния урок в образователните практики, с особен акцент върху обучението по туризъм в училищата. Ще се разгледат предимствата на бинарния урок в контекста на туристическото образование за ученици в гимназиален етап. Чрез изследване на този подход, този доклад ще предложи анализ и преглед на неговата ефективност и потенциал за подобряване на образователния процес в съответния контекст. Накрая, ще бъдат представени препоръки за бъдещи практики и изследвания в областта на бинарния урок в практическото обучение по туризъм за ученици в гимназиален етап.

Бинарният урок представлява иновативен подход, който не само комбинира различни учебни дисциплини, но и акцентира върху приложението на тези знания в реални ситуации. Той предоставя възможност за преживяване на учебното съдържание чрез практически упражнения и сценарии, които отразяват реални предизвикателства и ситуации от туристическия сектор.

Важно е да се подчертае, че бинарният урок не просто се фокусира върху теоретичното

обучение, а се стреми да интегрира практически аспекти в учебния процес. Чрез участието в различни симулации, игри и проекти, учениците имат възможност да прилагат своите знания в автентични сценарии и да развиват умения, които са от съществено значение за успешната им кариера в туризма. Такъв подход не само улеснява учебния процес, но и подготвя учениците за реални предизвикателства и възможности в туристическия сектор.

Предимствата на бинарния урок в практическото обучение на ученици са многобройни. Той предоставя възможност за непосредствено приложение на учебните материали в реални ситуации, което подпомага активното участие и ангажираността на учениците. Бинарният урок насърчава развитието на различни умения, като екипна работа, комуникация и проблемно решаване, които са от критично значение за успешната им интеграция в туристическата индустрия.

Така, анализът на бинарния урок в контекста на обучението по туризъм не само подчертава неговата важност за подготовката на учениците за индустрията, но и разглежда неговия потенциал за промяна и подобряване на образователния процес.

1. Теория на бинарния урок

Бинарният урок представлява нестандартен подход в образованието, където междупредметни връзки и интеграция на различни учебни дисциплини се осъществяват чрез провеждане на един урок от двама или повече учители по съответните предмети. Този нетрадиционен формат позволява комбинирането на различни предмети, които на първи поглед може да изглеждат несъвместими, като например биология и английски език. В бинарните уроци се подчертава важността на създаване на връзки между различните области на знание, което допринася за по-дълбоко разбиране на учебната материя и развитие на аналитичното мислене у учениците.

Бинарният урок изисква значителна предварителна подготовка, както за учителите, така и за учениците, тъй като включва сътрудничество между двама преподаватели от различни области на знание и предполага интеграция на учебния материал. Този процес на подготовка, осъществен от учителите, прераства в творчески процес сред учениците, като стимулира техния активен учебен подход и мотивация. Изучаването на определен проблем в пресечната точка на две науки предизвиква висока степен на интерес и вдъхновява учениците да се ангажират с учебния материал и да проявят творческия си потенциал. Такъв подход цели да увлече учениците и да стимулира техните творчески процеси и изследователски стремежи.

Бинарният урок също има своите недостатъци. Въпреки че се стреми да интегрира различни учебни дисциплини, се сблъсква с предизвикателства, свързани със сложността на съчетаването на учебния материал от два или три различни предмета. Освен това, планирането на графика за провеждане на бинарния урок може да бъде затруднено поради необходимостта от координация между различни учители и учебни планове. Такъв тип урок изисква значително повече време за подготовка от стандартните уроци. Противопоказанието за използването на бинарния урок включва непоследователността и несъвместимостта между учителите, което може да доведе до неефективност в образователния процес.

Целта на бинарния урок е да създаде условия за мотивирано практическо приложение на знания, умения и способности, да даде възможност на учениците да видят резултатите от

своята работа и да получат радост и удовлетворение от нея.

Бинарният урок по своята същност е форма на проект. Обикновено това е интердисциплинарен вътрешен краткосрочен или средносрочен проект. Такива уроци позволяват да се интегрират знания от различни области за решаване на един проблем и предоставят възможност да се приложат придобитите знания на практика.

Урокът е разделен на допълващи се части и трябва да се избягва дублиране. Поставя се изследователски проблем, групата се разделя на творчески групи по интереси, които търсят информация, факти и аргументи, необходими за провеждане на изследването и представяне на резултатите.

Бинарният урок предоставя възможности за практическо приложение на учебното съдържание и систематизиране на знанията чрез активното участие на учениците. Чрез него се насърчава развитието на уменията за самостоятелно учене, като учениците предварително се подготвят за урока, извършват собствени изследвания и събират информация за обсъждане на темата. Този процес стимулира развитието на аналитични умения, креативност и активира умствената дейност на учениците.

Процедурата за подготовка на бинарния урок:

1-ви етап. Извършва се анализ на учебен материал от две или повече дисциплини, за да се определи обща тема, която ще бъде в основата на такъв урок.

2-ри етап. Съвместно внимателно планиране от учителите на хода на урока, в което ролята на всеки от тях ще бъде ясно дефинирана. Такъв урок трябва да се състои от допълващи се, но не дублиращи части от различни предмети.

3-ти етап. Обобщаване. Оценяване и записване на резултатите от работата на учениците.

Анализи на бинарния урок

Бинарният урок е вид интегриран урок, той се преподава от двама учители, докато интегрираният урок може да се преподава от един или няколко учители.

В бинарния урок се решават по-сложни задачи:

- разширяват се хоризонтите на ученици и учители;
- интегрират се знания от различни области;

- допринася за формирането у учениците на вяра в съгласуваността на обектите и целостта на света;
- служи като средство за повишаване на мотивацията за изучаване на предмети, тъй като създава условия за практическо приложение на знанията;
- развива умения за самообучение у учениците, тъй като учениците могат частично да се подготвят за урок самостоятелно и извън учебното време;
- развива аналитични умения и изобретателност;
- има огромен образователен потенциал;
- позволява на учениците да вземат решения в творчески ситуации.

Бинарният урок създава възможност за високо ниво на сътрудничество между двама учители, както и между учители и ученици. Основната цел на бинарният урок е да подготви учениците за самостоятелна практическа дейност.

2. Практическо обучение на учениците по туризъм

Обучението в сферата на туризма играе фундаментална роля в подготовката на учениците, осигурявайки им необходимите професионални и практически умения, от които се нуждае туристическата индустрия. Съзнавайки трудностите на този динамичен сектор, е очевидно, че практическото обучение е от съществено значение, равностойно на теоретичното. В контекста на обучението по туризъм, практическата работа е необходима, за да се осигури възможност на учениците да приложат своите знания на практика и да развият личните си умения и компетентности.

Допълнителното практическо обучение в реална работна среда и създаването и функциониране на учебно-тренировъчни фирми по професии и специалности е с приоритетно значение за икономиката.

Сътрудничеството между учениците и работодателите чрез допълнителни практики подобрява взаимния интерес към обучението чрез работа. Активното взаимодействие с бизнеса приближава знанията и уменията до изискванията на реалната работна среда, улеснявайки прехода от образование към заетост и допринасяйки за намаляване на младежката безработица.

Практиката на учениците в сферата на туризма може да бъде осъществена в различни сектори на курортни комплекси, включително кухни, ресторанти, барове и административни отдели. В тази реална работна среда, участието на учениците допринася за формирането на предприемачески знания и умения, развитието на предприемаческа култура, придобиването на начални професионални умения и умения за работа в екип и ефективна комуникация. През периода на учебната практика, учениците се запознават с иновативни и практически методи на обучение, същевременно развивайки бизнес умения, лидерство и стратегии за постигане на успех. Чрез участието им в реалната работна среда се увеличава мотивацията за учене сред младите хора, което им помага да вземат поинформирани решения относно своята професионална кариера и да улесни прехода от училище към пазара на труда. Една от основните цели е подобряването на взаимоотношенията между професионалните училища и бизнеса, особено в контекста на разрастващата се дуална система на обучение в областта на професионалното образование.

Стратегическа визия за дПОО в България – 2030:

- Възможност за формиране на частичен прием в дуална форма (непълни паралелки /групи);
 - В 8-ми клас работодателите провеждат интервюта правят подбор на учениците, с които ще сключат трудов договор в 11-ти клас;
 - Обучението чрез работа на ученика се провежда на трудов договор в реална работна среда 2 дни в седмицата в 11 клас и съответно 3 дни в 12 клас;
 - 8-ми, 9-ти и 10-ти клас са подготвителна фаза – фирмите участват, учениците ги посещават, изпълняват интересни лични практически проекти и стажуват във фирмата партньор;
 - Обучението във фирмата в 11-12 клас е гъвкаво, позволяващо ротация на работното място и промяна на специалностите, а списъкът на професиите е агрегиран;
 - Бизнесът получава подкрепа за коопериране, за разходи за осигуровки на учениците и други финансови стимули, като от своя страна участва в разработването на учебните планове и програми, в план-приема на изпитването.
- Доброто професионално образование:
- Отговаря максимално на потребностите на пазара на труда

- Основава се на оптимално разпределение на отговорностите между държавата и бизнеса

- Бизнесът участва във всеки етап от веригата на учебното съдържание

- Бизнесът в крайна сметка печели от участието си в дуалното образование.

3. Бинарният урок в практическото обучение

В този доклад ще разгледаме един практически бинарен час, проведен в ОБУ „Васил Левски“, гр. Бургас. В урока участват двама учители по практика на учебните предмети ОРТЗ (сервиране) и КТТ (готварство), като единият работи по кухненската продукция, а другият със сервирането на клиентите.

В ОБУ „Васил Левски“ учениците имат зададени по учебна програма за 8 и 9 клас по 5 часа практика по готварство, а в 10 клас по 3 часа. Практическите часове за сервиране се провеждат в 10 клас 1 час седмично.

Темата на разглеждания бинарен урок е „Приготвяне и сервиране на студени предястия“.

Урокът бе проведен в рамките на три учебни часа, в които учениците в реална работна среда изработиха предястието Рулца от шунка „по чешки“ и показаха методи, техники и начини на сервиране на предястия с помощта на учителите по практическо обучение. Преподавателят по кулинарни техники и технологии (практика готварство) обясни и демонстрира на учениците – инструкциите за безопасна работа, технологията и начина на приготвяне на ястието, от първоначалната подготовка до оформянето в плато и плейтването му в чиния.

Сервирането за двама, премина през няколко етапа:

- застилане на покривки
- подреждане прибори на маса
- предлагане на меню, сервиране на хляб или разядка
- предястие от плато
- сервиране на бяло вино и декантиране на червено.

Учителите по двата предмета – готварство и сервиране ръководиха целият учебно-възпитателен процес, както и проследиха някои от качествата на учениците – професионална компетенция, бързина, работа в екип. Бинарният урок създаде у учениците представа за работа в реална среда, и показа колко е важен

синхрона между кухня – обслужващ персонал, и клиент.

Препоръки за бъдещи практики и изследвания в областта на бинарния урок в практическото обучение по туризъм за ученици прогимназиален и гимназиален етап:

1. Разработване на специализирани образователни програми: Изготвянето на специално предназначени учебни програми, насочени към бинарния урок в областта на туризма, може да подобри ефективността на обучението и да увеличи мотивацията на учениците.

2. Повишаване на квалификацията на преподавателите: Обучението на преподаватели в методи и стратегии за провеждане на бинарни уроци в областта на туризма може да увеличи качеството на образованието и да осигури подобри резултати за учениците.

3. Изследване на въздействието на бинарния урок върху учебната успеваемост и мотивацията на учениците: Провеждането на дългосрочни изследвания, които да оценят въздействието на бинарния урок върху учениците, може да предостави ценни данни за ефективността и ползите от този метод.

4. Изследване на възможностите за интеграция на технологии в бинарния урок: Използването на съвременни технологии, като виртуална реалност и симулации, може да засили ангажираността и мотивацията на учениците в процеса на практическо обучение.

5. Създаване на партньорства с индустрията: Установяването на партньорства с туристически компании и организации може да предостави на учениците възможности за реални професионални практики и преживявания, които да подпомогнат техния учебен опит.

Тези препоръки могат да служат като отправна точка за развитието на бъдещи инициативи и изследвания в областта на бинарния урок в практическото обучение по туризъм за ученици гимназиален етап.

Заклучение

Заклучението на доклада отразява важността и ползите от провеждането на бинарни уроци в обучението по туризъм на гимназиален етап. Тези уроци предоставят реална среда за развитие на професионалните умения на учениците, като ги подготвят за бъдещата им кариера в сферата на ресторантьорството и

обслужването на клиенти. Основните предимства на бинарния урок включват активната участие на учениците в процеса на приготвяне и сервиране на храна, съчетанието на две учебни дисциплини в един урок, както и развиването на професионални умения като работа в екип, бързина и креативност.

Целите на бинарния урок са ясни и конкретни – да се запознаят учениците с технологиите на приготвяне на храната и сервирането на клиенти. Чрез активното им участие и наблюдение на двата процеса учениците придобиват практически умения и се подготвят за успешна кариера в туристическия сектор.

Този вид уроци не само предоставят възможност за прилагане на теоретичните познания в реална среда, но и подпомагат създаването на връзка между учениците и бизнеса. От съществено значение е, че бинарните уроци оформят у учениците реалистична представа за бъдещата им професионална дейност и ги подготвят за предизвикателствата, които те ще

срещнат на пазара на труда. Така, в заключение, бинарните уроци представляват ефективен инструмент за обучение и подготовка на учениците за тяхната бъдеща кариера в областта на туризма и ресторантьорството.

Литература

Andreev, M. 1996. Protsetsat na obuchenieto (Didaktika). Sofiya, izd. Sv. Kliment Ohridski.
https://www.mon.bg/nfs/2023/10/strategy-dual_17102023.pdf

Катя Атанасова
Магистър
ОБУ „Васил Левски“
гр. Бургас, кв. Г. Езерово
e-mail: katya.atanasova0284@gmail.com



ПРОУЧВАНЕ НА МЕЖДУНАРОДНИЯ ОПИТ ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ФИНАНСОВАТА ГРАМОТНОСТ В ПРОГРАМИ ЗА НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

Невсе Люманкова

A RESEARCH OF INTERNATIONAL EXPERIENCE FOR INTEGRATION OF FINANCIAL LITERACY IN PRIMARY EDUCATION PROGRAMMES

Nevse Lyumankova

ABSTRACT: In Bulgaria, financial literacy is still not integrated into primary school education. The purpose of the present study is to examine the international experience in the integration of financial literacy into primary education programs through analyzes of policies and approaches, results and the effectiveness of this knowledge in providing it to young students, as well as the possibility of integration in the curriculum of primary education. This study will support the Ministry of Finance in the implementation of the developed national strategy for financial literacy and Action Plan, in which among the four main priority groups are the teachers from the primary and junior high school stages of the basic educational level..

Key words: Financial literacy, national strategy, primary education

Въведение

В съвременния свят човечеството е изправено пред редица глобални финансови проблеми като безработица, неравенство в доходите, както и нарастване на общия дълг.

По данни на Международния валутен фонд и други финансови институции общият дълг остава растящ, включвайки държавните, корпоративните и домакински дългове. Последствията от този финансов показател могат да се изразят в по-високи разходи за обслужване на дълговете, ограничени възможности за инвестиции в развитие и инфраструктура, както и повишен риск от финансови кризи и нестабилност.

За да се справят с евентуалните рискове „Правителствата трябва да предприемат спешни мерки, за да помогнат за намаляване на уязвимостите от дълга и да обърнат дългосрочните тенденции по отношение на дълга. За дълга на частния сектор тази политика може да включва внимателно наблюдение на дълговите товари на домакинствата, нефинансовите корпорации и свързаните с тях рискове за финансовата стабилност.“¹

Модерната икономика поставя нас -потребителите, пред много сложни и понякога объркващи финансови избори от вида: Как е най-удачно да спестяваме – инвестиции в злато, депозити, ценни книжа или в брой в касичка? Да ги инвестирам ли в имот или да си пазя парите в банка? Трябва ли да взема кола на лизинг или да я купя?

Очевидно не всеки се нуждае от икономическа образователна степен, но хората се нуждаят от известни финансови познания, за да вземат такива решения или те трябва да се консултират със съветник, който да им помогне с тези решения. Въпреки това нашето изследване показва, че много хора вземат лоши икономически решения, защото са финансово неграмотни, което може да бъде скъпо и дори пагубно за мнозина от тях.

Цел на проучването

Финансовата грамотност се утвърждава все повече като критично умение за справяне със сложностите в модерния свят. Поради това включването на финансово образование в учебните програми за начален етап може да

¹ International monetary fund, Global Debt Is Returning to its Rising Trend, [Vitor Gaspar](#), [Marcos Poplawski-Ribeiro](#), [Jiae Yoo](#),

<https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2023/09/13/global-debt-is-returning-to-its-rising-trend>

предостави на малките ученици необходимите знания и умения за вземане на информирани финансови решения през целия им живот.

Подходите за адаптиране на финансовата образованост се различават значително в отделните страни, всяка от които е повлияна от различия в социално-икономическата обстановка, в образователни стратегии и културни фактори.

Целта на настоящото проучване е да разгледа международния опит в интегрирането на финансовата грамотност към програмите за начално образование чрез анализи на резултати, политика, подходи и ефективността на тези знания при предоставянето им на малките ученици, както и възможността за интеграция в учебната програма на началното образование.

Освен това проучването се стреми да идентифицира успешни практики и предизвикателства за интегриране на финансовата грамотност в програмите за начално образование с фокус върху потенциалните приложения в национален контекст.

Чрез анализ на международния опит това проучване има за цел да допринесе за по-доброто разбиране на този ключов аспект на образованието.

Предистория на финансовата грамотност в начален етап

В началния етап на образование децата полагат основите на своето бъдеще, включително важни компоненти от когнитивни, емоционални и психомоторни аспекти на развитието. Този период предоставя ранно запознаване с концепции от различни области като език, математика, наука, социални науки, изкуство, спорт и възпитание на характера. Голяма част от литературата не включва финансовата грамотност като част от когнитивните етапи на детското развитие. Първият, който разглежда обратната перспектива, е швейцарският психолог и педагог Жан Пиаж.

Пиажовата теория представлява основа за изучаването на когнитивното развитие и

финансовите концепции при малки деца. Тази теория подчертава значението на последователния развой в образованието, като предлага насоки за въвеждане на конкретни и абстрактни финансови понятия. Фокусът е върху развитието на децата и тяхната способност да разбират финансови концепции, като се започне със сравнително прости концепции и се преминава към по-сложни, съответно на техния когнитивен развой. Това изисква първоначално опит с конкретни дейности, например различаване на стойностите на монети, преди децата да са готови да се справят с по-абстрактни понятия.²

Въпреки ограничените изследвания в областта на финансовата грамотност в началното образование, наличната информация подчертава важността на започването на този процес още в ранните учебни години, за да се гарантира смислено и последователно обучение.

Инициативата за активи и образование (The Assets and Education Initiative) отбелязва, че "финансовите ресурси оказват най-силно влияние върху образователните резултати на децата в ранните години на техния живот, а не в момента на влизане в колеж"³.

В доклада на Международната комисия по образование, ръководена от ЮНЕСКО, под заглавие "Образованието за 21-ви век: Визия за бъдещето на образованието", се формулират четирите принципа, определени като четирите стълба на образованието, които включват: да се научиш да знаеш, да се научиш да правиш, да се научиш да бъдеш и да се научиш да работиш в група⁴.

Да се научим да знаем има четири конкретни теми, които са свързани със съвременния живот: 1) глобална информираност, 2) финансова, икономическа, бизнес и предприемаческа грамотност, 3) гражданска грамотност и 4) здравна грамотност.⁴

Значение на финансовата грамотност в живота и в училище

Редица работодатели, педагогически изследователи, неправителствени организации,

² Laura Scheinholtz, Charles Kalish and Karen Holden University of Wisconsin-Madison, Cognitive Development and Children's Understanding of Personal Finance, p.6 -11
<https://web.education.wisc.edu/cwkalish/wp-content/uploads/sites/13/2017/10/FinancialEd.pdf>

³ William Elliott, Assets and Education Initiative. 2013. Building Expectations, Delivering Results: Asset-Based Financial Aid and the Future of Higher Education. Biannual Report on the Assets and Education Field.

⁴ Cynthia Luna Scott, The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?, p.3-4

политически представители от различни страни отбелязват необходимостта от навлизането на финансовото образование в училище и по-конкретно още в начален етап на училищното образование.

„Основната причина да задължняваме днес не е липсата на пари, а на финансова грамотност – неумението да боравим със собствените си средства, да планираме правилно разходите и покупките си, непознаването на финансовите продукти и как да се възползваме практично от тях“.

Наблюденията ни показват, че много малко семейства спестяват целенасочено, особено през последните няколко години, и имат средства за непредвидени ситуации – така наречения аварийен фонд. Това казва пред "24 часа" Райна Миткова, председател на Асоциацията за управление на вземания в България.⁵

Следователно е необходимо финансовата компетентност да се изучава още от ранна възраст, особено в училищата, за да се натрупат уменията за финансово управление, способност за вземане на по-обосновани решения, планиране на покупките, развиване на навика за спестяване и намаляване на корупцията в зряла възраст.

Почти неопровержим факт е, че финансовата грамотност е от изключителна важност в съвременното общество. Въпреки това въпросът за това кой трябва да носи отговорността за нейното развитие остава предмет на дебат. Подобряването на нивата на финансова грамотност не може да бъде единствено задължение на един сектор или организация, тъй като това изисква съвместни усилия от цялата общност, подкрепени от междусекторна координация.

Финансовата грамотност се постига като кумулативен, доживотен процес, а не като събитие, свързано с конкретен курс на обучение. Въпреки това училищата играят важна роля в този процес, като осигуряват основата за финансовата грамотност на учениците. От решаващо значение е младите хора да усвоят основите на управлението на парите в ранна възраст, което може да им помогне да избегнат бъдещи лоши финансови решения.

Алън Грийнспан, бившият председател на борда на Федералния резерв на САЩ, в реч пред Американския национален съвет за икономическо образование, подчертава, че подобряването на финансовото образование в началното и средното училище може да създаде здрава основа за финансова грамотност. Такива усилия могат да насърчат информирани потребители, способни да се справят със сложните финансови услуги на постоянно променящия се пазар.

Определение

В рамките на образователната наука е необходимо да се конкретизират какви са компетентностите, които учениците следва да усвоят при внедряване на финансовата грамотност в училищното образование. Обобщено казано - те следва да включват уроци за управление на пари още от ранна възраст, бюджетирание, управление на лични финанси, спестяване и инвестиране.

В един от своите доклади за образованието по финанси в училище Австралийската комисия по ценни книжа и инвестиции (ASIC) дефинира финансовата грамотност като:

„Способност за информиране и преценки да се вземат ефективни решения относно използването и управлението на парите.“⁶ Това определение поставя акцент върху уменията и областите на познание, които е необходимо да се изградят и подчертава важността на финансовата грамотност като способност да се информираме и да правим преценки, които водят до ефективни решения по отношение управлението на парите. Този коментар подчертава, че финансовата грамотност не се ограничава само до знанията за финансови инструменти и техни характеристики, но също така включва умения да се анализира информацията, да се оценяват рисковете и възможностите и да се вземат обосновани решения за управление на финансите.

Това е особено важно за младите хора, които трябва да развият тези умения още в училищната среда, за да бъдат подготвени за финансовите предизвикателства на съвременния свят.

⁵ Интернет сайт „ФАКТИ“ интервю на Красимир Тодоров от 21.11.2022 г.

https://fakti.bg/bulgaria/732341-ekspert-zadlajnavame-ne-zaradi-lipsata-na-pari-a-na-finansova-gramotnost#google_vignette

⁶ publication produced by the Legal Information Access Centre, State Library of NSW and Australian Securities & Investments Commission, June 2003
<https://download.asic.gov.au/media/1924489/what-do-you-want-to-do-with-fin-lit-schools-dp.pdf>

Международната програма за оценка на учениците (PISA, 2012) дефинира определението за финансова грамотност като „познаване и разбиране на финансовите концепции и рискове, опит, мотивация и увереност да взема решения относно различни финансови аспекти, за подобряване на финансовото благосъстояние на човек или група и да участват в стопанска дейност“.

С оглед на горепосоченото може да се формулира следната рамка на финансовата грамотност, която да бъде обобщена така:

- Математическата грамотност и стандартната грамотност включват основни математически умения и умения за четене и разбиране.
- Финансовото разбиране обхваща разбирането на понятията за пари, тяхната обмяна, произход и употреба.
- Финансовата компетентност включва разбирането на основни характеристики на финансовите услуги, финансовите записи, нагласи за харчене и спестяване. Тя включва също и разбиране на рисковете при различни финансови продукти и връзката между риск и възвръщаемост.
- Финансовата отговорност включва способността да се вземат подходящи финансови решения в личния живот, разбирането на правата и отговорностите на потребителите, както и увереността в достъпа до помощ, когато е необходимо.

Финансовата грамотност е понятие, което търпи промяна във времето, поради което текущата рамка за нея не може да бъде окончателна и трябва регулярно да се актуализира. В нашето общество от хората се изисква да бъдат финансово грамотни, но това изискване се променя и се развива в съответствие с променящите се финансови и социални условия. Например, някой, който е бил считан за финансово грамотен преди 50 години, може да не притежава същото ниво на грамотност днес, тъй като са необходими нови познания и умения, за да се разберат съвременните финансови процеси и инструменти.

Международни инициативи и модели за интегриране на финансовата грамотност в програмите за начално образование

Интересът към финансовата грамотност в световен мащаб нараства значително въз основа на убеждението, че подобряването ѝ ще даде възможност на хората да вземат по-добри финансови решения.

След икономическата криза редица страни разработиха стратегии за внедряване на нови финансовите компетенции в училищата. Тези стратегии започват предимно в развити икономики като САЩ, Япония, Обединеното кралство, Австралия, Нова Зеландия, Холандия и Сингапур. Някои международни организации като Световната банка, Организацията за икономическо сътрудничество и развитие и Международна мрежа за финансово образование активно се ангажират със събирането на информация за финансовата грамотност. Те също координират национални програми и организират международни форуми за правителствата с цел обмен на мнения и опит в областта на финансовата грамотност и финансовото образование.

Проучването на PISA през 2012 г. за финансовата грамотност представлява значителен етап в областта на образованието и предоставя обективна оценка на знанията и уменията на учениците от различни страни по света. Резултатите от проучването могат да послужат като основа за разработване на политика и програми за подобряване на финансовата грамотност в училищата и извън тях.

Държавите, които са включени в проучването за финансовата грамотност на PISA, са: Австрия, Белгия, Чехия, САЩ, Нова Зеландия, Словакия, Латвия, Колумбия, Русия, Естония, Франция, Шанхай - Китай, Израел, Испания, Италия, Хърватия, Полша и Словакия.

В настоящото проучване ние разглеждаме какви са инициативите и моделите за интегриране на финансовата грамотност в програмите за начално образование в съответните държави.

Относно интегрирането на финансовото образование в учебната програма, най-често срещаният подход е междупредметният, където финансовите концепции се включват в други предмети като математика, хуманитарни или социални науки. Рядко се среща ситуацията, където финансовото образование се преподава като отделен предмет, но има такива, в които е задължително под формата на определени теми. Такива са Нова Зеландия, някои щати в САЩ - Южна Каролина и Вирджиния, където финансовото образование е задължително в началното училище, както и Австралия, която от 2011 г. има национален мандат за финансово образование в училищата. В Чешката република финансовото образование е задължително както в средното – от 2009 г., така и в началното училище от 2013 г.. Латвия също

има задължително финансово образование в училищата, както и в Шанхай, като част от Китай, се прилага задължително финансово образование.

Осъзнавайки необходимостта от финансови умения в някои от споменатите страни, националните банки и други организации започват да създават програми с цел осигуряване на финансова грамотност.

Сравнителният анализ ще представи разнообразието в подходите към финансовата грамотност и показва как тя е възприета и интегрирана в образователните им системи:

Словакия

До 2008 г. финансово образование в Словакия се осъществява предимно под формата на разнообразни проекти, изпълнявани под егидата на НПО-та, граждански или бизнес асоциации. „През 2008 г. словашкото правителство одобрява проект за стратегия за образование по финансови въпроси и управление на личните финанси. На базата на този документ Министерството на образованието изготвя „Национален стандарт за финансова грамотност (НСФЛ)“, фокусиран върху теми като финансова отговорност, защита на пари, кредити и дългове, спестявания и инвестиции, управление на риска и застраховане. Учителите ще включват определени глави и теми от НСФЛ в образователни материали според нуждите на учениците и образователните условия в техните училища. В същото време учителите могат да използват НСФЛ за разработване на нови теми като част от общата и техническата учебна програма. За да помогнат на учители и ученици, министерствата на образованието и на финансите намират уместни образователни материали в тази област и предоставят онлайн портал за цифрово образователно съдържание (www.edu-centrum.sk и www.fininfo.sk), които се актуализират периодично.“⁷

Народната Словенска банка подкрепя министерствата, като основните цели са да продължи да участва в реализирането на

образователни инициативи, насочени към подпомагане на развитието на финансова грамотност и да участва в обучението и в подкрепата на учители (обучители).“⁸

Въпреки направените промени относно финансовата грамотност, Министерство на образованието, науката, научните изследвания и спорта на Република Словакия в свой доклад от 2017 г. отбелязва, че „много по-нови области на човешкото познание нямат собствен предмет (ако има, то той е незадължителен или по избор). Най-често споменаваните примери за такива теми или области на знание са икономика, финансова грамотност, бизнес грамотност, потребителска грамотност, екологично образование...“⁹. „Обществото възприема това състояние на нещата като проблематично и постепенно призовава за въвеждане на нови предмети в образователните програми.“¹⁰

„В начален етап на образованието учителите са поставени пред ситуация, която може да се разглежда като опростена, тъй като голяма част от предметите се преподават от един учител. Това облекчава планирането на учебните дейности и отваря възможност за интегриране на нови предмети.“¹¹

Австрия

В началния етап на образованието в Австрия финансовото образование обикновено се представя чрез интегрирани подходи в различните учебни предмети и теми. Вместо да има отделен предмет по финансова грамотност, концепциите и уменията се въвеждат чрез различни учебни дейности и проекти.

„Познаването на финансовите връзки в Австрия наскоро се подобри, но 49% процента от австрийците все още оценяват нивото си на финансова информираност като недостатъчно. На въпрос „Кой всъщност трябва да преподава финансови знания на гражданите?“ 61% от всички анкетирани отговарят „училищата“. „Поставянето на финансовото образование в центъра на училищната програма е от жизненоважно значение. Това е единственото място, където може да се осъществи системно

⁷ This document was discussed by the Bank Board of Národná banka Slovenska on 22 October 2019, p.12

⁸ This document was discussed by the Bank Board of Národná banka Slovenska on 22 October 2019, p.14

⁹ Vladimír Burjan, Milan Ftáčnik, Ivan Juráš, Juraj Vantuch, Emil Višňovský, Libor Vozár, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Bratislava, september 2017 p.57

¹⁰ Vladimír Burjan, Milan Ftáčnik, Ivan Juráš, Juraj Vantuch, Emil Višňovský, Libor Vozár, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, september 2017 p.57-56

¹¹ Martin Hallon, Monika Reiterová, Finančná gramotnosť 1, Metodická príručka pre implementáciu finančnej gramotnosti do vzdelávania na prvom stupni základných škôl, p.5-6.

обучение за всички във връзка с доходите, данъците, лихвите, спестяванията и пенсионното осигуряване. Финансовото образование е крайтъгълен камък на равните възможности между половете и семействата, които разполагат с различно ниво на финансови познания. Те могат да предадат ценни знания на своите деца или да им предоставят по-малко знания, което може да окаже влияние върху тяхното финансово бъдеще", споделя Андреа Фронашютц, ръководител на института Галъп.¹²

Проучване за финансовото образование прави и Виенският университет по икономика и бизнес съвместно с Института за икономически образователни изследвания, като създава първата карта на инициативите, които действат в Австрия в областта на икономическата и финансовата грамотност, която е достъпна на техния сайт <https://www.oecd.org/financial/education/>.

Това са само два примера от обширния спектър на инициативите, изпълнявани от различни институции в Австрия по темата на финансовата грамотност, които са привлекли вниманието на Министерството на финансите. Същото е разработило Национална стратегия за финансовото образование в страната <https://www.oecd.org/finance/financial-education/austria-financial-literacy-strategy.htm>, в която е записано следното:

„За 2024 и 2025 г. планът е да се осигури принос за въвеждане на финансовото образование като част от задължителната интердисциплинарна тема за икономическо, финансово и потребителско образование в австрийските училища. Работи се и за създаване на по-добро разбиране за това как работи бизнес цикълът и въздействието на развитието върху финансовите пазари. Освен това трябва да се повиши осведомеността относно характеристиките, рисковете и аспектите на сигурността на новите цифрови инвестиционни продукти като групово финансиране или инвестиции в крипто активи.

През 2025 г. акцентът ще бъде върху подкрепата и координирането на пилотни проекти за преподаване на финансови знания в училищата.¹³

Чехия

Впечатляващи са инициативите и в Чехия по отношение на финансовата грамотност. Пример за това е Чешката народна банка (ЧНБ), която отдавна участва в насърчаването на финансовата грамотност. През 2008 г. тя предоставя на училищата повече от 4000 безплатни ръководства за учители и работни тетрадки за ученици от началните и средните училища, както и организира няколко десетки семинари за учители. През 2011 г. раздава безплатни учебници по финансова грамотност на началните училища, чиито представители са проявили интерес към обучението по финансова грамотност, като са посещавали семинарите за учители. Също така през 2011 г. ЧНБ предоставя на училищата безплатно анимационен филм „За парите и хората“, който запознава децата за историята на ЧНБ и нейната роля в чешката икономика.

Подкрепа се предоставя и от Чешкото икономическо дружество (CSE), което в съответствие със своя устав насочва усилията си към активно укрепване на финансовата и по-общо икономическата грамотност. Досега CSE се фокусира основно върху обучението на деца и младежи в училищата. Основната дейност в тази област е проектът "Експерти към училищата", чиято цел е да представи на учениците от училищата в Чешката република актуалните икономически събития от гледна точка на признати чешки икономисти, университетски педагози и финансови експерти <https://www.cse.cz/en/page/experts-to-schools>.

„Въпреки това финансовото образование в училищата не е получило толкова внимание, колкото заслужава, и много учители са се приближили към обучението по финансова грамотност със страх, защото не са получили обучение по финансово образование в курса на тяхното университетско образование. Мнозинството от учителите (73%) обаче са посещавали курс по финансово образование в последните 12 месеца, което показва техния ангажимент за системно преследване на този проблем (ОИСП, 2014 г.). Самото обучение обикновено се провежда от учители по математика или социални науки и в една трета от училищата, които предоставят часове по финансово образование в продължение на повече от 5 години, от главния учител в Чешкия училищен

¹² Andrea Fronschütz, Australian Gallup Institute.

¹³ Parlamentskorrespondenz NR. 15 VOM 15.01.2024 Finanzbildung 2023: 139 Maßnahmen zur Finanzbildung der Österreicher

инспекторат. Фундаментално развитие във финансовото образование е превръщането на финансовата грамотност в задължителен компонент на основното образование от 1 септември 2013 г. И въпреки това финансовата грамотност обикновено не е отделен курс, а е включена в социални науки, гражданско образование, математика или се извършва под някаква форма на проектно-базирано обучение в рамките на учебната програма на тези курсове. Формата на обучение и разпределението на часовете остават доброволни. Някои начални училища са отделили само десет часа за финансово образование в течение на четирите години.

Няма и единна методология за това как да се преподава финансова грамотност, която чешкият училищен инспекторат да следва. Няма и препоръчително разпределение на часовете за финансово образование. Повечето училища (89%) прилагат академичното съдържание по финансова грамотност в съществуващи курсове и най-често срещаният образователен метод е решаването на проблеми от ежедневието (89%). Останалите прилагани методи са дидактически игри и драматично обучение, а по отношение на формите на обучение те често предлагат групово обучение или посещения на финансови институции.¹⁴

САЩ

Съединените щати, като водеща икономическа сила на световната сцена, демонстрират значително ангажиране в подобряването на финансовата грамотност сред учениците. В началния етап на образованието в САЩ, усилията за подобряване на финансовата грамотност са нарастващо направление, с цел да се осигури на децата основни познания и умения за управление на финансите им.

В последните години са били предприети различни инициативи и въведени закони, насочени към подобряване на финансовата грамотност в началните училища в САЩ. Една от тези инициативи е промяната в учебните планове, като се включват обучителни програми и уроци по финансова грамотност. Организации като „Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy“ и „Financial Literacy Month“,

подкрепят усилията за повишаване на финансовата грамотност чрез насърчаване на образователни инициативи и информационни кампании.

Друга важна инициатива е обучението на учители по финансова грамотност, което се осъществява чрез семинари, обучения и онлайн ресурси. Програми като „National Endowment for Financial Education“ предоставят образователни материали и подкрепа на учители, за да им помогнат да предадат финансови умения на своите ученици.

Освен това различни училищни дейности и програми се фокусират върху учението чрез практически опити, като например създаване на банкови сметки за ученици, симулации на бюджетиране и игри за финансово планиране.

„На 22 януари 2008 г. президентът Джордж У. Буш обяви създаването на Консултативен съвет по финансова грамотност, за да препоръча как да се образоват по-добре хората от всички сфери на живота по въпроси, свързани с техните финанси и бъдещето им.“¹⁵

Създадени са и интерактивни игри като играта на фондовия пазар от Асоциацията на индустрията за ценни книжа и симулацията на фондовия пазар от Stock-Trak, които са популярни инструменти за „обучение“, но учат само за акции. Те се появяват в класните стаи и са вградени с планове за уроци.

Десетки фирми за финансови услуги в САЩ се надпреварват да разработят инструменти и учебни програми, които да предлагат безплатно на училищата, в замяна на носенето на техните корпоративни лого. Пример за такава е Уеб базираният онлайн урок за спестявания на Citigroup, чиито уроци се преподават от възрастен бухал в анимационен вид с шапка и рокля.

„U.S. Bancorp предоставя на деца на петгодишна възраст банкови книжки и им дава награди - например татуировки, когато направят депозит, и изтегляне на музика, когато достигнат \$100. В Keybank на Keycorp децата, които отворят акаунт в DinoSaver, получават играчки динозаври и тримесечни бюлетини. В USAA децата могат да инвестират едва 20 долара в техния First Start Growth Fund, който инвестира в компании, идентифицирани като деца,

¹⁴ Alena Opletalová, Financial Education and Financial Literacy in the Czech Education System. Procedia - Social and Behavioral Science, 2005 p.1181- 1182

¹⁵ Grody, Allan & Grody, Dr & Kromann, Erin & Sutliff, Jim, A Financial Literacy and Financial Services Program for Elementary School Grades - Results of a Pilot Study. Household Finance eJournal. 2008 10.2139/ssrn.1132388.

като Google и Pepsico. Този фонд е натрупал 228 милиона долара активи. Някои нови акаунти позволяват на децата да притежават дебитни или банкомати карти на свое име, при което те получават извлечения и имат достъп до акаунтите си онлайн. Някои банки позволяват на деца на 10-годишна възраст да заемат пари, но с родителите си като съподписващи лица.

Нова Зеландия

Впечатляващо е, че Нова Зеландия е сериозно ангажирана с насърчаването на финансовата грамотност в образованието. Министерството на образованието предлага специализирано подразделение, посветено изцяло на финансовата грамотност, където са централизирани изчерпателна информация и ресурси. Това включва актуална информация за законодателни промени в областта на финансовата грамотност, както и полезни материали, които могат да бъдат използвани от учителите за обогатяване на учебния процес.

Подразделението осигурява достъп до разнообразни ресурси, включително интерактивни игри и образователни материали, които са разработени от банки и неправителствени организации. Този подход не само улеснява учителите в преподаването на финансова грамотност, но и гарантира, че образователният процес е съвременен и адаптиран към нуждите на учениците.

В Нова Зеландия, Financial Capability Progressions (Прогресии във финансовата грамотност) се използват за разработване и изпълнение на ефективни учебни програми за финансова грамотност в училищата, като те са съобразени с Новозеландския учебен план от 2007 г. и се разпростират от първи до осми клас. Те предоставят рамка за учителите да засилят ролята на финансовата грамотност в учебната програма. Съгласно последните развиятия и инициативи на правителството на Нова Зеландия, финансовата грамотност ще бъде задължителна за всички нива и във всички училища до 2025 година. Това е част от широката инициатива за подобряване на нивото на финансовата грамотност сред младите хора, като се насочва вниманието към развитието на основни финансови умения като бюджетиране, откриване на банкови сметки и управление на сметки.

Китай

Финансовата грамотност е основно умение за живота. Ето защо ниските резултати, получени като цяло от 15-годишните ученици в доклада PISA за финансова грамотност, са повод за безпокойство. При тази ситуация е добра идея да анализираме страната, която е на 1-во място в класацията: Какво прави Китай, което другите не правят?

В китайската образователна система се въгражда разнообразие от финансови теми и програми, които съпътстват учениците през целия им учебен път, от детската градина до университета. На всяка стъпка се предлага специфично съдържание, което се развива и усложнява с напредването на учениците.

По подобие на САЩ в Китай финансовите институции също разработват приложения, които позволяват на децата да играят ролята на виртуални инвеститори на фондовия пазар, инициатори на благотворителни организации, финансови мениджъри на знаменитости, купувачи на хранителни стоки. Има и приложения, които им помагат да проследяват джобните си разходи.

„Организирана съвместно от Съвета за инвеститори и финансово образование (IFEC) и Центъра за университетско и училищно партньорство, Педагогическия факултет, Китайския университет в Хонг Конг (CUHK), Програмата за финансово грамотни училища (Програмата) подкрепя учениците от началните училища в правилното развитие на концепции и навици за финансово управление чрез комбиниране на финансова грамотност и добродетели в образованието. Програмата се основава на Рамката за финансова компетентност на IFEC Хонг Конг, която определя набор от умения, нагласи, мотивация и поведение за учениците от началното училище, като комбинира пет добродетели: благоразумие, умереност, честност, усърдие и отговорност.“

Програмата стартира в продължение на четири академични години от нейното създаване през 2018 г. Освен предоставянето на подкрепа на училищата за разработване на училищна учебна програма за финансово образование, са въведени и следните инициативи:

- Онлайн платформа за самообучение по финансово образование, предназначена за учители, родители и ученици, тя предоставя ресурси за обучение и преподаване като кратки видеоклипове, списък със справочници и планове за уроци по финансова грамотност за учене и преподаване по всяко време и

навсякъде. Освен това през 2023 г. е пусната самообучаваща се интерактивна онлайн игра за финансова грамотност.

- Създаване на „Училища-посланици на финансовата грамотност“ за разпространение на добри практики: участващите в миналото училища са поканени да споделят с други училища как да интегрират финансовата грамотност и добродетели в своите училищни учебни програми, за да внушат финансовото отношение и поведение на учениците към спестяване, харчене, вземане на заеми, защита на вещите и стойността на парите.

- Програмна тематична песен за насърчаване на финансовото образование: Композирана от Маестро Антъни Лун, текст, написан от г-н Пол Найд и представен от известната артистка Мими Ло, тази нова песен има за цел да напомни на учениците за важността на отговорното харчене и спестяване със своята впечатляваща мелодия и текст.¹⁶

България

В настоящия момент в България финансовата грамотност не е интегрирана в началното училищно образование. В учебните планове по математика се предоставя само въведение в българските банкноти и изпълнение на аритметични операции с тях. В областта на "Технологии и предприемачество" се представя по една тема годишно, която обхваща понятия като бюджет и разходи.

Министерството на финансите има разработена национална стратегия за финансова грамотност и План за действие (2021-2025 г.), в която са посочени четири основни приоритетни групи. В приоритет №3 „Организиране на методическо обучение за учители, преподаващи общообразователни учебни предмети, в учебното съдържание на които са заложили теми по финансова грамотност (технологии и предприемачество, математика, география и икономика)“ като целевата група е учители от начален и прогимназиален етап на основната образователна степен.

Въпреки предвидената подготовка на учители, стратегията не обръща достатъчно внимание на въграждането на повече теми по финансова грамотност в учебната програма за учениците от началния етап. Това показва нуждата от допълнителни усилия и стратегии,

за да се осигури по-пълноценно включване на финансовата грамотност в образователния процес на този етап, както и по-широк набор от уроци и теми по финансови компетенции в учебната програма.

Въпреки че стратегиите и подходите в различните държави се различават, всички те подчертават важността на финансовата грамотност в образованието и предприемат действия за нейното насърчаване.

Заклучение

Липсата на финансови компетенции е ключов социален и икономически проблем и той може отчасти да бъде решен чрез ефективно и устойчиво покритие на знанията в училищните учебни програми. Въпреки включването на финансовата грамотност в учебния процес в много страни сравнително скоро, наличните данни не осигуряват изчерпателно доказателство за положителния ефект върху вече завършилите образованието си млади хора. Необходимо е да се направят проучвания, които дългосрочно да проследят учениците, които са получили финансово образование в ранна възраст, за да се види как те управляват своите финанси и инвестиции в бъдеще.

Въпреки това фактът, че учениците се запознават с банкоматите, кредитирането, инвестирането, данъците, пенсионирането, производството, потреблението и други подобни на някакъв по-късен етап от образованието си обикновено на ниво гимназия, е достатъчен, за да се наложат промени в концепцията.

Разбирането на парите от ранна възраст е от съществено значение за развитието на децата. Такова обучение им позволява да се забавляват и да се образоват, като използват реални ситуации от финансовия свят. Това не само развива техните финансови умения, но и ги подготвя за бъдещи финансови предизвикателства. Следователно, интегрирането на финансовата образователна програма в ранните учебни стъпки е от изключително значение за формирането на здрави и отговорни финансови навици у децата.

Внедряването на финансовите концепции в образованието на децата носи със себе си значими последици за бъдещето и е една от най-благородните каузи.

¹⁶publication of The Investor and Financial Education Council , news and publications from 2022.07,IFEC Financially Literate Schools Programme equips the

next generation with financial knowledge and virtues, <https://www.ifec.org.hk/web/en/about-ifec/press-release/pr-20220707.page>

Във финансовото образование на децата е необходимо да разширим обхвата, откривайки вдъхновението на ново поколение, което не само разбира финансовите понятия, но и етичните ценности, личната отговорност и социалното благо. Нашата цел трябва да бъде отклоняването на децата от културата на "алчността е нещо добро" към културата на "спестяването за пенсията е важно и трябва да се прави логично и смислено".

Литература

1. Vitor Gaspar, Marcos Poplawski-Ribeiro, Jiae Yoo, International Monetary Fund, Global Debt Is Returning to its Rising Trend, <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2023/09/13/global-debt-is-returning-to-its-rising-trend>
2. Laura Scheinholtz, Charles Kalish and Karen Holden University of Wisconsin-Madison, Cognitive Development and Children's Understanding of Personal Finance, <https://web.education.wisc.edu/cwkalish/wp-content/uploads/sites/13/2017/10/FinancialEd.pdf>
3. William Elliott, Assets and Education Initiative. 2013. Building Expectations, Delivering Results: Asset-Based Financial Aid and the Future of Higher Education. Biannual Report on the Assets and Education Field.
4. Cynthia Luna Scott, The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?
5. Internet sayt „FAKTI“intervyu na Krassimir Todorov ot 21.11.2022 g. https://fakti.bg/bulgaria/732341-ekspert-zadlajnavame-ne-zaradilipsata-na-pari-a-na-finansova-gramotnost#google_vignette
6. Publication produced by the Legal Information Access Centre, State Library of NSW and Australian Securities & Investments Commission, June 2003 <https://download.asic.gov.au/media/1924489/wh-at-do-you-want-to-do-with-fin-lit-schools-dp.pdf>
7. Document was discussed by the Bank Board of Národná banka Slovenska on 22 October 2019, p.14
8. Vladimír Burjan, Milan Ftáčnik, Ivan Juráš, Juraj Vantuch, Emil Višňovský, Libor Vozár, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Bratislava, september 2017 p.57
9. Martin Hallon, Monika Reiterová, Finančná gramotnosť 1, Metodická príručka pre implementáciu finančnej gramotnosti do vzdelávania na prvom stupni základných škôl, p.5-6.
10. Andrea Fronschtütz, Australian Gallup Institute.
11. Parlamentskorrespondenz NR. 15 VOM 15.01.2024 Finanzbildung 2023: 139 Maßnahmen zur Finanzbildung der Österreicher.
12. Alena Opletalová, Financial Education and Financial Literacy in the Czech Education System. Procedia - Social and Behavioral Science, 2005 p.1181- 1182.
13. Grody, Allan & Grody, Dr & Kromann, Erin & Sutliff, Jim, A Financial Literacy and Financial Services Program for Elementary School Grades - Results of a Pilot Study. Household Finance eJournal. 2008 10.2139/ssrn.1132388.
14. Publication of The Investor and Financial Education Council, news and publications from 2022.07, IFEC Financially Literate Schools Programme equips the next generation with financial knowledge and virtues, <https://www.ifec.org.hk/web/en/about-ifec/press-release/pr-20220707.page>
15. Publication produced by the Legal Information Access Centre, State Library of NSW and Australian Securities & Investments Commission, June 2003 <https://download.asic.gov.au/media/1924489/wh-at-do-you-want-to-do-with-fin-lit-schools-dp.pdf>

Невсе Николаева Люманкова,
учител в начален етап на училищното образование



СОЦИАЛНИТЕ ИНТЕРАКЦИИ НА ДЕЦАТА В УЧИЛИЩЕ РЕФЛЕКТИРАЩИ ВЪРХУ КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ

Весела Божкова

CHILDREN'S SOCIAL INTERACTIONS AT SCHOOL REFLECTING ON COGNITIVE DISMODERATION INTERCOMMUNICATION

Vesela Bozhkova

ABSTRACT: Children's social interactions at school are affected by the feedback loop in the communication process. The school as an educational institution can influence through innovative proposals for interaction with students' families, controlling and guiding the process of cooperation. The school is also the place in which personal traits and worldview position are formed, therefore it is necessary to examine the children's self-esteem in the implementation of the preventive pedagogical process. Children go to school with their own interests, emotions, behavior, intelligence, habits and attitudes, etc. The school contributes to the development of the personality through training and not only, as an institution it also has the opportunity to influence the social interactions of children

Key words: Prevention of aggression in children, primary school age

Въведение

Изследването се провежда на базата на педагогическа диагностика. В него се използва въпросник за децата в начална училищна възраст на Борис Минчев и Валери Тодоров. Научно - изследователската цел е да се установят взаимоотношенията на изследваните ученици с връстниците им, учителите и родителите им и начинът по който те се самовъзприемат и самоуважават т.е. Аз – концепцията им.

В този аспект на мисли върху техните взаимоотношения важен фактор се оказва когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercommunication), което на практика е неизследван, досега, социален, комуникативен проблем в психологическият спектър на модерацията в човешкото съзнание, рефлектиращ, върху пречупването на обратната връзка в процеса на общуване, имплицитно (прикрито), когато личността се опитва, да запази, самоконтрол и експлицитно (ясно), изразява, прецептивните си нагласи, влияещи и в момента на комуникация.

Теоретичната основа на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercommunication) е отнесена към теорията за когнитивният дисонанс и те-

зите на Курт Левин, според когото когнитивният дисонанс е състояние, което протича, чрез сблъсък в съзнанието на индивида между неговите знания, убеждение, нагласи и нивото на постъпилата от околната среда информация, която им противоречи. Когнитивно дисмодерационно общуване е по-широкото понятие и знанията, които има личността, при него не са противоречиви, както при когнитивният дисонас, а осъзнаването е дисмодерационно тоест получава се неправилна осъзнатост на ситуацията тук и сега на базата на натрупаните у индивида възприятийни нагласи.

Основна част

Тестът (въпросникът) се състои от 40 въпроса на които учениците трябва да отговорят и има 6 практически упражнения, които не са задължителни. Учениците отговарят на въпросите чрез поставяне на отговори „да“ или „не“ на бланките за отговори. Този въпросник се отнася до 4 аспекта на Аз - концепцията. Три от тези измерения са семейството, връстниците, учебната дейност и се разглеждат като места на които се формира Аз -концепцията, а четвъртото измерение е самооценката.

Начин на провеждане (етапи на провеждане):

Последователността на провеждане следва следната логична последователност :

1 Върху класната дъска се рисуват кутии за отговори, сходни с тези върху бланката за отговори, на които има обозначени и двата възможни варианта за отговор: „да“, „не“.

2 Обясняваме на учениците значението на обозначените думи: „да“, „не“ и молим децата да разкажат, какво значат обозначените думи.

3 Показваме правилно маркиране на отговорите и уточняваме, че се обозначава само по един отговор в съответното обособено място за това.

4 Излизат отпред на дъската един след друг няколко ученика като последователно им се задават въпроси за упражнение от типа: Дете ли си? Летят ли птиците? Имаш ли брат? Да пееш обичаш ли?

За попълването на теста, всеки ученик има необходимост от: Две бланки за отговори по двадесет кутии. По преценка на провеждащия теста е възможно бланките да се сгънат по дължина за да могат учениците при попълването да виждат само едната колона и да не се объркват при попълването на теста (въпросника). Необходими са прибори за писане. Има два начина за разграничаване на кутиите за отговори: Първо могат да се използват картинките от лявата страна, когато децата не познават числата. Картините са лице, звезда, камбанка, котка, телефон, цвете, клоун, къща, куче, чадър и т.н.

В това изследване децата разпознават цифрите, те са написани от дясната страна на всяка кутия. На учениците се обяснява, че за всеки въпрос са възможни и двата отговора, но само един ще бъде верен за самия него. Обясняваме на учениците да не изказват гласно своите отговори. За измеренията има скала от, която се изчислява съответния бал.

Критерии за оценяване:

Могат да се отчитат точки за всеки положителен отговор т.е. за отговор с „да“ или „не“, който съответства на:

1 Като цяло благоприятни възприятия за себе си (обща скала).

2 Положително възприемане на себе си по отношение на връстниците (скала на връстниците).

3 Положително възприемане на себе си в семеен план (семеен скала).

4 Положително възприемане на себе си в училищни дейност, учители и ситуации (училищна скала).

Положителните отговори за всяка скала са показани на приложената бланка за отчитане на точки. Ако се приписват точки ръчно е възможно да се направят шаблони като се измерят местата , където са обозначени положителните отговори върху бланката (или само за тези от по-специален интерес). Като шаблонът се постави върху ученическата бланка за отговори и правилните отговори се появяват в пролуките на шаблона.

Дава се по една точка на съответните отговори:

1.да; 2.не; 3.да; 4.не; 5.не; 6.да; 7.не; 8.да; 9.да; 10.не; 11.да; 12.не; 13.не; 14.да; 15.не; 16.да; 17.да; 18.не; 19.да; 20.не; 21.да; 22.да; 23.не; 24.не; 25.не; 26.да; 27.да; 28.да; 29.не; 30.не; 31.да; 32.не; 33.не; 34.да; 35.да; 36.не; 37.не; 38.не; 39.не; 40.не. На противоположните отговори за съответен въпрос не се отчитат точки. Среден брой точки за всичките въпроси за група ученици е възможно да се пресметнат на отделна скала чрез пресмятане на точки за всички ученици и разделянето им на броя на учениците в групата.

Анализ на Самооценъчния въпросник

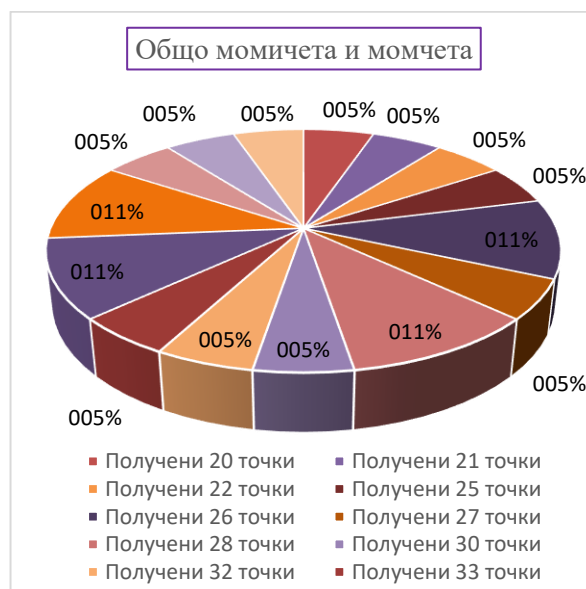
В изследване участваха 19 ученици в начална училищна възраст от които 9 са момичета и 10 са момчета. „Самооценката се отнася към ядрото на личността и е важен регулатор на нейното поведение. От нивото на развитие на самооценката зависят взаимоотношенията на личността на подрастващия с обкръжаващата го среда- учители, съученици, родители, приятели“.



Както показва диаграмата на получения брой точки при момичетата, като цяло се наблюдава по-високо ниво на самооценка. Може би, защото в този възрастов период момичетата се развиват по-бързо от момчетата. „В англо-американската психология е прието този възрастов период да се нарича – средно детство”. Двата фактора, които можем да разгледаме като част от самооценката са: „постижение - справяне” и „себеприемане”. Средната честота на устойчивост на тези фактори при момичетата е доста добра, тъй като от 40 възможни точки при също толкова въпроси, момичетата имат и по 39 точки. Нисък брой точки от 19 момичета има само едно, което е получило 10 точки. Следователно момичетата в този възрастов период имат добра самооценка, което се отразява положително на взаимодействието им с връстниците, учителите и приятелите.



Изследваните момчета, имат по-нисък брой точки в сравнение с момичетата, но пък при тях се наблюдава средна стойност от точки около 20 т.е. няма прекалено високи и прекалено ниски резултати. Докато при момичетата има по-голяма разлика в индивидуалните получени резултати. Следователно момчетата имат сравнително добра самооценка. Най-висок брой точки от 39 (40 възможни) е получило едно момче от 10 изследвани. Самооценката влияе и на начина на взаимодействие с връстниците, учителите и приятелите, това ниво на самооценка на момчетата влияе и на тяхната общителност и самоизява в училищната обстановка. Момчета в този възрастов период са по-плахи в процеса на взаимодействие с останалите. Като цяло са по-сплотени в междучелностните си взаимоотношения от момичетата.



Общият брой на получените точки показва устойчивост на самооценката на учениците в този възрастов период. Следователно самооценката в средното детство е сума от оценките на значимите възрастни, най-често на майката, бащата и учителя, а също на дядовците и бабите. В тази връзка, самооценката на момичетата и момчетата през средното детство зависи от отношението на възрастните авторитети към детето, за да може то да повярва в себе си. Необходимо е през този период самооценката на момчето и момичето да е в хармонично съотношение с три компонента: семейството, училището и връстниците.

Заклучение

От самооценъчния въпросник се установи, че върху поведенческите модели на взаимодействие на учениците с обкръжението, главна роля имат наблюдаваните поведенчески модели и в училището и в семейството (виж приложение 1).

Приложение 1. Самооценъчен въпросник

Въпросник

1. Лесно ли те харесват?
2. Често ли имаш неприятности въкъщи?
3. Можеш ли да разкажеш нещо интересно пред целия клас?
4. Искаш ли да бъдеш по-малък, отколкото си?
5. Оставяш ли другите деца да правят каквото си искат?
6. Ти важен човек ли си за твоето семейство?
7. Често ли се чувстваш зле в училище?
8. Харесва ли ти да бъдеш точно такъв, какъвто си?
9. Имаш ли достатъчно приятели?
10. Твоето семейство изисква ли прекалено много от теб?
11. Ти добре ли четеш?
12. Искаш ли да си по-различно дете?
13. Другите деца често ли са подин към теб?
14. Когато се сдържиш на семейството си, показваш ли го?
15. Често ли отказваш да вземаш участие в клас?
16. Лесно ли изчакваш да ти дойде реда?
17. Твоите приятели изпълняват ли това, което им кажеш?
18. Понякога иска ли ти се да избягаш от къщи?
19. Добре ли се справяш в училище?
20. Често ли ти се случва да не изпълняваш обещанията си?
21. Ти повече приятели ли имаш, отколкото другите деца?
22. Ти добро дете ли си?
23. Повечето деца по-харесвани ли са от теб?
24. Предпочиташ ли да стоиш в къщи, вместо да ходиш на училище?
25. Ти един от последните ли си, когато викат в игрите?
26. Нещата, които изучаваш в училище, лесни ли са за теб?
27. Харесва ли ти да бъдеш какъвто си?
28. Ако поискаш, можеш ли да получаваш високи оценки?
29. Забравяш ли много от нещата, които учиш?
30. Често ли се чувстваш самотен?
31. Ако имаш да кажеш нещо, казваш ли го?
32. Чувстваш ли се често разтревожен въкъщи?
33. Срамуваш ли се често от себе си?
34. Обичаш ли учителат да ти задава въпроси пред класа?
35. Съучениците ти мислят ли, че се справяш добре?
36. Скучно ли ти е да бъдеш заедно с други деца?
37. Трудно ли си намиращ приятели?
38. Предпочиташ ли да играеш с деца, които са по-малки от теб?
39. Трудно ли ти е да говориш пред целия клас?
40. Повечето деца по-лесно ли готвят домашните си от теб?

132

Препоръки

1. В превантивен аспект е необходимо всеки месец да има ден за консултации, на който да присъстват освен учителите и родителите, задължително да бъдат и учениците. Проблемите, които се обсъждат трябва да се пречупят, през призмата на различните позиции. Първо трябва да се посочи позитивното, давайки се като пример, а след това да се обсъждат негативните неща и разбира се да се завърши консултацията с положителен акцент. Консултациите е необходимо да бъдат перспективни т. е. да има точни ясни и единодушни решения на възникналите проблемни ситуации. Добрият тон при тези форми на взаимодействие между семейството и училището не трябва да се пренебрегва.

2. Възможно е да се направи, по модела на училище за родители, училище за учители, родители и ученици, в което да са включени освен обучаващи съвместни дейности подпомагащи процеса на взаимодействие между семейството и училището взаимно и такива, които да са подпомагащи индивидуалните форми на взаимодействие между членовете му. В това училище могат да се преработят и внедрят интерактивни методи и похвати по образец на професор Георги Лозанов.

3. Родителите и учителите е необходимо непрекъснато да обменят информация по между си, по отношение развитието и поведението на учениците, за да не се губи обратната връзка между тях, жизненоважна за обучението и възпитанието на подрастващите. Разбира се двете институции е необходимо, непрекъснато да се стремят към повишаване на квалификацията си.

Литература

1. Борисова, Виолета (2009). Деца и семейства с проблеми през погледа на социалния педагог. В: Учебно помагало. Богина – София
2. Батоева, Д., Попов Т. (2007). Педагогическа и психологическа диагностика. Аскони, София
3. Димитров, Любен (2005– 2006). За детето училището и възпитанието. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, София
4. Захариева, Р. (2004). Диагностика на развитието и поведението на детето. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, София
5. Тодорова, Лиляна (2010). Съвременното образование мисия и визии. В: Сборник с научни студии и статии. Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград
6. Минчев Б.(1996). Психологично изследване на детето в начална училищна възраст. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, София
7. Циркова, Андонова Д. (2007). Психологическо консултиране на деца, юноши и родители. Център за психо - социална подкрепа, София

Vesela Ivanova Bozhkova
Southwestern University "Neofit Rilski",
Blagoevgrad, R. Bulgaria,
vesela_bojkova@abv.bg



ИЗКУСТВЕНИЯТ ИНТЕЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Тереза Стефанова

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Tereza Stefanova

ABSTRACT: Artificial intelligence has the potential to transform the way we teach and learn. By harnessing the power of AI, the learning experience can be improved, better opportunities can be provided to learners and a new future of education can be shaped.

The article examines the applications of artificial intelligence in the educational sphere: to improve the work of learners, teachers and administrators, and for ongoing activities. Statistics on the use of artificial intelligence by students in the UK, USA and Swedish universities are presented. The leading ways in which the education sector is using artificial intelligence are highlighted. The potential benefits of artificial intelligence in education are summarized. The most important trends related to future applications of artificial intelligence in education are noted.

The rapid pace of technological innovation has paved the way for AI to become an integral part of the learning process. Artificial intelligence will continue to improve the education sector, but it is imperative to strike a balance between harnessing the benefits of AI and ensuring that students are actively engaged in meaningful learning.

Key words: artificial intelligence; AI applications in learning; educational technologies.

Въведение

Развитието на изкуствения интелект доведе до постижения и иновации, които повлияха на много аспекти в обществото. Новата технология въздейства върху всички видове индустрии, сред които и образованието. Изкуственият интелект започва да показва своите предимства и приложения за широк кръг от образователни дейности и се очаква, че ще подобри значително общите резултати от обучението за всички.

В статията са разгледани приложенията на изкуствения интелект в образователната сфера: за подобряване на обучението, на работата на преподавателите, както и за административни и текущи дейности. Представени са статистически данни за използването на изкуствения интелект от ученици, колежани и студенти в някои държави. Открити са водещите начини, по които образователният сектор използва изкуствения интелект. Обобщени са потенциалните ползи от AI в образованието. Отбелязани са по-важните тенденции свързани с бъдещи приложения на изкуствения интелект в обучението.

Изкуственият интелект в образователната статистика

С бързия напредък на технологиите обучението се трансформира от изкуствения интелект по начини, които не сме смятали за възможни. Докато преподавателите са изправени пред опити да включат продуктивни AI инструменти в модерна учебна среда, студентите се обръщат към популярните чатботове, за да изпълняват задачите им вместо тях. За използването на изкуствения интелект и нагласите към него може да се разбере повече от статистически данни за AI в образованието [2].

Използване на изкуствен интелект в образованието в Обединеното кралство

Проучване на Varsity от 2023 г. разкрива, че почти половината (47.3%) от студентите в Кеймбридж са използвали ChatGPT или други подобни чатботове с изкуствен интелект по време на обучението си в университета [5]. Интересен факт е, че студентите, които често използват ChatGPT се обучават в областта на STEM (53%), докато тези по хуманитарни науки в Кеймбридж са по-малко склонни да използват чатбот (43%). Въпреки че много от студентите често ползват новия

инструмент, други студенти са на мнение, че университетът трябва да ограничи повече чат-бота.

Изкуственият интелект е популярен и в средните училища в Обединеното кралство [17]. Според проучване от 2023 г. две трети от учениците използват AI за различни академични задачи, включително решаване на математически задачи и писане на есета, превод на чужди езици и др.

Използване на изкуствен интелект в шведските университети

Техническият университет Чалмърс в Гьотеборг, Швеция проведе мащабно проучване, изследващо отношението на студентите към изкуствения интелект във висшето образование [3]. В проучването са участвали около 6000 студенти от Швеция. Почти всички студенти (95%) са запознати с възможностите на ChatGPT, 56% са положително настроени спрямо използването на чатботове в обучението, а 62% са на мнение, че помощта на чатботове по време на изпити е измама.

Използване на изкуствен интелект в образованието в САЩ

BestColleges също са направили проучване за използването на AI инструменти в обучението [20]. Около 43% от участвалите в проучването американски студенти от бакалавърски и магистърски програми казват, че имат опит с използването на AI инструменти като ChatGPT, като 22% са прибягвали до технологията за изпълнението на задачи и за подготовка за изпити, а не само за събиране на информация. Девет от всеки десет студенти, които са изпробвали AI инструменти, казват, че са ги използвали за лични проекти, от любопитство или за забавление. Мнението на 61% от студентите е, че AI инструменти като ChatGPT ще станат нещо обичайно и нормално в образованието.

През февруари 2023 г. фирмата за социологически проучвания Impact Research прави проучване по поръчка на Walton Family Foundation за използването на новите технологии от учители и ученици [14]. Фондацията Walton Family Foundation финансира изследвания и платформи, които използват AI за разработване на инструменти за преподаватели и ученици. Около 50% от учителите казват, че използват генеративен AI като част от процеса на планиране на уроците. Това включва събиране на основна информация и измисляне на

интересни идеи за лекциите. В същото време само една трета от учениците на възраст от 12 до 17 години са съобщили, че използват ChatGPT за училище. Осем от всеки 10 ученици са споделили, че биха предпочели учител, който включва инструменти като ChatGPT по време на преподаване, отколкото учител, който не използва новите технологии. Проучването е установило още, че 72% от учителите и 63% от учениците са съгласни с мнението, че ChatGPT е „просто още един пример защо не можем да продължим да правим нещата по стария начин за училищата в съвременния свят” [8].

В друго проучване е съпоставена оценката на студенти и колежани, учили с преподавател и с ChatGPT [12]. От студентите, които са имали възможност директно да сравнят ученето с ChatGPT и ученето с преподавател през една академична година, огромното мнозинство съобщават за предпочитание към ChatGPT.

Почти всички студенти - 95% казват, че от както учат с ChatGPT, оценките им са се подобрили. Девет от десет студенти предпочитат да учат с ChatGPT пред учене с преподавател, а най-често срещаните предмети, по които обучаемите използват ChatGPT са математиката и природните науки. От проучването може да се обобщи, че 85% от студентите са на мнение, че обучението с ChatGPT е по-ефективно от обучението с преподавател.

Технология за прогнозиране на оценки с изкуствен интелект

Един от начините, по който AI може да подобри оценките на обучаемите, е точното идентифициране на онези, които са изложени на риск от провал, така че да могат да бъдат приложени мерки, които да им помогнат да останат в университета.

През 2016 г. Ivy Tech Community College в Индиана използва тази технология [7]. Ivy Tech е обществен колеж с кампуси в целия щат Индиана и четвъртата по големина образователна институция в САЩ. Ivy Tech разработва алгоритъм за машинно обучение за идентифициране на студенти в риск и осигуряване на ранна намеса. Почти всички (98%) от студентите, които са получили подкрепа въз основа на прогнози на AI, по-късно са повишили своите оценки. Значителна част (80%) от тези, с които не е бил осъществен контакт, са се провалили, както е предвидил алгоритъма. След успешното пилотно проучване, с помощта на

Project Student Success са били подпомогнати още 34 712 студенти.

Системите за управление на обучението с AI

Не само образованието се трансформира по отношение на учебните програми по наука, технологии, инженерство и математика (STEM), но и образователната индустрия като цяло се трансформира от AI. Все по-често образователните институции от основно към висше образование, както и обучение за възрастни и професионално обучение се трансформират от интелигентни системи, които помагат на хората да учат по-добре и да постигат целите си на обучение. Системите за управление на обучението (LMS) са важна част от образователните институции и програмите за обучение от десетилетия. Въпреки това AI допълнително рационализира начина, по който се управляват обучаемите, а до тях вече може да се доставя персонализирано цифрово съдържание. Очаква се до 2024 г. повече от 47% от инструментите за управление на

обучението да бъдат активирани от способностите на AI [15].

От представените данни се вижда, че има някои разлики между държавите, както и между ученици, колежани или студенти, но значителна част вече напълно приемат изкуствения интелект. Най-популярният AI инструмент сред студентите е ChatGPT. Въпреки това начинът, по който AI се прилага официално за образователна подкрепа, обучение и системи за управление на обучението, може да бъде по-важен в дългосрочен план.

Приложения на изкуствения интелект в сферата на образованието

Въздействието на изкуствения интелект в образованието е многостранно, но потенциалът на AI се използва главно за реализиране на интелигентно обучение, за персонализирано обучение, за създаване на образователни игри, научни симулации и ресурси (фиг. 1).



Фиг. 1. Потенциални приложения на изкуствения интелект в образованието
Източник: [16]

Един от водещите автори на статии за ползите от изкуствения интелект в образованието, Матю Линч, разглежда широк спектър от приложения на AI [10]. Някои от тях са свързани с използване на потенциала на AI за

подобряване работата на учещите, преподавателите и администраторите:

- *Адаптивно обучение:* „Използва се за обучение на учениците на основни и напреднали умения чрез оценка на текущото им ниво на умения и създаване на ръководено учебно

изживяване, което им помага да станат опитни.“

- *Аудио-визуална класна стая.* AI се използва за управление на аудио-визуални устройства в учебната стая.

- *Кодиране.* Инструменти на AI се използват за обучение по програмиране и кодиране.

- *Помощна технология:* AI може да помогне на обучаващите се със специални нужди да имат достъп до по-справедливо образование, например чрез „четене на пасаж на ученик с увредено зрение“.

- *Анализ на данни и обучение:* „AI се използва от преподаватели и образователни администратори за анализиране и интерпретиране на данни“, което им позволява да вземат по-добре информирани решения.

- *Системи за управление на обучението.* Това включва използването на AI за управление на онлайн или смесено обучение.

- *Кибер защита.* AI се използва от IT отделите, за да предпазят училищната и университетската мрежи и нейните потребители от кибератаки.

- *Цялостно управление на учебна институция.* AI се използва също за цялостно управление на училища и университети – информационни системи за дейности на учещите, IT дейности, планиране, бюджетиране, транспорт, поддръжка, и т.н

Други приложения се отнасят до текущите употреби на AI в образованието:

- Управление на учебната стая/ поведение
- Планиране на лекция/урок
- Аудио-визуална учебна стая
- Учене на език
- Подготовка за тест
- Оценяване
- Геймификация за подобряване на ангажираност на обучаемите

- Комуникация родител-учител
- Системи за управление на обучението
- Планиране на персонала и управление на заместници

- Професионално развитие
- Административни дейности – планиране на курсове, ежедневни, седмични, месечни или годишни графици

- Транспорт
- Поддръжка - управление на съоръжения
- Финанси
- Кибер защита
- Безопасност и сигурност

Изкуственият интелект постепенно се внедрява във висшето образование и университетите все повече използват тези инструменти, за да вземат решения за прием, анализи или административни дейности. Първоначално AI инструментите са по-прости - чатботове, софтуер за откриване на плагиатство, приложения за проверка на правописа и граматиката, по-късно към тях се присъединяват нови и мощни приложения, които отговарят на академични въпроси, оценяват задачи, препоръчват курсове и дори преподават. Най-новите могат да оценят още и личностни черти, и възприетата мотивация на кандидатите [13].

Примери за използване на *изкуствен интелект* във *висшето образование*:

- Откриване на плагиатство
- Почтеност на изпити
- Чатботове за записване и задържане
- Системи за управление на обучението
- Подобрени онлайн дискуссионни табла
- Анализиране на показателите за успех на студентите
- Академични изследвания
- Свързани кампуси

Интелигентни системи за обучение

Интелигентните системи за обучение (ITS) са най-широко използваните AI приложения в образователната индустрия. Те са образователни приложения на изкуствен интелект и технологии за машинно обучение, които се появиха като научна дисциплина преди години. Основното за всяка ITS е способността ѝ да събира задълбочени данни на индивидуално ниво и да ги използва, за да оцени нивото на напредък и да предложи обратна връзка за насърчаване на продуктивно поведение при учене като саморегулиране, самонаблюдение и самообяснение.

ITS сега се използват широко в училища и колежи, особено в САЩ. Дългогодишно проучване на изкуствения интелект от Станфордския университет през 2016 г. заявява, че използването на интелигентни преподаватели и други AI технологии за подпомагане на преподавателите в учебната стая и у дома вероятно ще се разшири значително през следващите години.

Примери за интелигентни системи за обучение [16]:

- Cognitive Tutor. Този софтуер е разработен от Carnegie Learning и се използва

предимно в гимназиите в САЩ за изучаване на математика от 9 до 12 клас.

- **Sherlock.** Използва се за обучение на техници от военновъздушните сили, за диагностика на проблеми в електрическата система в самолета.

- Система на Университета на Южна Калифорния. Институтът по информационни науки към Университета на Южна Калифорния е създавал модули за обучение, базирани на аватар, за да обучава военния персонал, изпращан на международни мисии. Модулите обучават военните на подходящо поведение при работа с хора от различен културен произход.

Интелигентните системи за обучение се използват и в дисциплини, като компютърна грамотност и програмиране, електронна схематехника, медицинска диагностика, генетика, химия, география и др.

Използване на изкуствения интелект в образователни сектор

Водещите начини, по които образователният сектор използва изкуствения интелект са:

- По-приобщаващо обучение;
- Бърза оценка и обратна връзка;
- Нови интелигентни инструменти;
- Подготовка за бъдещи кариери.

1) Приобщаващо обучение

Не всеки ученик/студент учи по един и същи начин. Методите на преподаване трябва да са фокусирани върху обучаемия, а изкуственият интелект може да помогне на образователните институции да направят това възможно.

С възможността за включване на всички обучаеми и разширяване на персонализираното обучение, студентите могат да прилагат свои собствени стилове на учене. С AI студентите могат да разберат и запазят дадена информация по начин, по който могат да овладеят и запомнят това, от което се нуждаят.

А) Универсален достъп до обучение

AI инструментите могат да подобрят приобщаването и универсалния достъп до образование по редица начини, включително:

- Създаване на глобални учебни стаи достъпни за всички, включително тези, които говорят различни езици или които може да имат зрителни или слухови проблеми.

- Създаване на достъп за учещи, които не могат да посещават учебно заведение по здравословни причини.

- По-добро обслужване на обучаеми, които се нуждаят от учене на различно ниво. Изкуственият интелект ще помогне и на преподавателите да постигнат напредък в справянето с широк спектър от физически, когнитивни, академични, социални и емоционални фактори, които могат да повлияят на обучението на техните възпитаници и да гарантират, че всички учещи имат равни възможности в образованието, независимо от социалното им положение, класа, раса, пол, етнически произход, или физически и умствени увреждания.

Б) Индивидуално обучение

Съществува и значителен оптимизъм около идеята, че тъй като изкуственият интелект става все по-неразделна част от учебната стая, преподавателите ще бъдат по-добре подготвени да предложат индивидуално обучение за всеки ученик.

Според статия в The Atlantic [1], изкуственият интелект притежава потенциала да подобри способностите на преподавателите да приспособят учебния материал към всеки обучаем, което премахва необходимостта да преподават, опитвайки се да достигнат до ученици/студенти с различни нива на умения и способности за учене.

Роуз Лъкин, професор по дизайн, ориентиран към обучаемия в University College London, е цитирана да казва, че „Истинската сила на изкуствения интелект за образованието е в начина, по който можем да го използваме, за да обработваме огромни количества данни за обучаемите, за учителите, относно взаимодействията между преподаването и ученето.“ [1].

2) Бърза оценка и обратна връзка

Преподавателите прекарват много часове в оценяване на работата на студентите, което отнема време, вместо да се използва за създаване на нови лекционни материали, които да са от пряка полза за обучаемите. Автоматизирането на оценяването и даването на обратна връзка с помощта на новата AI технология е изключително полезно за преподаватели, университети и студенти.

3) Нови интелигентни инструменти

AI се разраства с бързи темпове в много образователни приложения, където очевидно е

необходимо. „АИ трябва да бъде инструмент, който да използваме в класната стая, също като калкулатора: той помага да стигнем до крайната точка, но не ни отвежда до там, без да знаем какви бутони да натиснем,“ казва Джен Брейзахер, главен изпълнителен директор на Student-Centered World [19]. Превръщането на АИ в инструмент в учебната стая и извън нея може да разшири практиките в технологиите и други образователни ситуации.

4) Уменията за работа с изкуствен интелект са отлична подготовка за бъдещи кариери

Образованието води до кариера в много области. От различни видове индустрии до търговските или транспортни компании, АИ може да се използва както за обучение, така и за фирмени практики. Бъдещите специалисти ще имат значително предимство, ако имат солидно разбиране за АИ и неговите приложения в съответната област.

Изкуственият интелект има потенциала да подобри човешката креативност и ефективност, ако се използва разумно и се разпределя справедливо. Тъй като тази технология се развива и всички научават повече за нея, това ще доведе до по-големи ползи за обществото.

Потенциални ползи от изкуствения интелект в образованието

Възможностите на изкуствения интелект за подобряване на обучението представляват интерес за учени и преподаватели, и са отразени в редица публикации.

Матю Линч обобщава пет интригуващи потенциални предимства на интегрирането на АИ в образованието [9]:

1. Персонализиране. Системите за изкуствен интелект лесно се адаптират към индивидуалните учебни нужди на всеки ученик или студент и могат да насочват инструкциите въз основа на техните силни и слаби страни.

2. Обучение. АИ системите могат да „измерят стила на учене на ученика/студента и съществуващите знания, за да предоставят персонализирана поддръжка и инструкции“.

3. Оценяване. АИ може да подпомогне оценяването, но също така може да анализира данни от тестове или изпити.

4. Обратна връзка. Чрез АИ може да се получи обратна връзка както за качеството на курса (учебни материали, методи на преподаване), така и да се създаде смислена и незабавна обратна връзка за учещите - „с АИ обучаемите могат да се чувстват комфортно да правят грешките, необходими за учене, и да получават обратната връзка, от която се нуждаят за подобрене.“

5. Автоматизиране на административни дейности. Голяма част от потенциала на АИ в образователните институции е свързан с намаляване на времето, прекарано от преподавателите в изпълнение на рутинни задачи, за да се освободи време за по-значими.

Според световноизвестния футуролог и автор в областта на бизнеса и технологиите в САЩ, Бърнард Мар, основните предимства, с които изкуственият интелект допринася за подобряване на образованието са:

- Диференцирано и индивидуализирано обучение
- Автоматизация на административни задачи
- Обучение и подкрепа извън учебната стая
- Универсален достъп за всички учещи.

Бърнард Мар предвижда бъдещ хибриден модел, който е проектиран да „извлече най-доброто от нашите системи с активиран изкуствен интелект и нашите преподаватели“ [11].

В друга публикация [4] са очертани няколко ясни предимства за студенти и преподаватели от използването на изкуствен интелект в образователната технология:

- Персонализирани програми за обучение, адаптирани към способностите и целите на всеки студент.
- Обучение при поискване чрез чатботове с изкуствен интелект и от софтуер управляван от преподаватели.
- Автоматизация, която може да пресече бюрократичната администрация - например автоматизирани чатботове, които могат да отговарят на често задавани въпроси.
- Непрекъснат достъп до обучение от всяко място.
- Ползи за управление на времето за преподавателите, поради интелигентно автоматизиране на отнемачи време задачи.

Искусственият интелект има потенциала да персонализира учебния опит за всеки обучаем, като му позволи да напредва със собствено темпо и да се фокусира върху индивидуалните си нужди и силни страни. Чрез анализиране на големи количества данни, AI алгоритмите могат да идентифицират модели и да предоставят целеви ресурси и обратна връзка за оптимизиране на резултатите от обучението.

AI може да подпомогне работата на студенти и ученици като даде готово решение на задача или проблем, но пропускайки възможността те да развият стратегията за решаване. Тук от ключово значение е креативността на преподавателя, чиято намеса трябва гарантира, че обучаемият ще научи основите зад изчисленията.

Искусственият интелект може да помогне на преподавателите при административни задачи, като оценяване на изпити и управление на дейности в учебната стая, като по този начин им спестява повече време, за да се съсредоточат върху преподаването и работата със студентите. Тази автоматизация също така намалява риска от човешка грешка и позволява по-ефективна и точна оценка.

Бъдещето на изкуствения интелект в образованието

Искусственият интелект ще продължи да подобрява образователния сектор. Бързото темпо на технологичните иновации проправи пътя за AI да стане неразделна част от учебния процес. Тук са отбелязани три по-важни тенденции свързани с бъдещи приложения на изкуствения интелект в обучението.

1. Интегриране на изкуствения интелект в образованието

Искусственият интелект има потенциала да трансформира начините на преподаване и учене. С напредъка в обработката на естествения език и алгоритмите за машинно обучение, AI инструментите могат да персонализират обучението, като предоставят съдържание въз основа на индивидуалните нужди и предпочитания. Този персонализиран подход към обучението позволява на студентите да овладяват концепции със свое собствено темпо, което води до подобрена ангажираност и задържане.

В близко бъдеще може да се очаква повече образователни институции да включват AI технология в своите учебни програми, което

ще повиши ефективността на преподаването и ще подобри резултатите на студентите.

2. Платформи за обучение, управлявани от изкуствен интелект

Развитието на платформи за обучение базирани на изкуствен интелект е друга важна тенденция в образованието. Тези платформи използват AI алгоритми, за да анализират данните на обучаемите и да предоставят обратна връзка и препоръки в реално време. Използвайки силата на AI, преподавателите могат да получат информация за напредъка на студентите и да адаптират своите стратегии за преподаване.

Освен това, базираните на AI платформи за обучение могат да насърчат сътрудничеството и споделянето на знания между студентите. Чрез улесняване на виртуални взаимодействия и групови проекти, тези платформи създават динамична и интерактивна учебна среда, която се простира отвъд физическата учебна стая.

3. Етични съображения

Тъй като AI продължава да напредва, от решаващо значение е да се обърне внимание на етичните съображения. Използването на AI в образованието повдига въпроси относно поверителността на данните, пристрастията и потенциала за злоупотреба. Преподавателите и политиците трябва да се справят с тези етични предизвикателства и да въведат предпазни мерки за защита на поверителността на обучаемите и да осигурят справедливи и безпристрастни алгоритми за AI.

В статия за етиката на AI [6] са отбелязани две важни препоръки за етичните съображения при програмирането на AI:

1. Трябва да има етика, вградена в идеята защо се разработва определена част от технологията, оборудвана с AI.

2. Трябва да се наблюдават, проверяват и контролират резултатите от тази конкретна част от технологията, за да се разбере напълно нейното поведение и да се гарантира, че не нарушава човешките морални граници.

Има сериозен дебат в технологичната общност и извън нея относно етиката в изкуствения интелект и повечето програми за висше образование интегрират курсове по етиката на AI в своите учебни програми.

Изводи

Наложително е да се постигне баланс между използването на предимствата на AI и гарантирането, че учениците и студентите активно участват в смислено обучение. Образователните институции трябва да осигурят подходящо обучение и съдействие за преподавателите, за да използват ефективно инструментите за AI. Освен това трябва да се създадат регулаторни рамки, за да се гарантира етичното използване на AI и да се поддържа академичната почтеност. Това включва насоки за отчетност на студентите, откриване на плагиатство и прозрачно разкриване на помощ от AI. Чрез насърчаване на подход на сътрудничество между преподаватели, политици и разработчици на технологии, може да се оформи образователна среда, където AI служи като ценен инструмент, подобрявайки ученето на студентите, като същевременно запазва същността на истинския интелектуален растеж.

Заклучение

Интегрирането на изкуствения интелект в образователните системи променя начините, по които учениците учат, преподавателите образоват и функционират институциите.

В недалечното бъдеще се очаква, че AI и машинното обучение ще бъдат основна част от всички образователни дейности. Изкуственият интелект ще помогне на преподавателите да постигнат постоянен напредък в справянето с широк спектър от физически, когнитивни, академични, социални и емоционални фактори, които могат да повлияят на ученето на ученици и студенти, и да гарантира, че всички обучаеми ще имат равни възможности и достъп до образование. Като се използва силата на AI, може да се подобри учебния опит и взаимодействията между преподаването и ученето, да се дадат по-добри възможности на учащите и да се оформи ново бъдеще на образованието.

Литература

1. Avery, A. Artificial Intelligence Promises a Personalized Education for All, The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/sponsored/vmware-2017/personalized-education/1667/>
2. Balderson, K. 27 AI In Education Statistics You Should Know, MSPowerUser, July 23, 2023. <https://mspoweruser.com/ai-in-education-statistics/>
3. Chalmers University of Technology. Students positive towards AI, but uncertain about what counts as cheating, ScienceDaily, May 12, 2023. <https://www.sciencedaily.com/releases/2023/05/230512144730.htm>
4. Crockett, E. How AI is Being Used in Education, Datamation, March 14, 2023. <https://www.datamation.com/artificial-intelligence/how-ai-is-being-used-in-education/>
5. Hennessey, M. Exclusive: Almost half of Cambridge students have used ChatGPT to complete university work, Varsity, April 21 2023. <https://www.varsity.co.uk/news/25463>
6. Hoes, F. The Importance of Ethics in Artificial Intelligence, Towards Data Science, December 30, 2019. <https://towardsdatascience.com/the-importance-of-ethics-in-artificial-intelligence-16af073dedf8>
7. Ivy Tech develops machine learning algorithm to identify at-risk students and provide early intervention, Google for Education. <https://edu.google.com/why-google/customer-stories/ivytech-gcp/>
8. Jimenez, K. ChatGPT in the classroom: Here's what teachers and students are saying, USA Today, 2023. <https://eu.usatoday.com/story/news/education/2023/03/01/what-teachers-students-saying-ai-chatgpt-use-classrooms/11340040002/>
9. Lynch, M. The Potential Benefits of AI in Education, The Edvocate, October 23, 2017. <https://www.theedadvocate.org/benefits-artificial-intelligence-education/>
10. Lynch, M. 26 Ways That Artificial Intelligence Is Transforming Education For The Better, The Edvocate, April 29, 2019. <https://www.theedadvocate.org/26-ways-that-artificial-intelligence-ai-is-transforming-education-for-the-better/>
11. Marr, B. How Is AI Used In Education - Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future, Bernard Marr&Co. <https://bernardmarr.com/how-is-ai-used-in-education-real-world-examples-of-today-and-a-peek-into-the-future/>
12. New survey finds students are replacing human tutors with ChatGPT, Intelligent.com, October 24, 2023. <https://www.intelligent.com/new-survey-finds->

[students-are-replacing-human-tutors-with-chatgpt/](#)

13. Newton, D. From admissions to teaching to grading, AI is infiltrating higher education, The Hechinger Report, April 26, 2021. <https://hechingerreport.org/from-admissions-to-teaching-to-grading-ai-is-infiltrating-higher-education/>

14. Prothero, A. ChatGPT Is All the Rage. But Teens Have Qualms About AI, EducationWeek, March 23, 2023. <https://www.edweek.org/technology/chatgpt-is-all-the-rage-but-teens-have-qualms-about-ai/2023/03>

15. Schmelzer, R. AI Applications In Education, Forbes, July 12, 2019. <https://www.forbes.com/sites/cognitiveworld/2019/07/12/ai-applications-in-education/?sh=17e9375062a3>

16. Senn-Kalb, L., D. Mehta. Artificial Intelligence: in-depth market analysis. Market Insights report. Applications. Education, Statista, April 2023, PDF, Article ID: did-50485-1, p. 107.

17. Sheikh, A. 67% of UK students use AI tools, survey results show positive responses,

CryptoPolitan, June 23, 2023. <https://www.cryptopolitan.com/67-percent-uk-students-use-ai-tools/>

18. Stefanova, T. 2024. Novite tehnologii – prilozheniya, profesii, umeniya. Sofiya, Izd. „Askoni-Izdat“

19. Student-Centered World. Available from: <https://www.studentcenteredworld.com/>

20. Welding, L. Half of College Students Say Using AI on Schoolwork Is Cheating or Plagiarism, BestColleges, March 17, 2023. <https://www.bestcolleges.com/research/college-students-ai-tools-survey/>

гл. ас. д-р Тереза Стефанова

Нов български университет
Департамент „Телекомуникации“
гр. София, бул. „Монтевидео“ 21,
корпус 2, офис 609
e-mail: tstefanova@nbu.bg



ПРОЕКЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ В ГЕРМАНИЯ

Блага Димова

REFLECTION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN GERMANY

Blaga Dimova

ABSTRACT: *We live in a world where the demand for raw materials and resources is constantly growing. If we continue to follow current patterns of consumption and production, it would jeopardize the ability of future generations to use the limited natural resources. This necessitates the search on the labor market for specialists with a new type of knowledge and skills, namely - the so-called "green competences". Green competences are competences that enable ecologically sustainable economic activity, such as reducing environmental pollution or protecting natural resources in response to the climate crisis, which is gaining threatening proportions. Quality education is one of the 17 sustainable development goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted at the UN summit in 2015, and is the main prerequisite for achieving the other goals. Therefore, the efforts of all countries should be directed above all to achieving sustainability by investing in quality education. Children are our future, so by investing in education for sustainable development, we are building the future of our children. This article presents some of the experience of the Federal Republic of Germany (FRD) in integrating education for sustainable development (ESD) into pre-school curricula (Bildung für nachhaltige Entwicklung – BNE, in German). The tasks to be solved in it are:*

- *To reveal the theoretical aspects of education for sustainable development;*
- *To present ideas from the German educational practice for motivating preschool children to think, act, make decisions, realizing the impact of their actions on their own lives and that of others;*
- *To make a summary of the presented information.*

Key words: education for sustainable development, Germany

Въведение

Настоящата статия представя част от опита на Федерална република Германия (ФРГ) в интегриране на образованието за устойчиво развитие (ОУР) в учебните програми за предучилищно образование (на немски език: *Bildung für nachhaltige Entwicklung* – BNE).

Задачите, които следва да се решат в нея са:

- Да се разкрият теоретичните аспекти на ОУР;
- Да се представят идеи от немската образователна практика за мотивиране на децата в предучилищна възраст да мислят, да действат, да вземат решения, осъзнавайки влиянието на своите постъпки върху своя собствен живот и този на другите;
- Да се направи обобщение на представената информация.

Живеем в свят, в който търсенето на суровини и ресурси непрекъснато расте. Ако продължим да следваме настоящите модели на потребление и производство, това би застрашило възможността на бъдещите поколения да

използват полагащите им се ограничени природни ресурси.

Това налага търсенето на пазара на труда на специалисти с нов вид знания и умения, а именно – т. нар. „зелени компетентности“. Зелените компетентности са компетентности, които биха реализирали екологична и устойчива икономическа дейност като намаляване на замърсяването на околната среда, опазване на природните ресурси в отговор на придобиващата застрашителни размери климатична криза.

Това прави темата за образованието за устойчиво развитие изключително актуална.

За първи път терминът „устойчивост“ се споменава през далечната 1713 г., когато главният миньор на Фрайберг (Саксония) Ханс Карл фон Карловиц, обезпокоен от неконтролируемата сеч на дървесина като незаменима суровина за различни прединдустриални и индустриални процеси в Германия по това време, създава своя труд „*Sylvicultura Oeconomica*“. В него той апелира, „да се отсече само толкова дървесина, колкото може да израсне отново чрез планирано залесяване, сеитба и

засаждане“ (1). В книгата си Карловиц призовава за разумно, контролирано управление на горите и внедрява термина *устойчиво горско стопанство*.



Фиг. 1. Титулна страница на „Sylvicultura Oeconomica“

В днешни дни идеята за „устойчивост“ надхвърля екологичната концепция и се превръща в основен принцип на световната общност през 21 век.

Комисията Брунтланд дава определение на термина „устойчиво развитие“ в своя доклад „Нашето общо бъдеще“ като „... развитие, което задоволява сегашните потребности, без да излага на риск способността на бъдещите поколения да задоволяват своите потребности“. Това определение се използва от ООН и ЕС (2).

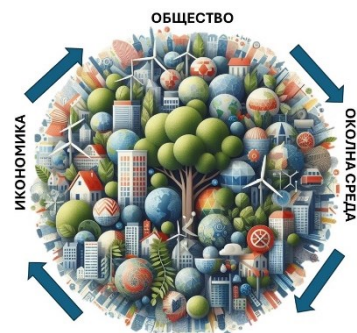
Най-общо бихме могли да кажем, че обществото, икономиката и околната среда са взаимозависими и неразривно свързани.

Един бъдещ икономически и социален растеж не би могъл да се осъществи без да бъде засегната околната среда. От друга страна – околната среда не би могла да бъде опазена ефективно, ако обществото се бори за своя икономически просперитет.

Ето защо концепцията за устойчивото развитие има интердисциплинен характер и може да бъде разгледана в три аспекта, чиято неразривна връзка личи от фиг. 2.

- Икономически аспект;
- Социален аспект;
- Екологичен аспект.

Качественото образование е една от 17-те цели за устойчиво развитие на Програмата за устойчиво развитие до 2030 г., приета на срещата на върха на ООН през 2015 г. и е главна предпоставка за постигане на останалите цели. Затова усилията на всички държави трябва да бъдат насочени най-вече към постигане на устойчивост чрез инвестиции в качествено образование.



Фиг. 2. Аспекти на устойчиво развитие

„Мисли глобално, действай локално“ – думите на известния шотландски биолог Патрик Гедес (1915 г.) днес напълно разкриват концепцията на образованието за устойчиво развитие.

Основната цел на ОУР е от най-ранна детска възраст да изгради у бъдещите граждани на света:

- Чувство на споделена отговорност за общото бъдеще;
- Набор от правила и норми за опазване на околната среда;
- Устойчиви хранителни навици с оглед опазване на собственото здраве и това на другите;
- Умения за предвиждане на последиците от собственото действие или бездействие върху околната среда и останалата част от света;
- Умения за „възприемане на проблемните ситуации като средство, а не като пречка“ за изграждането на един по-добър свят (Христова, 2023: 225).

Предучилищните институции са призвани да поставят основите на ученето през целия живот, в този контекст ОУР започва още от най-ранна детска възраст.

Изложение

През 2015 г. Федералното министерство на образованието и научните изследвания в Германия (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) свиква среща, на която се учредява Националната платформа за ОУР (*Nationale Plattform BNE*). Тя е най-висшият орган по въпросите на ОУР. Основната задача на тази платформа е внедряване на ОУР във всички области на образованието чрез създаване на нови учебни планове, откриване на нови работни позиции и споделяне на добри идеи.

Конкретни мерки и цели в подкрепа и прилагане на ОУР на всички нива намират отражение в създадения през 2017 г. Национален план на действие за ОУР (*Nationalen*

Aktionsplan BNE). Основни направления, в които следва да се работи са:

- Политическа подкрепа за образованието за устойчиво развитие;
- Цялостна трансформация на средата за учене и преподаване;
- Развиване на умения за устойчиво развитие сред учителите и мултипликаторите;
- Приобщаване на младите към проблемите на ОУР;
- Насърчаване на устойчивото развитие на местно ниво (3).

Образованието в ранна детска възраст във ФРГ се осъществява от детските градини, дневните центрове и други форми на дневна грижа.

Устойчивостта е от изключителна важност за добруването на бъдещия свят. Затова основната цел на ОУР в ранна детска възраст е да научим децата какъв трябва да бъде устойчивият свят, какви биха били последствията от нашето неустойчиво и недобросъвестно поведение и най-вече да формираме у тях чувството на отговорност за собственото бъдеще.

За тази цел ОУР в ранна детска възраст във ФРГ се основава на следните стратегии за устойчиво развитие:

- „По-добро“ – означава ефективно и разумно използване на суровините. Това включва внедряването на нови енергийно-ефективни технологии в производството, транспорта и други сфери, използването на които ще намали вредните емисии и замърсяването на околната среда. Използването на алтернативни източници на енергия и др.

- „Различно“ – означава потребление и производство по друг разумен начин, по който ще бъдат намалени или сведени до минимум отпадъците. Потребление или производство, при което отпадъците се рециклират и се използват повторно.

- „По-малко“ – може би най-трудно изпълнимата стратегия. Идеята е да се научим на достатъчност, да се научим да консумираме по-малко. По-малко означава да купуваме и използваме само толкова, колкото ще ни бъде нужно.

- „Справедливо“ – означава справедливо разпределение на природните ресурси. Развиват се теми за бедността, чрез които децата участват, че в някои държави на техните връстници се налага да се трудят, за да могат да живеят.

Федералното министерство на образованието и научните изследвания в Германия конкретизира теми, които следва да бъдат заложени в учебните програми по ОУР:

- Вода;
- Културно разнообразие;
- Енергия;
- Транспорт;
- Консумация;
- Хранене;
- Строителство;
- Начин на живот;
- Климат;
- Околна среда;
- Биологично разнообразие;
- Суровини;
- Социална справедливост и др.

Pallmann (2019) определя трите най-ефективни дейности на ОУР при работа с деца в предучилищна възраст:

1. Изследване;
2. Участие в дискусия;
3. Работа по проект.

От изключителна важност е да дадем на детето свобода при взаимодействието му с околната среда. Водени от своето непрекъснато любопитство, децата в най-ранна детска възраст опознават заобикалящия ги свят, откривайки нови и нови предмети. С помощта на сетивата си те ги изследват и придобиват нови знания и умения за околната действителност. Като неудобство за детския педагог при изпълнението на тази дейност бихме могли да открием непредвидимостта и непринудеността на действията на децата. За по-висока ефективност детският педагог би могъл да предложи изследване на предварително определени от него предмети.

Участието на децата в различни дискусии е от изключителна важност за тяхното личностно и устойчиво развитие. Липсата на достатъчно житейски опит и набор от информация за заобикалящия ги свят ги прави много погъвкави от възрастните във взимането на решения. Това стимулира тяхната креативност, критично мислене и им дава възможността сами да достигнат до определени отговори. Дискусиите могат да бъдат непринудени – докато децата играят, или – инициирани от педагога.

Една от най-развиващите личността на детето теми е тази за справедливостта – социално неравенство, бедност, разпределяне на природни ресурси, недобросъвестно използване на природните ресурси и др. Конкретната тема, разбира се, трябва да е съобразена с възрастовите особености на детската личност. Подходящи теми за дискусия в предучилищна възраст биха могли да бъдат:

- Какво би станало, ако с мама ходим пеша до детската градина?
- Какво би станало, ако нося дрехите на батко?
- Как бих се чувствал, ако бъда единственото дърво в парка?
- Какво би станало, ако нямаше вода?
- Какво би станало, ако мама изгуби списъка си за пазаруване?
- Какво би станало, ако мечките не спят зимен сън?

По време на дискусиите педагогът трябва да не споделя конкретно мнение по дадения въпрос, а да бъде фасилитатор. Той трябва да напътства децата, без да заема страна в често възникващите дилеми или спорове, защото децата така се научават да мислят критично.

Работата по различни проекти е изключително подходяща дейност в контекста на ОУР, защото ангажира детското внимание върху определена тема за дълъг период от време.

Проектната работа дава възможност на децата сами да управляват и реализират своите идеи. За съществуването на активно гражданско общество е необходимо изграждането на самостоятелна, отговорна, толерантна, критично мислеща личност, която отстоява своите цели и идеали като взема предвид идеите и чувствата на другите. Личност, която ясно осъзнава последствията от собствените действия върху своя собствен живот и този на другите. Проектната работа е най-подходящата дейност за постигане на тази цел. Така децата освен, че развиват своите когнитивни, емоционални, двигателни и социални умения, те се научават на работа в екип, научават се да вземат най-подходящите решения, приемайки мнението и на другите.

Заклучение

Свидетели сме на напредващото застрашаващо изменение на климата. Ефектите от глобалното затопляне са видими на все повече нива. Бежански вълни заливат все повече държави. Светът е изправен пред огромни предизвикателства. Тяхното преодоляване изисква вземането на бързи, компетентни и устойчиви решения, които не поставят бъдещите поколения в ситуации, в които да избират между това, което в момента е добро за тях, но разрушава природата необратимо или това, което опазва бъдещето на природата, но лишава тях самите.

Формирането на устойчиво самосъзнание трябва да започне от най-ранна детска възраст, затова ролята на ОУР в предучилищна възраст не бива да се подценява. Децата трябва да бъдат възпитавани като активни и отговорни граждани, които взимат участие в различни сфери на социалния, икономическия и екологичния живот, в които да се чувстват съпричастни към оформянето на настоящето и бъдещето. Те са нашето бъдеще. Затова инвестирайки в образование за устойчиво развитие, ние градим бъдещето на нашите деца.

Благодарности

Разработката е финансирана по проект НИХ – 504/2024 г. на Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ - Бургас

Литература

1. Hristova, V. (2023). Stimulating non-standartization through environmental education at the primary stage. KNOWLEDGE – International Journal, vol. 58.2, ISSN 2545-4439, ISSN 1857-923X, p. 225-230.
2. Pallmann, M. (2019). Kinder als Zukunftsgestalter – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich. Stiftung Grossheppacher Schwesternschaft
3. Lexikon der Nachhaltigkeit
https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/hans_carl_von_carlowitz_1713_1393.htm, 25.04.24
4. An official website of the European Union,
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Asustainable_development, 29.04.24
5. Bundesministerium für Bildung und Forschung,
https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung_node.html, 28.04.24

Блага Георгиева Димова
Университет "Проф. д-р Асен Златаров" – гр. Бургас
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail:blagadimova21@gmail.com



ЕКОЛОГИЧНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Гергана Аврамова-Тодорова

ENVIRONMENTAL INTELLIGENCE AND COMPETENCY APPROACH IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Gergana Avramova-Todorova

ABSTRACT: The article examines the possible relationship between ecological intelligence and the competence-based approach to technology and entrepreneurship education. Environmental intelligence and the competence approach in technology and entrepreneurship education are extremely important for modern education. These concepts focus on developing students who are not only competent in the use of technology and in entrepreneurial skills, but also understand and appreciate the impact of technology on the environment and are committed to sustainable entrepreneurship. Environmental intelligence generally refers to students' ability to understand and appreciate the relationship between human activity and the environment. This includes understanding environmental issues such as air and water pollution, climate change, biodiversity loss, and more. Students learn how to develop and implement technologies and entrepreneurial projects that are environmentally friendly and help preserve and restore it. A competence-based approach to technology and entrepreneurship education focuses on developing real-world skills and acquiring knowledge that is applicable in the real world. This includes skills such as problem solving, critical thinking, communication, collaboration and creativity. Students not only learn how to use different technologies and tools to create products and services, but also how to use them to solve environmental problems and create sustainable business models. Integrating an environmental intelligence and competency approach into technology and entrepreneurship education helps students become not only successful entrepreneurs, but also responsible citizens who care about the environment and society as a whole. This prepares students for the future, where sustainability and innovation are essential to the successful functioning of business and society.

Key words: Environmental intelligence, competence approach, technology and entrepreneurship education

Въведение

Статията разглежда връзката между екологичната интелигентност и компетентностния подход в образованието.

Едно от ключовите предизвикателства в педагогическата практика, свързано с приложението на компетентностния подход е трансформирането на методическата концепция, фокусирана към предметното съдържание, към такава, която го интегрира в учебното съдържание. Например, чрез задачи и проекти, които да бъдат структурирани така, че да насърчават учениците да използват тези компетентности в различен учебен контекст [1].

Фокусът на настоящата статия са възможностите, които компетентностният подход предлага за формиране на екологична компетентност в образователния процес. Какво следва да се разбира под „екологична

компетентност“ – това е нашата способност да се адаптираме към екологичната ниша. Умението ни да се учим от преживения опит и да се справяме ефективно със заобикалящата ни среда. Екологичната интелигентност ни помага да прилагаме това, което сме научили за въздействието на човешката дейност върху екосистемите, така че да им причиняваме най-малка вреда. Тя ни помага да водим отново екологично съобразен живот в нашата ниша“. [2, стр. 44]

Изложение

Компетентностният подход в педагогическия процес се фокусира върху развитието на компетентности, които са от съществено значение за успешното функциониране и адаптация в съвременното общество. Този подход се различава от

традиционните методи на обучение, които често се концентрират върху предаването на факти и информация. Той се фокусира върху развитието на умения, които са необходими за успешното справяне с реални жизнени ситуации. Това включва умения като проблемно решаване, критично мислене, комуникация, сътрудничество и креативност. Компетентностният подход насърчава учебните програми да бъдат структурирани около реални ситуации и проблеми, с които учениците се сблъскват в съвременния свят. Това им помага да разберат какво е необходимо да се научи и как да се приложи в реален контекст. Той насърчава активното участие на учениците в учебния процес. Вместо да бъдат пасивни получатели на информация, те се ангажират в активни дейности, които ги подтикат да мислят самостоятелно, да разбират принципите на действията, които извършват и да прилагат на практика своите умения. Вместо да се оценява само способността на учениците да запомнят информация, компетентностният подход насърчава тяхната способност да приложат своите умения в реални ситуации. Това може да включва портфолио оценка, проекти, и други форми на оценяване, които демонстрират уменията на учениците. Компетентностният подход в педагогическия процес има за цел да подготви учениците да бъдат способни да мислят критично, да се адаптират към променящия се свят и да постигнат успех в личния и професионален живот.

Как да приложим компетентностния подход в обучението по технологии и предприемачество, като едновременно с това формираме екологична компетентност у учениците? Тук следва да подчертаем, че технологичната и предприемаческата компетентности са едни от ключовите компетентности, които се включват в общоприложимите умения на учениците [вж. 3]. Обучението по технологии и предприемачество „Включва широко разнообразие от теми и дейности, чрез които на практическа основа се усвояват базисните технологични знания, умения и отношения, свързани с технологичната и икономическата грамотност на учениците като съществен елемент на тяхната обща култура“ [4, стр. 11]. Идеята за опазването на природните ресурси и позитивното отношение към ролята на техниката и

технологиите в живота на хората, както и влиянието им върху околната среда е залегнала още в целите на обучението по технологии и предприемачество. От тук следва, че технологичната и инженерната ключова компетентност следва да са насочени към разбиране и прилагане на отговорно поведение, което е съобразено с „разбиране на промените, причинени от човешката дейност и отговорността на отделния гражданин“ [вж. 5]. Технологията като процес е насочена към промяна на средата на хората, затова е необходимо тази практическа ориентация да се осъществява отговорно. Пример за екологично-интелигентно включване на технологични компетентности в обучението на учениците от начален образователен етап е включването в урока на задачи и дейности, свързани с процесите на преработване на хартията и картона, пластмасата, металите и стъклото, да разбират ползата от рециклирането, както и да използват отпадъчните материали за изработване на изделия.

Следващите примери са илюстративни и предлагат полезни примери за формиране на екологична компетентност. Те са изведени от учебното съдържание на учебниците по технологии и предприемачество за ученици от начален етап на обучение.



Фиг. 1 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност (виж Vitanov, L., Raykova, M. 2016, s. 6)

Задачата от **Фиг. 1** предполага изработване на плик за съхранение на изрезки, останали при изпълнението на различни проекти от учебното съдържание, като по този начин се възпитава нагласа за пестеливо изразходване на хартиените ресурси и отговорно отношение към използването на природните суровини.



Фиг. 2 Примерни задачи за формиране на екологична интелигентност (виж Vitanov, L., Nedyalkova, D 2020, s. 17)

Задачите от **Фиг. 2** са свързани на първо място с усвояване на знания относно разделното събиране на отпадъците и на следващо с възможностите за изработване на изделия чрез използване на отпадъчни материали.



Фиг. 3 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност (виж Vitanov, L., Raykova, M. 2016, s. 6)



Фиг. 4 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност (виж Vitanov, L., Raykova, M. 2016, s. 6)

Задачите от **Фиг. 3** и **Фиг. 4** са свързани на първо място с усвояване на знания относно с възможностите за спестяване чрез опазване на природните ресурси и на следващо с възможностите за разумно използване на електрическата енергия чрез провокиране на изобретателност и нестандартно мислене посредством творческа задача.

Заклучение

Екологичната интелигентност и компетентностният подход в обучението по технологии и предприемачество са изключително важни за съвременното образование. Тези концепции се фокусират върху развитието на ученици, които са не само компетентни в използването на технологиите и в предприемаческите умения, но също така разбират и оценяват въздействието на технологиите върху околната среда и са ангажирани с устойчиво предприемачество. Екологичната интелигентност обикновено се отнася до способността на учениците да разбират и оценяват връзката между човешката дейност и околната среда. Това включва разбиране на екологични въпроси като замърсяване на въздуха и водата, изменение на климата, загуба на биологично разнообразие и други. Учениците се научават как да прилагат технологиите и да разработват предприемачески проекти, които са щадящи околната среда и спомагат за нейното запазване и възстановяване. Базираният на компетентности подход към обучението по технологии и

предприемачество се фокусира върху развиването на умения и придобиването на знания, които са приложими в реалния свят. Това включва такива умения, като решаване на проблеми, критично мислене, комуникация, сътрудничество и креативност. Учениците не само се научават как да използват различни технологии и инструменти за създаване на продукти и услуги, но и как да ги използват за решаване на екологични проблеми и създаване на устойчиви бизнес модели. Интегрирането на подходи за екологична интелигентност и компетентност в обучението по технологии и предприемачество помага на учениците да станат не само успешни предприемачи, но и отговорни граждани, които се грижат за околната среда и обществото като цяло. Това подготвя учениците за бъдещето, където устойчивостта и иновациите са от съществено значение за успешното функциониране на бизнеса и обществото.

Благодарности

Разработката е финансирана по проект НИХ – 504/2024 г. на Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ - Бургас

Литература

1. Chavdarova-Kostova, S. (2022). Narachnik za prilagane na kompetentnostiya podhod v obuchenieto na badeshti uchiteli, ISSN 978-954-8973-37-32.
2. Golman, D. (2012). Ekologichnata inteligentnost

3. Evropeyska komisiya (2012). Razvivane na klyuchovi kompetentsii v uchilishte v Evropa: predizvikatelstva i vazmozhnosti za politika. Blyuksel: Izpalnitelna agentsiya za obrazovanie, audiovizija i kultura na ES „Evridika“

4. Vitanov, L. (2022). Obuchenieto po tehnologii i predpriemachestvo. Sofiya: Sv. Kliment Ohridski

5. Evropeyski savet (2018). Preporaka na Saveta na Evropa ot 22 mart 2108 g. odnosno klyuchovite kompetentnosti za uchene prez tseliya zhivot

6. Vitanov, L., Raykova, M. (2016), Tehnologii i predpriemachestvo, Uchebnik za 1. klas, Sofiya: Prosveta plyus

7. Vitanov, L., Nedyalkova, D., (2020) Tehnologii i predpriemachestvo, Uchebnik za 2. klas, Sofiya: Prosveta plyus

8. Vitanov, L., Vasova, E., (2018) Tehnologii i predpriemachestvo, Uchebnik za 3. klas, Sofiya: Prosveta plyus

Гергана Ангелова Аврамова-Тодорова
Университет "Проф. д-р Асен Златаров" – гр. Бургас
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: g.avramova@abv.bg



ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ ЧРЕЗ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Гергана Аврамова-Тодорова

EMBODIMENT OF ENVIRONMENTAL INTELLIGENCE THROUGH CONSTRUCTIVE-TECHNOLOGICAL TRAINING IN KINDERGARTEN

Gergana Avramova-Todorova

ABSTRACT: Environmental intelligence is developed through educational goals that promote understanding of the impact that human activity has on the environment and active participation in its conservation. In the constructive-technological education this includes developing respect for animals, plants, water resources and other elements of nature, as well as the realization of their importance for human well-being. Environmental intelligence is developed through participation in hands-on activities that promote environmental protection. This can include recycling materials, making products from waste products, understanding the meaning and importance of saving natural resources, participating in green initiatives such as planting trees, and more. The formation of environmental intelligence should be an educational priority from an early age. It is appropriate to start this process already in preschool, when children have a huge potential for development, a desire to learn by exploring and exploring the world. The formation of environmental intelligence in kindergarten children can have a positive impact in many aspects. Their involvement in various activities related to nature provokes respect and a desire to care for the environment. Activities related to learning about the natural world provoke research interest and curiosity, which later develop into a natural inclination to creativity and non-standard thinking. Learning about plant and animal species, first knowledge of ecosystems and natural phenomena helps them understand the importance of nature and teaches them how to respect and protect it. Time spent outdoors has a beneficial effect on children's physical and mental health. Movement outside and direct contact with the environment contribute to their overall physical and emotional development.

Key words: Environmental intelligence, constructive-technology, kindergarten education

Въведение

Фокусът на настоящата статия е възможността да се стартира процесът на формиране на екологична интелигентност още в предучилищна възраст посредством обучението по конструиране и технологии.

Екологичното образование в детската градина е важен процес, при който педагогическите специалисти поставят основите за нови знания, умения и отношения, целящи превръщането на малките деца в отговорни към околната среда младежи и възрастни [1]. Глобалните екологични промени поставят предизвикателства в планетарен мащаб, които изискват промяна на нагласите и мисленето, които следва да се формират в ранна детска възраст посредством подходящи педагогически взаимодействия. Част от успешните практики по формиране на екологична интелигентност се осъществяват с помощта на част от знанията,

уменията и отношенията, които са цел на обучението по конструиране и технологии.

Изложение

„Предучилищната възраст е вътрешен етап в развитието на екологичната човешката култура. През този период се полагат основите на личността, включително положително отношение към природата и околния свят. Това е възраст в която, детето започва да развива емоционално-ценностно отношение към околната среда. Формират се основите морални и екологични позиции на индивида, които се проявяват в общуване на детето с природата, в осъзнаването на процесите в нея.

В процеса на обучение в детската градина екологията проектира идеи, които са в основата на познанието на човека за природата и определят поведението и отношението му към нея. Най-важните от тях са идеите за:

- многообразието и вътрешното единство на видовете;
- за приспособяването към условията, като основно свойство на живата природа;
- за развитието като водеща закономерност в съществуването на живата и неживата природа и факторите на неговото осъществяване;
- за хармонията, реда и свършенството в съобществата и екосистемите;
- за регулиращите функции, за дейностите на човека по отношение на запазването на равновесието между него и природата. Тези екологични идеи определят акцентите в образователното съдържание на работата по екологичното възпитание у децата от предучилищна възраст "[1, стр. 5].

Конструктивно-технологичното обучение в детската градина може да допринесе за формирането на екологична интелигентност посредством различни задачи. Например, децата могат да участват в създаването и отглеждането на малки екологични градини в рамките на детската градина. Те могат да се запознаят с различните видове растения, да се научат за тяхната грижа и важността на растенията за околната среда. Децата могат да бъдат насърчавани да използват рециклирани материали за изработка на рисунки, модели или играчки. Това не само насърчава творчеството им, но и ги учи за важността на рециклирането за опазване на природните ресурси. Те могат да се отведат на посещения в местни природни зони като паркове, гори или близки към водни тела, където да изследват и наблюдават животните и растенията в техния естествен среда. Това може да бъде свързано с различни конструктивни игри и задачи, които насърчават тяхното възприемане на екологичната интелигентност.

По-долу са представени примери от съдържанието на учебни помагала по конструиране и технологии за предучилищна възраст, които са насочени към формиране на екологична интелигентност.



Фиг. 1 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.11)

Задачата от **Фиг. 1** е свързана с усвояването на знания за грижите, които следва да се ползват за растенията и животните, като по този начин се възпитава отговорно отношение към заобикалящата ни околна среда и живите организми в нея.



Фиг. 2 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.5)

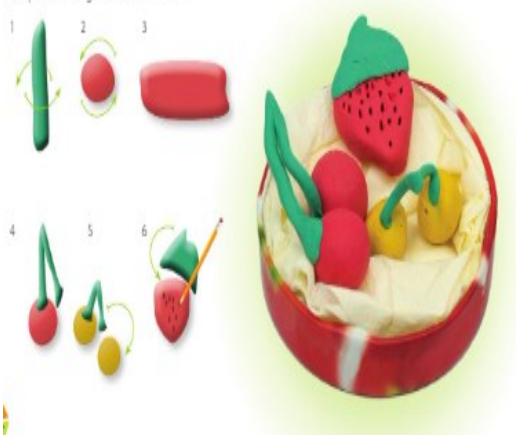
Направи си лодка.



Фиг. 3 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.2)

Задачите от **Фиг. 2** и **Фиг. 3** са свързани с усвояване на знания относно възможностите опазване на природните ресурси и използването на природни материали за направата на декоративни изделия.

Направи си плодове от пластинки.



Фиг. 5 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.28)

Задачите от **Фиг. 4** и **Фиг. 5** са свързани с усвояване на знания относно плодовете и зеленчуците и формирането на ранни навици за устойчиво земеделие, здравословни хранителни навици чрез задачи, подходящи за съответната възраст.

Заклучение

Екологичната интелигентност се развива чрез образователни цели, които насърчават разбирането на въздействието на човешката дейност върху околната среда и активно участие в нейното опазване. В конструктивно-технологичното обучение това включва развиване на уважение към животните, растенията, водните ресурси и други елементи на природата, както и осъзнаване на тяхното значение за благосъстоянието на хората. Екологичната интелигентност се развива чрез участие в практически дейности, които насърчават опазването на околната среда. Това може да включва рециклиране на материали, производство на изделия от отпадъчни продукти, разбиране на значението на опазването на природните ресурси, участие в зелени инициативи като засаждане на дървета и други. Формирането на екологична интелигентност трябва да бъде образователен приоритет от най-ранна възраст. Подходящо е този процес да започне още в предучилищна възраст, когато децата имат огромен потенциал за развитие, желание да учат, като изследват и опознават света. Формирането на екологична интелигентност у децата в детската градина може да има положително въздействие в много аспекти.

Направи си модели от картофи и клечки за цира „На гости“.



Фиг. 4 Примерна задача за формиране на екологична интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.20)

Участието им в различни дейности, свързани с природата, провокира уважение и желание за грижа за околната среда. Заниманията, свързани с опознаването на природния свят, провокират изследователски интерес и любопитство, които по-късно прерастват в естествена склонност към творчество и нестандартно мислене. Ученето за растителни и животински видове, първите познания за екосистемите и природните феномени им помага да разберат значението на природата и ги учи как да я уважават и защитават. Времето, прекарано на открито, влияе благоприятно върху физическото и психическото здраве на децата. Движението навън и прекият контакт с околната среда допринасят за цялостното им физическо и емоционално развитие.

Благодарности

Разработката е финансирана по проект НИХ – 504/2024 г. на Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ - Бургас

Литература

1. Vasileva, S. (2023). Disertatsionen trud na tema: Ekologichen model za pedagogicheskoto vzaimodeystvie v detskata gradina, Shumen
2. Vitanov, L., (2017), Poznavatelna knizhka za tretta vazrastova grupa, Sofiya: Prosveta plyus
3. Poznavatelna knizhka za chetvarta vazrastova grupa, Sofiya: Prosveta plyus

Гергана Ангелова Аврамова-Тодорова
Университет "Проф. д-р Асен Златаров" – гр. Бургас
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: g.avramova@abv.bg



МЕТОДИЧЕСКИ НАСОКИ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА ДИДАКТИЧЕСКИ КАЗУС

Надежда Калоянова

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC CASE STUDY

Nadezhda Kaloyanova

ABSTRACT: In the educational sciences a pedagogical case study generally means a specific case from educational theory or practice. The pedagogical case study has many varieties and extends to the methodological part of the educational processes. The proposed study examines a specific type of pedagogical case study - the didactic case study. The didactic case study is defined as a type of problem solving that is based on a real case, which should be close to the students' experience and enable them to express a wide range of academic, transversal, and personal competencies during its solution. The didactic case study can be defined as a teaching method, i.e., through it the teacher teaches, and the student learns. Methodological guidelines for the development of didactic case studies by teachers are presented. These include a description of the essential characteristics of a good case study, procedures, and steps for constructing a case study, guidelines for developing a system of criteria, and indicators for student evaluation of the case study solution. The teachers' needs for preparation for the development and application of didactic case studies in educational activities have been brought out.

Key words: didactic case study, methodological guidelines, development of case studies

Въведение

Терминът „казус“ (от лат. casus) обозначава необикновен случай, произшествие. Според Петров и Ташева под „педагогически казус“ най-общо се разбира конкретен случай от образователната теория или практика (Павлов и Ташева, 2000). Същите автори предлагат една пределно изчерпателна класификация на педагогическите казуси:

- Сложен педагогически казус – възлага се на учениците, за да могат да достигнат пределните възможности на своята подготовка, да повишат интереса си към овладяване на теорията на съответните учебни предмети и да насочат вниманието си към нерешените проблеми в научното и учебното съдържание;
- Елементарен педагогически казус – предлага се на учениците с цел да се проведе педагогическа диагностика, да се провери тяхната осведоменост по конкретен учебен предмет и да се повиши интересът им към него;
- Педагогически казус на базата на рядко срещан случай – дава се на учениците с цел да се запознаят с изключителни случаи и начини за тяхното решаване, да осъзнаят

подходите при възможни изненади по време на учебно-възпитателния процес;

- Педагогически казус на базата на често срещан случай – възлага се на учениците, за да бъдат подготвени за първите си стъпки в сферата на учебното познание и да придобият умения за прилагане на усвоените знания;
- Педагогически казус с нестандартно решение – има за цел да развие творческото мислене на учениците като цяло и отделни негови страни, както и да формира умения за вземане на правилно решение при дадена нестандартна ситуация в обучението;
- Педагогически казус със стандартно решение – има за цел да покаже значението на дадена теория и нейната връзка с учебно-възпитателната практика; да послужи като специфичен критерий за овладяването на съответната учебна дисциплина; да съдейства за изграждането на значими личностни качества, подпомагащи развитието на стандартното мислене; да позволи на учениците да постигнат висока степен на своята професионална рутинност;
- Педагогически казус, неизяснен от теорията на учебната дисциплина – възлага се на

учениците, за да се провери доколко редовно следят публикациите по темата в периодичния печат или в електронното медийно пространство; да се анализира влиянието на тяхната професионална дейност върху общата им ценностна ориентация, както и върху мотивацията им за овладяване на професионалните знания и умения;

- Педагогически казус, изяснен от теорията на конкретен учебен предмет – насочен е към проверка на възможностите за информация на учениците по съответните дисциплини по време на целия курс на обучение, към установяването на връзка между учебно-възпитателната теория и практика и към разрешаването на важни проблеми от дадената теория като цяло;

- Педагогически казус с изискване за находчивост – позволява да се диагностицират природните заложби, интуицията и находчивостта на учениците; да се формират и развият важни познавателни качества на личността и да се обогати интензивно хоризонтът на интелектуално-познавателното развитие на обучаваните;

- Педагогически казус с изискване за рутинност – може да се използва за диагностика на цялостната подготовка на учениците или за автоматизиране на важни професионални умения и навици;

- Педагогически казус с постоянна (непреходна) актуалност – прилага се в обучението с цел по-задълбочено да бъдат усвоени основните знания по даден учебен предмет, а също така да се стигне до по-ясно диференциране на възможното и невъзможното, на реалното и нереалното при усвояването на учебния материал. Този вид казуси помагат да се свържат прогресивните идеи в развитието на учебната материя с изискванията към съвременната учебно-възпитателна дейност;

- Педагогически казус с временна (моментна) актуалност – възлага се на учениците с цел:

- да се запознаят с последните иновации в учебно-възпитателната теория и практика и да изградят своето правилно отношение към тях;
- да се въведат в съответствие с възрастта в дискуссионните проблеми на учебната теория и практика;
- да се извърши диагностика на отношението им към съществени нови решения и концепции в конкретна

професионална област на теорията и практиката.

В традиционната педагогика се разглеждат и основните дидактически задачи на педагогическия казус, които са сведени до прилагането му в отделните етапи от реализация на урока:

- В началото на урока:

- да се провери общата информираност на учениците по конкретната тема;
- да се предизвика спонтанният интерес на учениците към задълбоченото изясняване на отделни въпроси от темата;
- да се очертаят тематичната проблематика или кръгът от въпроси, които ще бъдат разгледани.

- В хода на урока:

- да се покаже многовариантният характер на разглежданите въпроси;
- да се диференцират научният смисъл и значението на даденото понятие от неговата популярна интерпретация в разговорния език;
- да се направи разграничаване между желаното и реално постигнатото в съответната област.

- В заключителната част:

- да се установи връзка между теоретичните концепции и конкретната учебно-възпитателна практика;
- да се обърне необходимото внимание на основните дискуссионни проблеми;
- да се очертаят главните тенденции и перспективи на постиженията в разглежданата област;
- да се стигне до формулирането на най-важните изводи (Павлов и Ташева, 2000).

В актуалната концепция на съвременното образование педагогическият казус има разнообразности, които касаят принадлежността му към методическата част на педагогическите процеси. В този смисъл казусът може да е възпитателен метод, метод на обучение или научно-изследователски метод. В дидактическия компонент на съвременното образование се среща понятието „дидактически казус“ (Chrastina, 2019).

Дидактическият казус се разглежда като методически инструмент в процеса на обучение с редица интерактивни елементи, включително сценарии за ролеви игри. Той дава възможност на учителя да направи лесно и достъпно учебното съдържанието по определен учебен предмет. Говори се за „дидактическа

казуистика“, която се определя като приложна педагогическа област, която се използва както за учене чрез решаване на проблеми („problem-based learning“), така и в обучение, базирано на проекти („project-based learning“) (Chrastina, 2019).

В рамките на дидактическата казуистика се разработват множество инструменти като упражнения, базирани на казуси („case study exercise“) и дискусия, базирана на казуси („case study discussion“), които са обосновани като автономни методи на преподаване в средните училища (Chrastina, 2019).

Има автори, които изграждат цялостна концепция за преподаване, базирано на казуси („case study teaching“) или го определят като подход за преподаване чрез казуси („case study approach to teaching“) (Herreid, 2007). Използва се и терминът „преподаване чрез казуси“ („teaching cases“), с който се назовава цялостен набор от образователни цели, учебни задачи, съдържание на учебната програма и други дидактически компоненти (Yin, 1994).

В съвременната българска дидактика, като част от концептуализирането на т.нар. интерактивни методи на обучение, най-често се разглежда методът „изследване на случай“, познат още като „метод на конкретните ситуации“. Този метод е директна заемка на метода „case study“, т.е. друг начин да бъде назован казусът, а неговото използване в процеса на обучение се обяснява като „решаване на проблем или проективна ситуация, с конкретни образи, събития, сцени, които са близки до реалните и позволяват максимално да се използва опита на участниците“ (Иванов, 2005). При изследването на случай се препоръчват следните етапи на работа:

- Изучаване на проблема – анализ;
- Изясняване на алтернативи – подбиране на необходимите факти;
- Избор на алтернативи – селекция;
- Разработване на решение;
- Презентация на решението и коментари със странични участници (Иванов, 2005).

Синергията на описаните подходи към разработването на казуса в педагогически аспект и неговите дидактически проявления са основание да се твърди, че дидактическият казус е вид проблемно задание, което е базирано на действителен случай, който трябва да е близък до опита на учениците и да дава възможност в хода на неговото решение те да изявяват широк спектър академични, трансверсални и

личностни компетентности. Дидактическият казус може да се определи като метод на обучение, т.е. чрез него учителят преподава, а ученикът учи.

Методически насоки за разработване на дидактически казус

Най-добрият начин да се преподава чрез използване на казуси, е да се овладее професионалното умение да се пишат казуси. Целта на обучението по истински случай (какъвто е казусът) е да довежда учениците до директен контакт с практиката. Казусът е това, което ги сблъсква с учебните цели повече от представянето на материала с нечий готови анализи и интерпретации. Въпросът е да се извлече интерпретацията на учениците по темата.

Добрият казус притежава следните основни характеристики:

- Разбираем – при запознаване в казуса не остават неясноти или не предизвиква двусмислени тълкувания;
- Кратък – обяснява ситуацията и случките, но без да включва излишни подробности;
- Резултати или заключения не могат да се достигнат от първия прочит или да се достигнат с конвенционални средства;
- Дава възможност да се формулират въпроси към учениците под формата на „подказки“ и упътвания;
- Предизвиква усещане за несигурност на резултата;
- Има фактори, които влияят върху ситуацията и евентуалните решения;
- Фокусиран е върху фактите;
- Динамичен е по реда на представянето си;
- Съдържа драматично развитие и напрежение;
- Има ясна хронология;
- Представя съответните факти, необходими за търсене на решения;
- Основан е на ежедневен или обичаен опит на учащите – нещо, с което могат реално да се сблъскат в текущия си житейски опит, а не изобщо.
- Разказва история, с която ученикът лесно може да се идентифицира.
- Истински и достоверен е – историята е реалистична;
- Интересен е, не отегчава;
- Съдържа конфликти, които са ясно дефинирани;
- Не е твърде очевиден, има заден план и „скрита“ информация;

- Показва баланс в ситуацията и в целите на действащите лица;
- Съдържа връзка между целите на преподаването и отличителните черти на казуса;
- Отговаря на целите на обучението (Георгиев, 2011).

Преди да се пристъпи към формулирането на дидактически казус, е важно да се постави

въпроса, какви знания и умения ще развият учениците. От това зависи дизайнът на казуса и неговата логика.

В таблицата са описани основни методически насоки за изграждане на дидактически казус (Таблица 1).

Таблица 1. Методически насоки за изграждане на дидактически казус

Знания, умения, отношения	Дизайн на казуса	Дейност на учителя	Резултати
Знания и умения от предметните области (академични компетентности)	В казуса трябва да се открояват знанията и уменията, които учениците ще изясняват, както и да проличава поведенческият елемент на академичната компетентност.	Учителят събира предварителна информация по отношение на актуални за учениците проблеми и ги представя под формата на близка до разбирането им ситуация. Интегрира знанията, уменията и отношения от ученото съдържание по предмета, който преподава и по други предмети с отношение към решението.	Формулиран казус, който представя актуален за учениците проблем.
Екипни умения (кооперация и колаборация)	Разрешаването на казус изисква обсъждане в групата, излагане на аргументи, защитаване на собствена позиция и изработване на общо решение.	Учителят мотивира участието на всеки един ученик, като стимулира общите дискусии и свободното изразяване на мнение от всеки един при предварително споделени правила за обща работа.	Класът е разделен на няколко работни групи от по 2, 3 или 4 ученика. Всяка група работи балансирано и учениците достигат до решенията в обсъждане.
Организационни умения	Казусът изисква отговор на набор от въпроси по предварително зададено време и разделение на отговорностите (работни роли).	Учителят подготвя насочващи въпроси, формулира инструкция за отговорите и разделя ролите в групата (например: писател, пазител на времето, организатор).	Инструкциите са спазени, а учениците се придържат към предварително зададените към тях роли.
Комуникативни умения	Казусът бива представен на три основни нива: - всеки ученик изразява мнението си в рамките на групата; - групата стига до общи решения, които представя пред класа;	Учителят организира така часа, че всеки един участник да може да изрази своето мнение самостоятелно, да участва в представяне на груповата работа и общата дискусия в класа.	Учениците получават възможност да дадат и представят своето мнение на всяко едно ниво.

	- класът стига до споделени виждания след отделните представяния.		
Умения за анализ, синтез и критична оценка (според възрастта на обучаемите)	Разрешаването на проблемната ситуация изисква анализ на дадената информация, разбиране на гледната точка на участниците в случката и формулиране на алтернативни решения.	Учителят стимулира формулирането на няколко варианта и насочва вниманието на учениците към последиците от изпълнението на всеки един.	Аргументирани решения, които показват, че учениците са осмислили проблемната ситуация от разнообразни перспективи докато стигнат до най-добрия спрямо последиците резултат.

При разработването на дидактически казус е препоръчително да се следва следната процедура:

- 1) Определяне на мястото на всяка част – къде, какво да се сложи?
- 2) Скициране на хронологичната последователност от случки, респ. ситуации.
- 3) Определяне на точки на решения – да предполага изграждане на алгоритъм.
- 4) Фокусиране върху различни теми, върху които да се акцентира като преподавателски точки във всяка част.
- 5) Определяне на параметрите за дискусия във всяка част.
- 6) Определяне на въпроси, които ще се задават, за да бъде предизвикана желаната дискусия (по Георгиев, 2011).

След като е скицирана хронологията, авторът на казуса трябва:

- Да определи, докъде да свършва всяка част от казуса;
- Да направи всяка част кратка – трябва да реши, какво да премахне;
- Да реши, как да поддържа историята интересна, без да отегчава, как да я свърже с обичайния опит, за да могат учениците лесно да се идентифицират със ситуацията;
- Да отстрани излишните технически подробности (за да могат повече хора да разберат и се включат в историята) (по Георгиев, 2011).

Процесът на писане на казус може да се проследи в следните практически стъпки:

- Скицирайте казуса, като най-вече се опитате да опишете историята хронологично;
- След скицирането направете преподавателски акценти:
 - обмислете темите;

- формулирайте въпросите, които ще зададете;
- помислете, каква е желаната дискусия около всяка от темите;
 - Преписвайки казуса, се опитвайте да го изгладите, така че да има някакво драматично развитие около темите и дискусите;
 - Намерете драматичните точки за решаване, на които да завършите всяка част, та че да предизвикате дискусия върху тях;
 - Покажете го на други хора за коментар;
 - Направете отново преподавателските акценти / редактирайте казуса;
 - Обмислете казуса на пръв прочит:
 - дали няма твърде много подробности (т.е., странични неща, които ще отклонят учениците от фокуса на проблема);
 - дали не е необходимо да се добавят подробности (т.е. историята е неразбираема или предизвиква бързи предположения);
 - дали не е необходимо да се промени (т.е. няма достатъчно напрежение или интерес);
 - Полезно е да имате някой, който да наблюдава, какво става в класа и да ви даде обратна информация;
 - Променете преподавателските акценти, ако е необходимо;
 - Редактирайте казуса (ако трябва, направите допълнително изследване или разговаряйте с още хора);
 - Споделете казуса с други учители (по Георгиев, 2011).

Последният етап от разработването на дидактически казус включва разработване на система от критерии и показатели за оценка на решението от страна на учениците.

Препоръчително е казусът да се оценява по отношение на три целеви аспекта:

- Трансверсални компетентности

Те са водещи при решаването на казуса. Изразяват се чрез критерия за избор на вариант за действие от страна на учащия/ групата. Включват метакогнитивни умения, чиято основа са академичните компетентности.

- Академични компетентности

Те са необходимата база за проява на трансверсалните компетентности. Изразяват се чрез критерия за избор на знания, умения и отношения от предметните области, необходими за изграждане на подход за решение на казуса. Пълноценното използване на налични академични знания, умения и компетентности е

правопропорционално на нивото на метакогнитивни умения.

- Ключови и личностни компетентности

Те допълват набора от компетентности, необходими за изграждане на ефективен подход за решаване на казуса. Изразяват се чрез критерия за изява на ключови умения и личностни качества в процеса на решение на проблема. Включват широк спектър умения, основани на мотивация и сътрудничество, както и предполагат изява на важни личностни качества като търпение, настойчивост, толерантност към чуждото мнение.

На таблица 2 е показана примерна система от критерии и показатели за оценка на решението на казус с образователна цел, с включени индикатори за оценка.

Таблица 2. Примерна система от критерии и показатели за оценка на решението на дидактически казус

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ			
Индикатори	Избор на вариант за действие	Избор на знания, умения и отношения от предметните области	Изява на ключови умения и личностни качества
Много ниска степен/ липсва 0 – 0,5 т.	Открити са предимно несъществени моменти в ситуацията и не са описани основните проблемни зони. <i>Не са описани варианти за избор и не се аргументира решение как да се действа.</i> и/ или <i>Описаните варианти за избор са неадекватни и аргументират неадекватно решение как да се действа.</i>	Не са приложени или са приложени неадекватно знания и умения за решение на проблема.	Интересът към проблемната ситуация е посредствен. Липсва мотивация за търсене на решения. Не се наблюдава опит за сътрудничество с/между връстници и/или учителя.
Ниска степен 1 – 1,5 т.	Открити са важните моменти в ситуацията и са описани основните проблемни зони. <i>Не са описани варианти за избор и не се аргументира решение как да се действа.</i> и/ или <i>Описаните варианти за избор са неадекватни и не аргументират решение как да се действа.</i>	Приложени са необходимите знания и умения, но без връзка с концептуалната цялост на казуса и/ или проблемните зони.	Има интерес към проблемната ситуация. Мотивация за търсене на решения е ниска, бърз отказ от търсене на решения. Опитите за сътрудничество с/ между връстници и/или учителя са слаби и неоснователни при търсене на решения на проблема.

Средна степен 2 – 2,5 т.	Открити са важните моменти в ситуацията и описва основните проблеми зони. Въз основа на това е аргументирано едно решение, като са осмислени последиците от решението.	Приложени са необходимите знания и умения, но те засягат само определени проблемни зони и имат слаба връзка с концептуалната цялост на казуса.	Има интерес към проблемната ситуация. Има мотивация за сравнително устойчиво търсене на решения. Има спорадични опити за сътрудничество с/ между връстници и/или учителя при търсене на решения на проблема.
Висока степен 3 – 3,5 т.	Открити са важните моменти в ситуацията и описва основните проблеми зони. Въз основа на това са аргументирани няколко варианта за поведение. Обмислени са последиците и на основата на това е формиран най-адекватен избор.	Приложени са необходимите знания и умения във връзка с концептуалната цялост на казуса и проблемните зони.	Има значителен интерес към проблемната ситуация. Мотивация за търсене на решения е устойчива. Налице е ефективно сътрудничество с/ между връстници и/или учителя при търсене на решения на проблема.

Заклучение

Предложените методически насоки за разработване на дидактически казус могат да служат както на подготвящи се учители, така и на учители от практиката.

По предложената методика е възложено разработване на казуси на учители, преподаващи в различни етапи и степени на образованието. Основен дефицит, който е установен при разработките на учителите е, че те слабо умеят да разработват казуси, базирани на текущия опит на учениците, които да предизвикат тяхното любопитство и да ги въвлечат в значими за развитието на компетентностите им дискусии. В по-голямата си част учителите идентифицират казуса с практическа учебна задача или групово изследователско задание.

Предстои да се провеждат целенасочени курсове за повишаване на компетентността на учителите за разработване и внедряване на дидактически казуси в образователния процес.

Литература

- [1] Chrastina, J. 2019. Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování

výzkumu: Case Study - a Method of Qualitative Research Strategy and Research Design. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, DOI: 10.5507/pdf.19.24453736

- [2] Herreid, C. F. (2007). Start with a story: the case study method of teaching college science. Arlington, Virginia: National Science Teachers Association Press.
- [3] Yin, R. K. 1994. Case study research: design and methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- [4] Георгиев, Л. 2011. Преподаване чрез казуси. София: НБУ
- [5] Иванов, И. 2005. Интерактивни методи на обучение
<http://www.ivanpivanov.com/uploads/sources/55-Interaktivni-metodi-za-obuchenie>
- [6] Павлов, Д. & Ташева, Ст. 2000. Иновации в технологиите на обучение при професионалната подготовка. София: НИО при МОН

Надежда Калоянова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: Бургас; бул. Проф. Якимов 1
e-mail: ccpc@abv.bg



РАЗВИТИЕ НА ЕМПАТИЯТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ ДИЗАЙН МИСЛЕНЕ – РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕ

Надежда Калоянова, Ави Абнер

DEVELOPMENT OF THE EMPATHY IN MIDDLE SCHOOL AGE TROUGHT

Nadezhda Kaloyanova, Avi Abner

ABSTRACT: *Empathy is a complex process encompassing cognitive, emotional, and cultural components. It represents the ability to experience the emotions and feelings of others without impacting their individuality. The description of empathy as a complex ongoing process leads to the introduction of the concept of an empathetic response. An empathetic response involves the capacity to adopt another's perspective, placing oneself in the position of another, and reacting behaviorally to stimuli or situations presented by the other party. Numerous studies indicate that empathy should be intentionally developed, particularly during childhood, as it is a crucial personality construct, and its extreme states can pose risks to both the mental health of the individual and those they interact with. Therefore, it is essential to employ targeted pedagogical models to stimulate empathy during middle childhood. Design thinking, which places empathy at the core of the process, is considered a valuable method in this respect. The article presents results from a study conducted using a projective pictorial test to determine manifestations of empathy (developed by Kaloyanova and Abner, 2022). This study is part of the final phase of an experiment introducing design thinking in primary schools aimed at developing empathy.*

Key words: empathy, empathy response, projective pictorial test

Въведение

Редица психолози твърдят, че емпатията е вид емоция, която е причинена от емоциите на другия и е своеобразен отклик на неговите собствени емоции (Feshbach & Roe, 1968).

Kohut разглежда емпатията като емоционално разбиране и я определя като „човешкият отклик на човешкия опит“ (Kohut, 1983). Тя се разкрива като способност на Аз-а да мисли и чувства в съответствие с вътрешния живот на другия, с това, което преживява (Kohut, 1983). В изложения контекст, Kohut описва емпатията като процес, който се състои от три основни елемента: „осъзнаване на менталното състояние на другия, приемане на това състояние и реакция на това състояние“. Той разглежда емпатията не само като индивидуална характеристика, но и като социално-културен феномен, който е взаимодействие между индивидите в конкретен контекст (Kohut, 1983).

В свои изследвания Atwood & Stolorow посочват, че емпатията е способност да бъдат правилно разтълкувани емоциите и преживяванията на другите (Atwood & Stolorow, 1996).

Други психолози стигат до извода, че емпатията е важна за междуличностните

отношения, защото е част от процеса на комуникацията, макар често да е неправилно разбрана само като комуникативно умение (Gentry et al, 2007; Ioannidou & Konstantikaki, 2008). Всъщност емпатията се разглежда като нещо повече от комуникативно умение. Тя е цялостен емоционален процес, който позволява на индивида да разбере чувства на другия и да изгради истинска връзка с него (Gentry et al, 2007).

Разбирането на емпатията като сложен процес води до въвеждането на понятието „емпатичен отговор“. Най-точното описание на емпатичния отговор е като умение за заставане на чужда гледна точка, поставянето на Аз-а на мястото на другия и поведението му в отговор на зададения от отсрещния субект стимул или ситуация. Заставането на чуждата гледна точка е обяснено от Rogers, като възприемане на вътрешния свят на другия и съпреживяване на неговите емоции. Rogers и Griswold изхождат от идеята на Moran, че Аз-ът може да добие представа за усещанията на другия, като постави себе си в неговото положение (Mitchell & Black, 2012; Moran, 2001).

Markwart твърди, че Аз-ът може да се докосне до чуждите чувства чрез въображаемо

„преместване в чуждото тяло“ и изпитване на идентични усещания (Markwart, 2016). Това въображаемо преместване и поставяне на мястото на другия открива възможност пред Аз-а да изгради цялостно разбиране за преживяванията в живота на другия (Fullilove, 1996). Това е опит Аз-а да разбере отсрещния като си представи случилото се през призмата на другия. Brehm твърди, че да си представиш другия е почти същото, както да застанеш на неговата афективна гледна точка (Brehm et al, 1974). Връзката между въображаемото представяне и преживяване на чуждата ситуация, както и изпитваните на неговите чувства в отговор на чуждата емоция, е потвърдена експериментално от Stotland и Aderman (Stotland, 1969; Aderman, 1972).

Някои автори откриват, че ситуацията, в които Аз-ът постави себе си на мястото на другия и се опита да си представи изпитваните от него емоции, засилват емпатийния ефект (Batson et al, 1997). Тук вече емпатийният отговор служи на индивида – той да разбере, какво изпитва другият (Hatfield et al, 1993).

Емпатийният отговор включва няколко когнитивни механизма, които позволяват точно възприемане и тълкуване на емоционалните сигнали от другите. Според съвременните теории за емпатията, при емпатичния отговор когнитивният процес е също толкова важен, колкото емоционалният. Този процес включва възприемане, тълкуване и интегриране на информацията от сигналите на другия, за да се разберат неговите мисли и чувства. Въпреки това, съществува критика към тези механизми, тъй като е възможно емпатията да бъде възпрепятствана от фактори като културни и езикови бариери или ограничен когнитивен капацитет на индивида (Decety & Cowell, 2014). Тези механизми включват осъзнаване на емоциите, анализ на контекста и прилагане на предварително придобити знания и опит за разбиране на ситуацията.

Съществуват и някои фактори, които могат да ограничат ефективността на емпатийния отговор по-специално при децата. Например някой от тях могат да изпитат затруднение при разбирането на емоционалните сигнали, поради липса на опит или недостатъчно развитие на емоционалната им интелигентност. Има изследвания, които посочват, че емпатията трябва да бъде целенасочено формирана и развивана, а като следствие – самонасочвана и контролирана, тъй като крайните емпатични състояния са опасни за психичното здраве

както на самия човек, така и се превръщат в пречка за останалите, с които той взаимодейства (Bloom, 2016; Zaki & Ochsner, 2011). Затова е важно да се прилагат целенасочени педагогически модели за стимулиране на емпатията в периода на средното детство.

Дизайн мисленето е вид проектна дейност, която поставя емпатията в основата на целия процес. Учениците се учат да се поставят на мястото на потребителя и да разберат неговите нужди (Liedtka et al, 2017). Процесът на дизайн мислене учи децата как да работят, а също ги обучава на различни работни похвати. Дизайн мисленето има много по-голяма стойност в дългосрочен план от всичко, което децата обикновено учат в учебните часове (Nash, 2019).

Дизайн мисленето като мисловен процес, може лесно да бъде адаптиран към деца в НУВ чрез интерактивни ролеви игри, където учениците могат да разгърнат своя потенциал, да развият емпатия и да се научат да решават проблеми по иновативен начин. В процеса на дизайн мислене учениците могат да визуализират всичко чрез силата на въображението си, като именно на това се дължи и неговата огромна когнитивно-визуална сила. Jeanne Liedtka, в своето изследване, прави връзката между дизайн мисленето и резултатите от иновациите и доказва, че включването на дизайн мислене в ранна възраст не само стимулира когнитивно-визуалното мислене, но и е предпоставка за генериране на иновативни решения в по-късен етап (Liedtka et al, 2017). А Pratomo допълва, че дизайн мисленето е инструмент, който може да допринесе за развитието на ключови компетенции у децата, както и за стимулиране на иновативността (Pratomo, 2021).

Методика на изследването

Изследването е осъществено с проективен картинен тест за установяване на проявите на емпатия (разработен от Калоянова и Абнер, 2022). Тестовият материал се състои от 6 картинни стимули – по два за всеки вид емпатия. С теста се установяват емпатийните преживявания на детето чрез анализ на случка от гледна точка на преживяванията на някой от изобразените персонажи.

Разработената методика се основава на модела на Стрейър за оформяне на емпатичен отговор на ситуация (Strayer, 1987), но усилен чрез предизвикателството респондентите сами

да оформят контекста и емпатийното преживяване на героя. Равнищата са четири и представяват редуциран и адаптиран вариант на тези, описани от Стрейър, но в случая се търси когнитивната, афективната и културно специфичната интерпретация на дадена ситуация от възприемащия я. Методиката е разработена и в съответствие с най-често споменавания като ефективен метод за развиване и прилагане на емпатия в процеса на дизайн мислене – сторителинга (разказване на истории).

Тестът се провежда индивидуално с всяко дете. На детето се показва съответният картинен стимул и се дава инструкция да разкаже кратка история от името на посочен от изследователя герой. Не се правят уточнения и не се дават допълнителни указания. Анкетиращият записва акценти от историята.

Проявите на емпатия се обобщават чрез количествен и качествен контент анализ на отговорите, като се извеждат единици-критерии за анализ съобразно получените отговори.

За наличието и спецификата на съответния вид емпатия се съди по дадените отговори, които се оценяват в четири степени:

1. Ниско ниво на емпатия – историята не отразява контекста на ситуацията и емоцията на героя или ги отразява слабо.

2. Средно ниво на емпатия – ситуацията се тълкува буквално, емоциите са отразени повърхностно в контекста на ситуацията.

3. Високо ниво на емпатия – ситуацията е пресъздадена с нюанси, които съответстват на емоциите на героя.

4. Много високо ниво на емпатия – историята е многопластова, емоциите са добре осмислени и отразяват дълбочината на преживяването на героя.

Методиката е приложена в контролната част на експеримент, чиято цел е да се развие емпатията на ученици от начална училищна възраст чрез дизайн мислене.

Изследването е осъществено по следните критерии и показатели:

Критерий 1: Развитие на когнитивна емпатия чрез дизайн мислене

Показатели:

- Познаване на правилата за общуване;
- Разбиране на по-сложен контекст на ситуации;
- Умения за обясняване и преговаряне;
- Умения за слушане и поддържане на разговор;
- Нагласи за изява на социално приемливо поведение.

Критерий 2: Развитие на емоционалната емпатия чрез дизайн мислене

Показатели:

- Разпознаването на свои емоции;
- Разбирането на чужди емоции, съпреживяване без идентификация;
- Проявите на грижа и състрадание;
- Проявите на самоконтрол и самообладание;
- Нагласите за саморегулация на поведението в реални ситуации.

Критерий 3: Развитие на културна емпатия чрез дизайн мислене

Показатели:

- Разпознаване на различието като съществена черта на човека;
- Разбиране на многообразието в поведенческите прояви;
- Разбиране на влиянието на социокултурния статус върху постъпките на човека;
- Проява на толерантност, недискриминация, търпимост и лидерство;
- Нагласи за проява на социална търпимост, толерантност и лидерство.

По време на изследването, във връзка със заложените критерии и показатели, се наблюдава и анализира и поведението на респондентите.

В изследването, респ. експерименталната работа, участват 300 ученици от 3. и 4. клас. Разпределението на респондентите спрямо демографските фактори за изследване е показано на таблица 1.

Таблица 1. Представяне на извадката и групите за изследване

Демографски фактори на групата		Трети клас	Четвърти клас
Пол	Момче	65	78
	Момиче	85	72
Образователна институция	Основно училище	88	81
	Средно училище	62	69
Населено място	Град	137	135
	Село	13	15
Общо		150	150

Резултати от изследването

За валидиране на методиката първоначално е направен количествен анализ на получените отговори за всяка история.

На таблица 2 е показана валидизационната матрица от контент анализа на историите от картинния тест.

Таблица 2. Валидизационна матрица на отговорите на проективен картинен тест „Разкажи ми история“

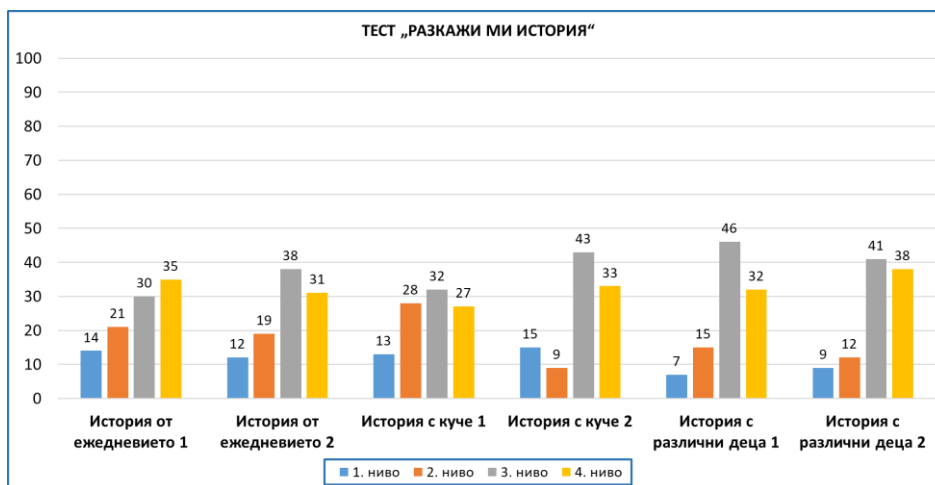
Равнище	1	2	3	4
Описание на равнище	Историята не отразява контекста на ситуацията и емоцията на героя или ги отразява слабо	Ситуацията се тълкува буквално, емоциите са отразени повърхностно в контекста на ситуацията	Ситуацията е пресъздадена с нюанси, които съответстват на емоциите на героя	Историята е многопластова, емоциите са добре осмислени и отразяват дълбочината на преживяването на героя
Когнитивна емпатия				
История от ежедневието 1	Показвам другото дете (брат ми, сестра ми, приятеля ми) Майката (жената, госпожата) казва, че сме счупили вазата Направили сме беля/ счупили сме вазата	Направил/а съм беля и сега ме е страх Другото дете е счупило вазата и ме обвинява	Казвам/изказвам, че е счупил/а вазата, защото жената (майката, госпожата) ни се кара Показвам, че другото дете е счупило вазата, защото ще ме накажат	Не съм виновен/а, а другото дете ме изказва/лъже Не е честно, защото не съм виновен/а, а другото дете лъже и ще ми се карат
История от ежедневието 2	Смея се Тъмно е Горещо е	Нося нещо тайно Скривам нещо Крия се с една кутия Тъмно е и ме е страх Топло е, горещо е и ме е страх	Крада пари и се страхувам Крия се, защото ме е страх Това са пари и аз ще ги скрия на тайно място	Крада от баща си/ майка си/ друго дете и се страхувам, че някой ще ме хване, ще ми се кара, ще ме арестуват Връщам парите, защото се срамувам, че съм ги откраднал, взел Спотайвам се/ искам да скрия нещо и много ме е страх
Емоционална емпатия				
История с куче 1	Радвам се Кучето ми се радва	Радвам се на кучето Прегръщам, галя кучето Кучето се радва, че го галя/ прегръщам	Аз и кучето се обичаме и затова се радваме, прегръщам го А обичам кучето/а, гали го/прегръщам го и то се радва	Обичам кучето, грижа се за него и то ме обича Това е бездомно куче и аз го прегръщам, защото е само (гладно)

История с куче 2	Плача, рева Имам куче и плача/рева Страх ме е и плача	Плача заради кучето, защото го обичам, харесвам Страх ме е от кучето Кучето ще ме ухапе	Подаряват ми куче и се радвам, защото искам да имам куче Дават ми куче, но ме е страх от него и плача, рева	Много се радвам, че ми подаряват куче и даже плача (Много) Искам да имам куче и затова плача, че вече ми дават/ подаряват Подаряват ми куче, но мен много ме е страх и плача Страх ме е, че кучето ще ме ухапе и плача
Културна емпатия				
История с различни деца 1	Седя и гледам Не мога да вървя Не мога да играя Ритат топка/ играят с топка, а аз гледам	Не мога да вървя/ болен/а съм и затова седя и гледам Не мога да играя с другите, защото не мога да вървя/ болен/а съм Деца ритат топка/играят с топка, а аз гледам, защото не мога да вървя, ходя Гледам децата как играят, но аз не мога	Тъжен съм/тъжна съм, защото не мога да играя с децата Не мога да вървя и съм тъжна/ тъжен, че не мога да играя/ ритам Искам да играя с децата, но не мога, защото съм болен/а, не мога да ходя Много ми е тъжно, че другите/ момчетата играят	Много ми е тъжно, защото не мога да правя като другите деца – да вървя, да играя, да ходя на площадката, на кино Тъжно ми е, защото не мога да играя с другите и те не ме искат
История с различни деца 2	Седя и плача Седя си и ми е мъчно/ тъжно Деца се смеят/ присмиват ми се Деца са лоши Аз плача, а децата ме сочат/ показват	Деца са лоши, защото ми се подиграват/ смеят/ присмиват/ сочат	Плача, защото ми се подиграват Аз нямам пари и плача	Плача, защото лошите деца ми се смеят, че съм беден/а (нямам пари) Аз нямам пари (беден/а съм), затова ми е мъчно, че ми се подиграват

Събраният набор от отговори е обработен количествено, като е изведено процентното им съотношение според нивата на изява на съответния вид емпатия. Резултатите са показани на фигура 1.

От данните на фигура 1 се вижда, че в разказаните истории различните видове емпатия се е проявила предимно на 3. и 4. ниво (Фигура 1). Най-силни са проявите на културна

емпатия – над 40% от респондентите са изяви емпатия на 3. ниво (високо) и значителен процент (между 32% и 38%) на 4. ниво (много високо) и при двете истории. Само при история с куче 2, процентът на респондентите, които са изяви емпатия на средно ниво е по-голям от тези, които са я проявили на ниско ниво (Фигура 1).



Фиг. 1. Разпределение на отговорите от контент анализа за цялата извадка в %

Според показателите за развитие на когнитивна емпатия, с историите от ежедневието (1 и 2) се тестват:

- Познаването на правилата за общуване;
- Разбирането на по-сложен контекст на ситуации;
- Уменията за обясняване и преговаряне;
- Уменията за слушане и поддържане на разговор;
- Нагласите за изява на социално приемливо поведение.

От отговорите се вижда, че по-голямата част от децата осмислят добре сложните ситуации от ежедневието, в които попадат и умеят да дават правдиво обяснение. В хода на самата експериментална работа са тествани и уменията им за комуникация в насока слушане и поддържане на разговор, където е констатирано, че при представянето на самите истории децата все още очакват опори, за да се ориентират в ситуацията и да дадат отговори, които удовлетворяват слушащия (социално желателни отговори). Повече се разсейват отговорите при история 1 (Фигура 1), тъй като в тази ситуация се тълкува някакъв вид морална дилема, която противопоставя участника на друг участник в ситуацията.

Според показателите за развитие на емоционална емпатия, с историите с куче (1 и 2) се тестват предимно:

- Разпознаване на свои емоции;
- Разбиране на чужди емоции, съпребивяване без идентификация;
- Прояви на грижа и състрадание;
- Прояви на самоконтрол и самообладание;

- Нагласи за саморегулация на поведението в реални ситуации.

От получените отговори се вижда, че значителна част от децата извяват своите емоции на добро ниво и умеят да проявяват грижа и състрадание. Повече и по-различни по вид емоции е предизвикала втората история, защото тя е по-сложна и може да се приема по различни начини. Поради това и по-висок процент деца са проявили високи нива на емпатия, разказвайки я (Фигура 1).

Според показателите за развитие на културната емпатия, при историите с различни деца (1 и 2) се тестват предимно:

- Разпознаване на различието като съществена черта на човека;
- Разбиране на многообразието в поведенческите прояви;
- Разбиране на влиянието на социокултурния статус върху постъпките на човека;
- Проява на толерантност, недискриминация, търпимост и лидерство;
- Нагласи за проява на социална търпимост, толерантност и лидерство.

Както вече беше споменато, това е най-добре извяваният вид емпатия от децата и се вижда, че има баланс в нивата между двете истории. От получените резултати може да се потвърди, че децата разбират добре различието и умеят да разпознават поведение, което е базирани на социални и културни стереотипи. Те имат правилно отношение към проявите на нетолерантност и нетърпимост и ги преживяват с необходимата чувствителност за възрастта си (Таблица 2).

В резултат от количествения и качествения контент анализ може да се заключи, че разказването на някои истории се е оказало трудно за децата и това са историите, при

които контекстът не е твърде ясен и очевиден. Такава са например История от ежедневието 2 и История с куче 2 (Фигура 1). Чрез тези истории обаче изследваните ученици са успели да предадат своята емпатия по най-добрия начин.

За целите на изследването следващият анализ проследява резултатите на респондентите по пол и възраст.

Според получените резултати може да се обобщи, че много високи и високи нива на когнитивна емпатия са проявили по-голямата част от момичетата от 4. клас (73,5% от тях средно за двете истории) и момчетата от 3. клас (67,5% от тях средно за двете истории).

Най-висок е процентът на момичетата от 3. клас, които са проявили ниски нива на когнитивна емпатия (16,5% от тях средно за двете истории.).

Процентното съотношение на извлечените отговори от историите, измерващи емоционална емпатия показва, че няма съществена разлика в разпределението на резултатите в отделните групи според възрастта и пола на участниците. Единствен превес се наблюдава на процента момичета от 4. клас, които са проявили висока емпатия в сравнения с другите групи – 47% при средна стойност 43%.

По-голямата част от момичетата и в двете възрастови групи проявяват високи и много високи нива на културна емпатия, като особено висок е процентът на момичетата от 4. клас – 87,5% от тях средно за двете групи са проявили културна емпатия на 3. и 4. ниво според скалата за оценка по методиката.

От друга страна се наблюдава, че процентът на момичетата от 3. клас, които са проявили средно ниво на културна емпатия, е със значителна разлика при двете истории, като при втората история този процент е доста по-нисък (21% и 9%).

Заклучение

Чрез проведеното изследване е валидирана проективна методика за установяване на нивото на емпатия на деца в начална училищна възраст в три аспекта – когнитивна, емоционална и културна емпатия. Методиката служи, за да се установи, до каква степен учениците в начален етап развиват емпатия вследствие на целенасочени проектни дейности, базирани на дизайн мислене.

От направените анализи могат да се направят няколко основни извода.

Тестването след реалната експериментална работа показва, че децата се ориентират добре в сложни ситуации от ежедневието и умеят да тълкуват правилно създалата се ситуация. Те умеят да слушат и поддържат разговор, но все още очакват подкрепа от възрастния, както и дават желани и социално приемливи отговори. Това поведение може да се тълкува като добра изява на когнитивна емпатия, но в нейния по-скоро отрицателен вид.

При тестирането след експеримента с въвеждане на дизайн мислене значителна част от респондентите са показали добри и много добри състояния на емоционална емпатия. Те са успели да изразят богат за възрастта си набор от емоции дори в ситуации, когато емоциите не са еднозначни.

При тестирането след експеримента е установено, че няма съществена разлика в нивата на емоционална емпатия според възрастта и пола на участниците. Отбелязва се само, че много голям процент момичета от 4. клас са измерени с много високи нива на емоционална емпатия.

Културната емпатия е оценена най-високо при тестването след експеримента с въвеждане на дизайн мислене, като е открито високо ниво на разбиране на различието и високи умения за разпознаване на поведение, основащо се на социални и културни стереотипи. Цялостното отношение на децата към проявите на нетолерантност и нетърпимост е обосновано и се преживява от тях по адекватен за възрастта им начин.

При тестирането след експеримента и при този вид емпатия е отбелязан високият процент момичета от 4 клас, при които е измерено високо ниво на емпатия, както е забелязано, че при момичетата от 3. клас има значителна разлика между броя деца измерени със средно ниво на културна емпатия в двете истории на теста.

Литература

- [1] Feshbach, N. & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child development* 39 (1), 133-45, DOI:10.2307/1127365
- [2] Kohut, H. (1983). *Reflection, Advance in Self Psychology*. New York, Hillegass Ave, Berkeley: Analytics Press, ISBN 9780881630015.
- [3] Atwood, G. & Stolorow, R. (1996). The Intersubjective Perspective. *The Psychoanalytic Review Journal*, 83(2), 181-194, <https://shorturl.at/gloC3>.

- [4] Gentry, W. A. 2007. Empathy in the workplace: A tool for effective leadership. *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 1-14
- [5] Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about. *International Journal of Caring Sciences*, 118-123.
- [6] Mitchell, S. & Black, M. (2012). Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought. New York city: Basic Books, ISBN-13: 978-0465014040
- [7] Moran, R. (2001). Authority and estrangement: An essay on self-knowledge. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, ISBN-10: 0691089450
- [8] Markwart, A. (2016). Adam smith and the roots of sympathy, *Studia Philosophica Kantiana*. Nicolaus Copernicus University in Toruń., 21-34.
- [9] Fullilove, M. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *The American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516- 1523, DOI:10.1176/ajp.153.12.1516.
- [10] Brehm, S., Katz, L. & Aderman, D. (1974). Empathic observation of an innocent victim: The just world revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 29(3), 342-347, <https://doi.org/10.1037/h0036001>.
- [11] Aderman, D. (1972). Elation, depression and helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(1), 91-101. <https://doi.org/10.1037/h0033366>.
- [12] Batson, D., Early, S., Garst, E. et al. (1997). Perspective taking & imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(7), 751 - 758, DOI:10.1177/0146167297237008.
- [13] Hatfiel et al. (1993). Emotional Contagion. Cambridge city. Cambridge University Press, ISBN: 9781139174138.
- [14] Decety, J. & Cowell, J.M. (2014). Friends or Foes: Is Empathy Necessary for Moral Behavior? *Perspectives on Psychological Science*, Volume 9, Issue 5, Volume 9, Issue 5, 525-537, <https://doi.org/10.1177/1745691614545130>.
- [15] Zaki, J. & Ochsner, K. (2011). Reintegrating the study of accuracy into social cognition research. *Psychological Inquiry*, 22(3), 159-182, <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.551743>
- [16] Bloom, P. (2016). Against Empathy: The Case for Rational Compassion. Manhattan, New York City: Ecco press, ISBN 13- 978-0062339331.
- [17] Nash, J. (2019). Design Thinking in Schools: A Leader's Guide to Collaborating for Improvement. Massachusetts city: Harvard Education Press ISBN-13: 978-1682534199
- [18] Liedtka, J., Salzman, R. et al. (2017). Design Thinking for the Greater Good. New York city: Columbia University Press, <https://doi.org/10.7312/ried17952>.
- [19] Pratomo, L. (2021). The Effectiveness of Design Thinking in Improving Student Creativity Skills and Entrepreneurial Alertness. *International Journal of Instruction* 14(4), pp. 695-712, DOI:10.29333/iji.2021.14440a.
- [20] Strayer, J. 1987. Children's understanding of emotion. New York: Cambridge University Press

Надежда Калоянова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: Бургас; бул. Проф. Якимов 1
e-mail: csrc@abv.bg

Ави Абнер
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: Бургас; бул. Проф. Якимов 1
e-mail: avi.abner707@gmail.com



ПРИЛОЖЕНИЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ – ПРЕДПОСТАВКА ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Виктория Христова

APPLICATION OF A COMPETENCE APPROACH IN THE PRIMARY SCHOOL - A PREREQUISITE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Viktoriya Hristova

ABSTRACT: *In the modern pedagogical reality, the competence approach is defined as a priority for achieving the educational goals set out in strategic documents for our country, since this approach is oriented towards achieving the expected results. In its application, emphasis is placed on the individual's ability to integrate the acquired knowledge in practice, to develop his skills for applying what he has learned in various aspects of life. Without pretending to a detailed interpretation of the main characteristics characteristic of the application of a competence approach in modern primary school, the present article aims to bring out the possibilities of the application of the competence approach as an effective and effective prerequisite for the development of students' ideas about sustainable development. The key concepts embedded in the title itself determine the construction of the exposition around two concepts that have long been the subject of research in the educational environment: application of the competence approach and upgrading of students' performances for sustainable development.*

Key words: competence approach, sustainable development

Въведение

В съвременната педагогическа действителност компетентностният подход се определя като приоритетен за постигане заложените образователни цели, поместени в стратегически за държавата ни документи, тъй като този подход е ориентиран към постигане на очакваните резултати. При приложението му се акцентира върху способността на личността да интегрира на практика усвоените знания, да развие уменията си за прилага изученото в различни житейски аспекти. Без да претендира за детайлно тълкуване на основните характеристики, характерни за приложението на компетентностен подход в съвременното начално училище, настоящата статия има за цел да изведе възможностите за приложението на компетентностния подход като ефективна и резултатна предпоставка за развитие представите на учениците за устойчиво развитие. Ключовите понятия, заложи в самото заглавие, детерминират конструиране на изложението около две понятия, които отдавна са обект на изследване в образователната среда: приложение на компетентностния подход и надграждане преставите на учениците за устойчиво развитие.

Същност на компетентностния подход

Компетентностният подход не е нов в българското образование. Въпреки това смяната на фокуса от получаване на знания към овладяване и интегриране на отделни компетентности представлява предизвикателство за съвременните учители.

Компетентностният подход интегрира два термина, които често се отъждествяват в научната литература: компетентност и компетенции. Според задачите на настоящата статия е необходимо както дефинирането, така и разграничаването на понятията компетентност и компетенции (без претенция за пълнота на направения анализ).

Разглеждайки етимологията на понятието „компетентност“, става ясно, че то има латински произход (*competere*) и буквално преведено означава „способен“ (разбирано за нещо). Значението на компетентността според английския речник е аналогично с латинското определение: от английски език думата компетентност (*competence*) се превежда като „способност, дарба“. Според българския тълковен речник понятието компетентност се интерпретира

тира като осведоменост (БАН. Речник на българския език. <https://ibl.bas.bg/rbe/>). Според същия източник компетентната личност изпълнява две взаимосвързани характеристики:

1. „Който е много добре подготвен или осведомен в някаква област; вещ“;

2. „Който е основан на много добра осведоменост, разбиране или подготовка за нещо“.

Независимо, че терминът „компетентност“ се среща в трудовете на някои автори и преди това, американският психолог Дейвид Макклелънд е този, който популяризира понятието „компетентност“. Подобно на други автори (B. Mansfield, R. Boyatzis, R. Sternberg и др.) и той се опитва да открие защо при еднакво ниво на квалификация някои хора са успешни в работата си, а други – не. Авторът описва опита си като консултант за подбор на персонал за работа в отделни професионални направления. Макклелънд разработва компетентностни профили на базата на поведенчески интервюта с добрите служители и методика за развитие на потребността от постижения. Същият достига до извода, че измерването на коефициента на интелигентност не е основен индикатор за работата, за която се наемат служителите. Той си поставя за цел да открие различията между отличните и посредствените служители. Характеристиките, които ги различават, нарича „компетентности“. Д. Макклелънд достига до извода, че терминът „компетентност“ трябва да замени термина „умение“, което е твърде тясно и ограничаващо.

От тук, според целта на настоящата статия, компетентността следва да се разглежда като единна система от придобити знания, които прерастват в умения, благодарение на които ученикът от начална възраст умее да взема решения, които отчитат сложните взаимовръзки в заобикалящия го свят. Така разбирана, компетентността следва да обхваща не само когнитивните, но и мотивационните, етичните, социалните и поведенчески компоненти от отношението на личността при решаването на определен кръг от въпроси или проблеми, засягащи изпълнението на конкретна дейност. Респективно самото тълкуване на компетентността в начална училищна възраст следва да се постулира като очакван образователен резултат, желан изход, инструмент за постигане на предварително зададена конкретна цел или задача.

Въпреки че в множество научни трудове понятията компетентност и компетенция се тълкуват като еквивалентни, двете понятия имат различия помежду си. Доказателство за това са редица утвърдени изследвания. Р. Мирабайл определя компетенцията като „знание, навик, способност и характеристика, свързана с изпълнението на професионална дейност на високо равнище, като решаване на проблем, аналитично мислене, лидерски потенциал“ [3]. Компетенцията в начална училищна възраст следва да обхваща вече получените от личността знания, умения и способности, и то на високо ниво. Респективно компетенцията обхваща уменията на ученика умело да съчетава и интегрира в поведението си отделни компоненти на притежаваните от него знания, умения, опит, професионални качества, личностни черти и характеристики с цел практическо изпълнение за определена задача.

От анализа до тук може да се обобщи, че компетентностният подход акцентира не само върху получаването на конкретен обем от теоретични знания, но и върху способността да се прилагат в отделни, разнородни дейности. Ето защо и компетентностният подход е основополагащ в съвременната образователната система. Чрез приложението му предварително могат да се фиксират очакваните резултати и да се изведат отделните ключови компетентности, които са предпоставка за изграждането на бъдещи професионалисти. Респективно, интегрирането му в начална училищна възраст следва да се разбира като предпоставка за обучение, ориентирано върху приложението на знания в реални житейски ситуации, както и възможност за изграждане на интердисциплинарни връзки.

Приложението на компетентностен подход в началното училище

Съвременната динамична действителност налага преодоляване на разликата между теоретичното знание и уменията практически да се интегрира наученото. Ето защо приложението на компетентностния подход е приоритетно още в начална училищна възраст. Имено тогава се полагат основите на предметно ориентираното обучение, акцентиращо върху интердисциплинарност, формиране и развитие на интегративни качества у учениците, умения за решаване на разнородни житейски проблеми. Това, на свой ред, детерминира изграждане на такава образователна действителност,

в която обучаваните не просто усвояват глобалните теми, поместени в учебното съдържание, но и изграждат умения да прилагат тези знания както в класната стая, така и в разнообразни житейски ситуации.

Резултатното приложение на компетентностния подход в началното училище налага редица предизвикателства пред съвременния учител. Той е призван да влезе в ролята на медиатор, на фасилитатор, на ръководител, който умело да загърби статичната концепция при преподаването с динамична. Това следва да се разглежда като предпоставка за изместване на фокуса от преподаване на енциклопедични знания към овладяване на ключови компетентности, ориентирано към приложение на практически резултати. (фиг. № 1)



Фиг. 1. Роля на учителя при приложение на компетентностен подход

Приложение на компетентностен подход в началното училище – предпоставка за устойчиво развитие

Още през 80-те години на XX век в документи на Организацията на Обединените Нации се въвежда понятието “устойчиво развитие” и се поставя началото за изграждане на концепцията за устойчиво развитие на обществото. Тази концепция може да се валидира като идеология на новото време, която цели осъзнаване на необходимостта от конструктивни идеи за преодоляване на негативните явления в съвременното общество, застрашаващи човечеството от екологична и социална катастрофа. В този смисъл „устойчиво развитие” следва да се разбира като комплексно понятие, което консолидира традиционните схващания за взаимовръзката между човека и

природата, придавайки им ново значение, съответстващо на екологосъобразното отношение на личността към заобикалящата действителност. Като основа за развитието на концепцията устойчиво развитие се полагат следните структурни компоненти.

Концепцията за устойчиво развитие на обществото съдържа няколко ръководни начала:

- стремеж към социално отговорна икономика;
- развитие на процеса за демократизиране на обществото (включително и гражданското общество);
- регионална и глобална стабилност.

Анализирайки приложението на образование за устойчиво развитие в българската образователна действителност следва да се обърне внимание на Наредба 13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование от 2016 г. Имено тази наредба може да се тълкува като помощно средство за приложение на устойчивото развитие чрез конкретни препоръки за формиране на отговорно гражданско и екологично поведение, разумно управление на природните ресурси и формиране на позитивно и толерантно отношение към всички области на човешкия живот. Като основна цел на гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование е изведено изграждането от най-ранна възраст на автономни и активни личности, които:

- осъзнават общочовешките ценности и умеят активно да участват в гражданския и социален живот;
- разбират и зачитат многообразието в идентичността на останалите;
- могат да взимат решения и да обосновават собствените си мотиви за избор на конкретно поведение;
- носят отговорност за действията си;
- отчитат нормите на екологичното поведение при взаимодействието си както с околните, така и със заобикалящата среда.

От педагогическа гледна точка изниква въпросът: Как образованието за устойчиво развитие може да бъде резултатно надградено още в начална училищна възраст? В отговор, в настоящата статия се издига тезата, че приложението на компетентностния подход може да се разглежда като предпоставка за развитие на устойчивото развитие.

Приложението на компетентностен подход би могло да се разглежда като предпоставка за

изграждане и обогатяване на устойчивото развитие при спазване на следните психолого-педагогически условия:

- Изграждане на разнородни интегративни връзки между учебните предмети, целящи да актуализират представите на учениците от необходимостта за приложение на екологическа компетентност;
- Приложение от страна на учителя на богат набор от интерактивни методи, спомагащи учениците да осъзнаят гражданската отговорност, която носят;
- Поощряване творческото мислене на учениците, чрез приложение на актуални проблемни ситуации, насочени към здравето, екологичното и гражданското образование;
- Изграждане на позитивна учебна среда, в която учениците могат свободно да споделят;
- Системно приложение на екологичен подход в образователната дейност.

Благодарности

Разработката е финансирана по проект НИХ – 504/2024 г. на Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ - Бургас

Литература

[1] Competence and competency frameworks <https://www.cipd.co.uk/Export/ToPdf?path=>

%252fknowledge%252ffundamentals%252fpeople%252fperformance%252fcompetencyfactsheet публикуван на 15.12.2021

[2] McClelland, D. C. 1973. Testing for Competence rather than for “intelligence”. American Psychologist, Vol. 28 No 1, USA

[3] Mirabile, R. 1997. Everything you wanted to know about competency modeling. Training&Development Journal (51), p. 73-77.

[4] UNESCO. 2019. Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019

[5] Епитропова, А., Димова, Й., & Камарска, К. 2012. Активно обучение по природни науки. Университетско издателство „Паисий Хилендарски

[6] Наредба № 13 за за гражданското, здравето, екологичното и интеркултурното образование (ДВ, бр. 80 от 2016 г.) https://www.mon.bg/nfs/2018/10/izm_ndbr13_2016_gzeiobrazovanie_280918.pdf

Име на автора: Виктория Христова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“

Адрес: бул. Проф. Якимов 1

e-mail: viktoaliq@abv.bg



СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛГИЯ

Петя Марчева-Йошовска

THE SPECIAL EDUCATION IN BELGIUM

Petya Marcheva-Yoskovska

ABSTRACT: *The report briefly presents special education in Belgium, which has a long tradition. It reveals a French influence, a national experience that is influenced by the linguistic communities and the Scandinavian countries. It is no coincidence that Belgium is a federal country and education is divided between three linguistic communities and geographical areas.*

Key words: special education, Belgium, students with special educational needs.

Въведение

Като начало е важно да се отбележи, че по своя аструктура общото и специалното образование във френската част на Белгия се припокриват, докато във фламандската част те се различават съществено една от друга. Това е така, защото в двете области проблемите се решават по много различен начин. Стремежът е да се постигне „осигуряване на високо качество на образованието, основано на фундаментални знания и развитие на творчески компетентности на обучаваните в съответствие с потребностите на личността и обществото...“ (Terziyskii, 2024, p. 81).

Структура на общото и специалното образование

Структурата на общото образование може да се представи по следния начин:

- „1. Детска градина – от 2 до 6 години.
2. Начално училище – от 6 до 12 години. Много типично за него е, че то е разделено на три цикъла по две години.
3. Средно – от 12 до 18 години.“ (Radulov, 2003, p. 88).

В специалното образование продължителността на образователните степени е по-голяма, а именно: 1. Детска градина – тук липсва разлика с общообразователната структура. 2. Начално училище – при него има удължаване с една година, т.е. от шест до тринайсетгодишна възраст. 3. Средно училище – има най-съществено различие между общото и

специалното образование с голямо удължаване от три години на горната степен, което дава възможност на учениците със специфични образователни потребности за специална професионална подготовка.

Коментираната степен има четири равнища на подготовка, които са свързани с конкретни цели, а именно:

„Социална. Тази форма се отнася за деца и младежи, които имат множество дълбоки увреждания и не могат професионално да работят. Те трябва да бъдат насочени към различни социални институции.

Специална работна ситуация. Тук се има предвид трудоустрояване в специални предприятия.

Социално и професионално обучение с цел интеграция в обикновена обществена и трудова среда. На практика това е подготовка за пълна интеграция. В тази форма са обхванати 72.0% от младежите със специални нужди. R. Dimkova коментира, че „взаимодействието на учителя с учениците започва от началото на учебния процес, резултатът от което зависи от отношението на учителя към света, околните хора и към самия себе си.“ (Dimkova, 2024, p. 238).

Подготовка за обучение в по-висока образователна степен и интеграция чрез активен начин на живот. Към това равнище се ориентират младежи, които имат намерение да следват. Тук са обхванати само 2.0% от тази група младежи и то главно зрително затруднени.“ (Dimkova, 2024, p. 238)

Т. Вълва определя, че реализирането на целите е постижимо при подходяща психолого-педагогическа подготовка на групите деца и ученици, за които са необходими специални грижи. Авторката обобщава, че „колкото по-рано започне медико-психологическата и педагогическата корекционна дейност, както и профилактиката на риска, толкова по-ефективно биха били възпрепятствани причините и трудностите в подготовката“ (Valova, 2016, р. 104). Това би допринесло за осъществяването на целите на институцията и постигане на високо качество на подкрепящите услуги в нея.

В тази връзка Р. Terziyska (2009) подчертава, че създадените в Белгия центрове за помощ на ученика със СОП, „в които работят различни специалисти, предоставят психологическа, педагогическа, социална и медицинска помощ на учениците в подготвителните, основните и средни училища. Центровете работят с училищата, но са независими от тях.“ (Terziyska, 200, р. 133).

Законодателство и администриране

В Белгия има *Висш съвет по специално образование*, които изпълнява координиращи функции. Тук е важно да подчертаем, че в Белгия специалното образование категорично отхвърля медицинския модел, по който се възприемат уврежданията. „През 2006 г. с решение на Министерството на образованието се регламентира официално приемът на ученици с тежки множествени увреждания в специални училища чрез различни форми на образователна или обединена (социална и образователна) подкрепа.“ (Hadzhieva, 2023, р. 7).

Можем да обобщим, че законът регламентира необходимите превантивни и своевременно коригиращи действия по посока на преодоляване на дефицитите на всяко отделно дете, като постановява още формите и начините за изграждането на последователна „методология, насочена към конкретното дете. Според концепцията на този вид образование се приема, че всички деца са индивиди с различни потребности за учене и използваните подходи за преподаване и обучение следва да са гъвкави, за да удовлетворяват различните образователни нужди. Процесът на приобщаване означава адаптиране към индивидуалния темп на развитие на децата със СОП и

възможност за тяхното участие в образователния процес.“ (Valova, 2017, р. 317).

Според специфичните нужди от обучение и възможности законодателството определя осем групи деца, а те са с: *множество нарушения*, които се обучават по индивидуални програми в началното училище; *лека степен на интелектуална недостатъчност* (не попадат в предучилищна) и *тежка степен*; *хронични заболявания*; *слухови нарушения*; *физически увреждания*; *зрително затруднени*; *емоционално-поведенчески нарушения*. Факт е, че броят на всички групи ученици ежегодно в страната се увеличава.

Децата с разстройства от аутистичния спектър се отнасят към групите на тежка интелектуална недостатъчност и емоционално-поведенчески нарушения. В Белгия е отлично организирано диагностичното оценяване на децата със специални образователни потребности от специални екипи, създадени за целта. Успоредно с това се разработват и индивидуални образователни програми.

В страната са налице всички видове специални училища, но през годините започва тяхната промяна във функциите им.

Интегрирано обучение в страната

То датира от далечната 1983 година и Белгийската специална педагогика определя много точно какво представлява интегрираното обучение, а то е „насочване или подпомагане на деца и младежи с увреждания в общообразователните училища с помощта на учители от специалното образование.“ (Radulov, 2003, р. 89).

В самото начало на стартиране на интегрираното обучение в страната са били включвани следните ученици: шест зрително затруднени; четири с двигателни увреждания; седем с нарушен слух.

Сериозен напредък се наблюдава през 1994 година, когато се дава шанс за интеграция на всички групи деца и ученици без тази на хроничните заболявания. Законовите промени дават възможност за интеграция във всички образователни степени и ученикът със специални образователни потребности се обслужва от специален педагог. Официално от тази година масовите училища, в които се обучават интегрирани ученици имат право да искат от местни власти да осигурят ресурсен учител, който да подпомогне обучаемите.

Специално внимание Белгия отделя на професионалната подготовка на бъдещите общообразователни учители, която е насочена към работата с ученици с увреждания. За целта те имат и преминават двуседмична практика в специално училище. През първата седмица имат часове по хоспитиране, а през втората – пряка работа с учениците. За да се реализира тази цел Sn.Georgieva подчертава значението на участието в непрекъсната продължаваща квалификация, защото е „необходимо самите педагогически специалисти да притежават комплекс от съвременни компетентности (академични знания по учебния предмет, който преподават; умения за прилагане на разнообразни методи и технологии на преподаване, за използване на подходящи ресурси, включително дигитални, за комуникация и създаване на позитивна и подкрепяща среда, за управление на класа и много други).“ (Georgieva, 2021, p. 86).

Системата на специалното образование в Белгия позволява трансфер на знания между специалисти от общото и от специалното образование, като ги насърчава да мислят колективно и да работят заедно.

Качеството на подкрепящата дейност на национално равнище се обвързва с всички степени на образованието.

В заключение е важно да обобщим, че белгийската образователна система „би могла да послужи като интересен пример за разработване и обогатяване на нормативната, теоретичната и практическа рамка на образователните практики в България.“ (Hadzhieva, 2023, p. 32).

Литература

1. Valova, T. 2016. Vkluchvane na detsa sas Sindrom na hiperaktivnost s defitsit na vnimanieto v protsesa na podgotovka za ogramotyavane. V: *Nauchni trudove – Sayuz na uchenite v Bulgaria – Smolyan*, 2016, Том II. str. 103-113. Smolyan: Sayuz na uchenite v Bulgaria, ISSN: 1314-9490.

2. Valova, T. 2017. Podgotovka za ogramotyavane na detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti v usloviyata na

podkrepyashтата sreda v masovata detska gradina. V: *Savremenni tendentsii v aviatsionnoto obuchenie: sbornik ot dokladi na nauchna konferentsia 18-19 may 2017 g.* Dolna Mitropolia: Nats. voen. univ. „Vasil Levski“. Fak. Aviatsionen. 2017, str. 315-321. ISBN 978-954-713-110-1.

3. Georgieva, Sn. 2021. *Tekstat – strategicheski resurs pri universitetskata podgotovkana uchiteli po balgarsk ezik i literatura*. Shumen: Univ. izd. na Shumenski univ. „Episkop Konstantin Preslavski“.

4. Dimkova, R. 2024. The image of the teacher in pedagogic science, a key moment for increasing the competencies of the trainees. *Institute of knowledge management, International Journal, Scientific Papers Vol. 62.2*, p. 237-243, ISSN 1857-923X (e-version), ISSN 2545 – 4439 (printed version), Skopje, 2024, индексирано в: EBSCO, Index Copernicus, CEEOL.

5. Radulov. VI. 2003. *Sravnitelno spetsialno obrazovanie*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 954-07-1753-1.

6. Terziyska, P. 2009. *Savremenni iz-merenia na spetsialnoto obrazovanie*. Blagoevgrad: Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“, ISBN 978-954-680-588-1.

7. Terziyski, M. 2024. *Aspekti na obrazovatelните политики в uchilishtnia menidzhmant*. Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski“, ISBN 978-954-00-0366-5.

8. Hadzhieva, M. 2023. Obuchenie i podkrepa na detsa s tezhki i dalboki mnozhestveni uvrezhdania vav flamandskata obrazovatelna sistema (Belgia). V: *Spetsialna pedagogika i Logopedia*, том 7 (2023), str. 3 – 35. ISSN 2683-1384.

Доц. д-р Петя Марчева-Йошовска
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“

Катедра: Педагогика

Велико Търново 5000, кв. Велико Търново
Хилс, бл. 5., вх. А.

e-mail: petiamarcheva@abv.bg



ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ДИРЕКТОРИТЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – НОРМАТИВНА РЕГЛАМЕНТАЦИЯ И ПРАКТИЧЕСКА РЕАЛНОСТ

Данко Калапиш

CONTINUING QUALIFICATION OF PRINCIPALS IN PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION – LEGAL REGULATION AND PRACTICAL REALITY

Danko Kalapish

ABSTRACT: Selection and continuing qualification of school principals are two main issues in the field of school management. The article presents some aspects of continuing qualification of school and kindergarten principals both in legal regulation and in practical implementation. Legal norms do not differ between teachers and principals when it comes to the requirements about types and length of additional courses they have to take during certain periods of time. Courses that are offered for principals rarely come as a result of research of their professional needs and challenges. At the end of the article some ideas for improvement of the system are also presented.

Key words: principals, continuing qualification, improvement.

Въведение

Подборът и продължаващото развитие на директорите в системата на предучилищното и училищното образование в България играят ключова роля за качеството на образованието. Подборът на директори трябва да бъде извършен с голяма отговорност и внимание към техните качества, опит и умения. Необходимо е не само да се намерят кандидати, които са ангажирани с образователните цели и ценности, но и да се осигури стимулираща система за продължаващото им развитие. Една такава система може да включва участие в различни обучения, семинари, конференции и други образователни събития, които да ги запознаят с новите тенденции в образованието и да им предоставят необходимите инструменти за ефективно управление на училищата.

В този смисъл, въпросът за продължаващата квалификация на директорите във връзка с изпълнение на техните управленски задължения, поставя някои интересни въпроси, които са обект на настоящата статия.

Основни функции и необходими компетентности на директорите на образователни институции

Директорът е лицето, което е отговорно за прилагането на държавната политика в областта на средното образование. В това си качество той трябва да ръководи и отговаря за цялостната дейност на институцията, като планира, организира и контролира образователния процес, който е „сърцето“ на образователната институция. Тази своя функция той реализира през разработване, утвърждаване и изпълнение на учебни планове и програми, всички вътрешни за институцията документи (правилници, правила, стратегия, етичен кодекс и др.) и управление на училищния бюджет. Разнообразните и комплексни дейности на директора на образователната институция изискват той да се ползва с обществено доверие и това обществено доверие има „решаващо значение при подбора (*и при дейността – бел. моя*)“ на всички, заемащи ръководна длъжност в образователната система (Balkanski, 2001, p. 272). Ключова част от дейността на директора е управлението на финансовите и човешките ресурси в образователната организация, в т.ч. изготвяне на длъжностно и поименно щатно разписание, подбор, назначаване и професионално развитие на педагогическите специалисти (включително чрез разработване и утвърждаване на план и правила за квалификационна дейност в институцията),

планиране и изпълнение на училищния бюджет и др.

В своята ежедневна управленска дейност, подложена на влиянието на множество външни и вътрешни фактори, директорът се изправя пред набор от предизвикателства, които изискват от него непрекъснато усъвършенстване и развитие. Съществен проблем представлява, например, неефективната комуникация със заинтересованите страни – родители, учители, ръководен екип и, понякога, дори ученици. Често тази неефективна комуникация е провокирана от липса на умения за медиация и решаване на възникнали спорове между различни групи участници в образователния процес. Не случайно П. Балкански определя като ключова роля на съвременния училищен директор именно комуникационната роля, при която „училищният директор трябва да може да стимулира отделните звена да общуват активно и ефективно както при организирането на общи мероприятия, така също и при съвместното решаване на възникнали конфликтни ситуации (Balkanski, 2001, р. 280)“.

В последните няколко години съществено предизвикателство пред директорите на образователните институции се оказва атестацията на педагогическите специалисти, пряко обвързана с тяхната продължаваща квалификация. Често ръководителят се изправя пред ситуации, в които атестираното лице няма изискуемият по Наредба 15 за педагогическите специалисти брой кредити, некачествено изработено портфолио, неразбиране на процеса на атестацията, и поради това – наличие на съпротиви.

Не на последно място, някои сериозни проблеми възникват за директора при цялостното управление на човешките ресурси. Липсата на квалифицирани и мотивирани педагогически специалисти, особено по някои предмети, както и подкрепящи специалисти, трудово-правните въпроси, свързани с назначаване, налагане на дисциплинарни наказания по Кодекс на труда, освобождаване от длъжност, включително дисциплинарни уволнения, са само част от проблемите, с които управленците се сблъскват в своята дейност. За съжаление, липсват специфични за образователната система насоки и методически указания по тези въпроси, в това число и свързани с определянето и управлението на основното трудово възнаграждение на различните категории учителски длъжности.

Всички тези предизвикателства в дейността на директора на образователната институция поставят високи изисквания както пред неговата първоначална квалификация, така и към продължаващото му развитие. И двата процеса имат като обща рамка професионалния профил на директор, заложен в приложение № 3 към Наредба 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и други педагогически специалисти. Този професионален профил включва три основни компетентности – педагогическа, управленска, както и социална и гражданска компетентност. В съответствие със заложените в професионалния профил знания, умения и отношения на директора, с особена сила стои въпроса не само за качествения подбор на ръководните кадри, колкото за тяхното професионално продължаващо развитие и квалификация чрез подходящи форми и обучения. Именно в този процес се развива и надгражда управленската компетентност, която, макар и да има теоретични основи, всъщност се гради във и чрез практиката и опита. Формирането на умения, свързани с организирането на качествен учебен процес на ниво „институция“ и познаването и прилагането на стратегически и програмни документи, свързани с развитието на образователната институция, знания и умения за стратегическо и оперативно планиране, за създаване на условия за обхващане и задържане на учениците в училище/детска градина, лидерски умения и качества, умения за управление на информационните ресурси и прилагането на държавния образователен стандарт за информацията и документите в системата, както и за правилното водене и съхранение на учебна и училищна документация – всичко това трудно може да бъде формирано и развито в условията на първоначална предварителна подготовка. Тези компетентности изискват не толкова подготовка за конкурсната процедура съгласно Наредба 16 за провеждане на конкурсите за заемане на длъжността „директор“ (2023), в държавните и общински училища, колкото натрупването на реален практическо опит чрез работа в реална работна среда, както и чрез форми на продължаваща квалификационна дейност с ясна практическа насоченост. Това несъмнено поставя фокуса върху продължаващото развитие и квалификация на управленските кадри в системата на средното образование и изграждането на пълноценна система за тяхното обучение.

Подбор и продължаващо развитие на директорите – нормативна рамка

Регламентацията на Наредба 15 за статута и професионалното развитие на педагогическите специалисти постановява като задължително условия участието на педагогическите специалисти, включително и директорите, в програми за продължаваща квалификация, насочени към развитието на техните професионалните умения и компетентности. Тези програми предоставят възможности на педагогическите специалисти да актуализират своите умения, да актуализират своите компетентности по отношение на нови технологии, тенденции, методи в образованието, както и да развият своите педагогически компетентности чрез идентифициране на собствените потребности (чл. 45 и чл. 46 от Наредба 15 за педагогическите специалисти). Формите на продължаваща квалификация могат да се организират от различни обучителни организации, регистрирани в регистъра на МОН с конкретни теми и програми, от висшите учебни заведения, департаментите за усъвършенстване на учителите към висшите учебни заведения, звената за продължаващо образование към различни висши училища.

Така описаната регламентация на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти е валидна за всички, работещи в образователните институции в системата на предучилищното и училищното образование, независимо от заеманата длъжност. На практика не съществува диференциран регламент за управленските кадри в системата. Описаните разпоредби касаят по-скоро общата педагогическа компетентност на директорите, отколкото управленската и социално-гражданската, които са ключови именно за ефективното изпълнение на ръководните функции и роли, включително и на заложените компетентности в професионалния профил на директора.

Индиректното, заложено в Наредба 15 очакване е, че организациите, предлагащи обучения за продължаващо развитие и придобиване на квалификационни кредити, ще предлагат обучения, съобразени с нуждите и потребностите на ръководните кадри в системата и ориентирани към формиране на ключови компетентности в рамките на професионалния им профил. Това, обаче, остава в сферата на очакванията и добрите пожелания. На практика, продължаващата квалификация на директорите и другите ръководни кадри е оставена да

се развива чрез националната програма „Квалификация на педагогическите специалисти“ на Министерството на образованието и науката, в съчетание със свободното търсене и предлагане, характерно за пазарния подход в образованието.

В последните години работодателските организации в системата на предучилищното и училищното образование са тези, които организират и предлагат поне два пъти годишно, за своите членове, т.нар. „академии“, в които се реализират различни обучения и дискуссионни форуми, изрично насочени към усъвършенстване на управленската компетентност на директорите и заместник-директорите в различните институции в системата (Сайт на СРСНП).

Наличната нормативна регламентация, при която липсва изрично изискване за участие в продължаваща квалификация на директорите в управленската сфера, поставя на дневен ред няколко проблема.

На първо място, обучението и професионалното развитие на ръководните кадри в системата е оставено на „милостта“ на национални програми на Министерството на образованието и науката и на пазарните механизми на търсене и предлагане, що се отнася до частните обучителни организации. Министерството залага обучения за директори и други ръководни кадри в своите национални програми, но те често са насочени към новоназначени специалисти, както и към общоприети ключови теми в управленската дейност, например „Стратегическо планиране в образователната институция“. Често тези теми са насочени към ограничена целева група, което поставя редица организационни въпроси пред тяхната реализация. В допълнение, Регионалните управления на образованието, в отделните области на страната, организират и провеждат квалификационни дейности в изпълнение на техните годишни планове, които, обаче, са различни за всяка една област съобразно вижданията на отделните началници на РУО и по този начин се стига до формиране различни компетентности в директорите в различните административни области.

Що се отнася до частните обучителни организации, предоставящи обучения за придобиване на квалификационни кредити, логичният пазарен интерес при тях е да развият и предлагат обучения за учителите, които са по-многобройната целева група и в която по-сигурно могат да намерят реализация на своите

образователни услуги. Това често поставя директорите извън интереса на този тип организации или, ако подобни обучения се предлагат, те са по-скоро общи, отколкото специфични и съобразени със знанията и уменията, включени в професионалния профил на директора в Наредба 15 за педагогическите специалисти.

На второ място, липсата на ясна нормативна регламентация относно темите/областите за продължаваща квалификация на ръководните кадри, както и на ясни изисквания за професионалната квалификация на обучителите в подобен тип обучения, поставя под въпрос качеството на такива обучения и отново препраща към квалификационни курсове, насочени по-скоро към общата педагогическа и/или социална и гражданска компетентност на ръководните кадри, отколкото към техните управленски умения, които са ключови за ефективното управление на институцията и на учебния процес.

На трето място, регламентирания професионален профил на директора и включените в него компетентности, поставят редица въпроси пред процедурите по подбор в конкурсните процедури за заемане на длъжността директор. Независимо какви методи и форми на подбор ще се наложат и използват в тези конкурси, фактите са такива, че реалният управленски опит се натрупва във и чрез практиката и чрез целенасочени обучения, с фокус към конкретни управленски умения и нагласи, които могат да подпомогнат директорите в изпълнението на техните управленски функции. Това поставя с особена сила въпроса за това доколко политиката по продължаващото образование и обучение на ръководните кадри в системата на предучилищното и училищното образование засяга и обръща специално внимание на продължаващата квалификация и професионалното развитие на директорите и заместник-директорите на образователните институции, в съответствие с очакванията на обществото и на самата образователна система за начина, по който те изпълняват своите ръководни функции.

Като цяло, може да се каже, че нормативната регламентация на продължаващата квалификация на ръководните кадри в системата на средното образование е по-скоро ориентирана към общи педагогически, социални и граждански компетентности, без специфичен ангажимент и/или описание на тематични области или отделни критерии за продължаващо развитие на ръководните кадри именно като

управленци, а не толкова и само като педагогически специалисти. В този смисъл, интерес представлява каква е практическата реалност по отношение продължаващата квалификация на ръководните кадри в системата, така че те да се развиват не само като педагогически специалисти, но и като пълноценни мениджъри и лидери, способни да развиват образователните институции в стратегически и оперативен план, да планират и прилагат мерки за повишаване на качеството на образованието и да изграждат ефективни стратегии и политики на институционално ниво по отношение бъдещото развитие на всяко едно училище и/или детска градина.

Продължаващата квалификация на директорите – практическа реалност

Практическата реалност по отношение на продължаващото професионално развитие на директорите и другите управленски кадри може да бъде очертана чрез анализ на предлаганите обучения за ръководни кадри от специализираните звена на Министерството на образованието и науката, Регионалните управления на образованието и от обучителни организации, регистрирани в регистъра на МОН. Към тях могат да бъдат асоциирани и обучения, предлагани от Държавната агенция за закрила на детето, свързани с правата на децата, противообществените прояви на учениците и подобряване на родителския капацитет и на капацитета на директорите за работа с деца и родители в контекста на Конвенцията за правата на децата.

Националният център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (НЦПКПС) е основното звено, което осигурява разнообразни обучения по различни тематик, както за педагогически специалисти, така и за ръководни кадри в системата на предучилищното и училищното образование.

Анализът на годишните доклади на Центъра показва, че обученията, предлагани за ръководни кадри в системата, като цяло, са свързани с няколко основни теми:

2023 година

- Стратегическо планиране при управление на образователната институция“ – директори, заместник-директори на училища и детски градини.

- „Ролята на директора при прилагането на компетентностния подход в образователната институция“ - директори, заместник-директори на училища и детски градини.

- „Ролята на директора при прилагането на подходи за развитие на логическо, творческо и критично мислене и преход от преподаване на знания към изграждане на ключови компетентности“ – директори, заместник-директори на училища.

- „Лидерски умения за разрешаване на конфликти, повишаване на управленските компетентности и комуникация с родители“ – директори, заместник директори на училища и детски градини.

- „Атестирането като процес на оценяване“ – директори, заместник директори на образователни институции.

- „Управление на образователната институция в условията на криза“ – директори, заместник-директори на образователни институции.

- „Практически обучения за новоназначени директори“ - директори на училища.

- „Проследяване на реализацията на завършилите професионално образование и обучение“ – директори и заместник-директори на професионални гимназии. (Годишен доклад за дейността на НЦПКПС – 2023 г.)

2022 година

- „Управление на образователната институция в условията на криза“

- „Управление на образователната институция в условията на криза - практически обучения“.

- „Ролята на директора при прилагането на компетентностния подход в образователната институция“

- „Мотивация. Екипност. Лидерство. Контрол на професионалния стрес в управлението на образователната институция“

- „Атестацията като процес на оценяване - критерии, индикатори, области на атестиране“ (Годишен доклад за дейността на НЦПКПС – 2022 г.)

2021 година

- „Мотивация. Екипност. Лидерство“.

2020 година

- Ролята на директора при прилагането на компетентностния подход в образователната институция“;

- „Практическо обучение на новоназначени директори“;

За предходните години на сайта на НЦПКПС не се откриват публично достъпни доклади за дейността им.

Ясно се вижда, в малката извадка, която е публично достъпна, че дейността на НЦПКПС

по отношение на ръководните кадри в системата е подчинена на насоките от Министерството на образованието и науката. Темите на обученията са приоритетно ориентирани към новоназначени директори и към всички категории педагогически специалисти, както и към теми, които са ключови за системата, но не винаги успяват да подпомогнат ръководните кадри в решаването на ежедневните управленски казуси, с които се сблъскват.

Несъмнено, дейността на НЦПКПС има своето водещо място в продължаващата квалификация на директори и заместник-директори в системата на средното образование. В същото време, би било удачно да се обследват нуждите и потребностите на тези кадри от продължаващо обучение и професионално развитие, базирано на техните ежедневни нужди, така че тази ключова структура да може да предложи на Министерството значими и смислени обучения за ръководните кадри и то не само за новоназначени директори, но и за такива, които имат вече практически опит, но търсят решения на различни казуси и предизвикателства, с които се сблъскват, особено в областта на управлението на човешките ресурси и комуникацията със заинтересованите страни.

Лидерството, стратегическото управление, управлението на образователната институция в условията на криза, екипността, атестацията – всичко това несъмнено са важни въпроси за управлението на образователните институции. В същото време, като че ли към момента липсва ясна и базирана на реални анализи на потребности стратегия на национално ниво от страна на Министерството на образованието и науката относно обучения, които да формират знания и умения в онези области, които изпъкват като важни за ежедневната дейност на директорите, а именно – комуникацията със заинтересованите страни, трудово-правни въпроси от всякакъв характер, управлението на трудовите възнаграждения, задържането и мотивацията на педагогическите специалисти, привличането на учители в определени професионални направления – като математика, информационни технологии, физика, чужди езици.

Несъмнено дейността на НЦПКПС е особено важна, но може би е препоръчително подбираните и реализираните от тях обучения да се основават на предварително проучване на потребностите на ръководните кадри в системата, резултатите от което да се предоставят

на министерството и РУО, така че на национално ниво политиката за професионално развитие на управленските кадри да отразява практическата реалност и техните потребности.

На регионално ниво ключов фактор за реализацията на държавната образователна политика са именно Регионалните управления на образованието. Като част от техните годишни планове за дейността и в изпълнение на правилника за тяхното устройство и функциониране, те са субекти, които могат и трябва да подпомагат и реализират квалификационна дейност не само на педагогическите специалисти, а и по отношение на ръководните кадри в системата. Към момента, всяко РУО, в отделните административни области на страната, има пълната свобода да планира и реализира квалификационни дейности съобразно вижданията и, евентуално, проучвания на потребностите на директорите. От една страна, подобна децентрализация има своите ползи и предимства, тъй като се доближава максимално до нуждите и спецификата на съответната училищна мрежа. В същото време, обаче, съществуват общи теми и проблеми, с които директорите от всяка една област се сблъскват в своята ежедневна дейност и би следвало да има централизиран подход по отношение продължаващата професионална квалификация на ръководните кадри, независимо от местоположението на тяхната институция. Именно тук теми като Стратегическо управление, Атестиране, Качество на образованието, Трудовоправни въпроси биха могли да бъдат особено полезни. Включването на специалисти от практиката с богат опит също би било удачен подход при планирането и квалификацията на ръководните кадри в системата на предучилищното и училищното образование.

В анализът на професионалното развитие на ръководните кадри в системата на средното образование следва да се отчете и ролята на общината като принципал и първостепенен разпоредител с бюджет на всички общински училища и детски градини. Макар и малко встрани от образователния процес, общината има своята роля и ангажменти, особено към детските градини и техните директори, чиито работодател е по закон. Добър пример в това отношение дава Столична община, която организира ежегодно минимум по два квалификационни семинара, насочени към повишаване

на управленската компетентност на директорите на детските заведения. Често тези семинари са на теми, които пряко адресират ежедневни управленски казуси и ситуации, с които ръководителите се сблъскват. В същото време, директорите на общински училища остават в страни от квалификационната дейност, организирана от първостепенния разпоредител с бюджет. В този смисъл, ролята на общината в системата за продължаваща квалификация и развитие на ръководните кадри би могла да се оптимизира чрез пълноценно сътрудничество между нея и РУО и други организации, осигуряващи обучения на ръководни кадри.

Наредба 15 за статута и професионалното развитие на учители, директори и другите педагогически специалисти за пръв път регламентира възможността частни обучителни организации, регистрирани по специален ред в Министерство на образованието и науката, да предлагат обучения на педагогическите специалисти, включително директори и заместник-директори. Първоначално, не изчерпателно проучване в Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти към МОН показва няколко основни тенденции:

- Ръководните кадри трудно могат да се ориентират в предлаганите обучения на базата на възможностите за търсене в регистъра. Такива възможности съществуват само по отношение на ключови думи от темата на обучението. За съжаление, ключовите думи от типа на „управление“, „лидерство“, „стратегия“, „атестиране“ не показват обучения, чиято целева група е приоритетно ръководни кадри. Много често получените резултати са над 100 (а често и над 300), което не дава възможност на директора да разгледа и потърси обучение, подходящо за неговите потребности и нужди.
- Предлаганите обучения, най-често, са насочени към учителите, което е естествено с оглед на факта, че тези обучения се заплащат (от училището или от самия обучаем), което несъмнено стимулира този тип организации да създават, регистрират и предлагат програми за обучение именно на учители, които са най-многобройната група педагогически специалисти и, съответно, има по-голям шанс подобни обучения да бъдат избрани, реализирани и заплатени.
- Възможен проблем е и квалификацията на обучителите в тези програми. Много

често обучителите нямат ясна визия и представа как се ръководи образователна институция, и съответно – не могат да предложат необходимото качество на обучение, което да формира нужните компетентности на ръководните кадри.

- В повечето случаи, включените обучители са тесни специалисти в конкретни области, но нямат познание в областта на образованието и/или образователния мениджмънт. Това създава ситуации, в които се формират погрешни представи на обучаемите (директори и заместник-директори), тъй като общите постановки в мениджмънта не винаги могат да се приложат напълно и еднозначно в условията на образователната институция, която представлява особен вид организация, работеща по свои правила, което създава предпоставки за управленски грешки и бъдещи проблеми.

Интерес представляват обученията/акрадемните, предлагани от Съюза на ръководителите в системата на народната просвета и Сдружението на директорите в образованието в Република България, както и Асоциацията на работодателите в системата на предучилищното и училищното образование. Тези организации представляват съсловни работодателски организации, които, в последните години, регистрираха свои обучителни теми в националния регистър на одобрението програми за обучения на МОН и предлагат, като част от своята дейност в подкрепа на ръководителите в системата, различни квалификационни обучения по теми, съобразени с потребностите на ръководителите на различни видове училища и детски градини. Тези организации, които развиват активна дейност, в съответствие със Закона за юридическите лица с нестопанска цел, играят активна роля в планирането и реализирането на националните политики по отношение на професионалното развитие на ръководните кадри. Те осъществяват практико-приложни обучения на своите членове, съобразени с техните потребности и ежедневни предизвикателства, както и актуални проблеми. Евентуален подход за цялостно подобряване на системата за продължаваща квалификация на ръководните кадри е именно интегрирането на практическата експертиза и обучителния опит на държавни и частни обучителни организации и центрове, така че да се получи пълноценна смесица от теория и практика, която в максимална степен да подкрепя

и развива директорите на образователните институции в тяхната управленска дейност.

Необходимо е да се отбележи фактът, че висшите училища като че ли са по-скоро встрани от системата за професионално развитие на управленските кадри в образователния сектор, с изключение на предлаганите от тях магистърски програми, които не винаги са с доказано качество и авторитет. Що се отнася до предлагани обучения за продължаваща квалификация и присъждане на квалификационни кредити, висшите училища все още не са конкурентноспособни на частните обучителни организации, които предлагат доста по-атрактивни изнесени обучения, с цялостна логистика не само на обучителния процес, но и на възможността за намаляване на стреса чрез излизане от стандартната образователна среда. Нещо, което висшите училища трудно могат да предложат към момента, макар че разполагат с не малко налични бази и качествени обучители, особено що се отнася до дейността на ръководните кадри в системата. Несъмнено, висшите училища имат потенциал да участват пълноценно в продължаващото професионално развитие на директорите и заместник-директорите в системата на предучилищното и училищното образование, особено при наличие на адекватни условия на предлаганите от тях обучения. Все още, обаче, академичният сектор стои като че ли встрани от практическата реалност и дейност на директора и трудно идентифицира неговите нужди и потребности, така че да окажат пълноценна подкрепа и развитие на ръководните кадри.

Изводи и заключение

Анализът на основните тенденции в професионалната квалификация очертава няколко ключови извода:

- Липсва адекватна и ясна нормативна регламентация за продължаващата квалификация на директорите и заместник-директорите в системата на предучилищното и училищното образование. Това поставя сериозни въпроси за държавната политика по отношение на продължаващото професионално развитие на ръководните кадри.

- Обученията, които се предлагат за придобиване на квалификационни кредити съгласно Наредба 15 на МОН за педагогическите специалисти, са ориентирани основно към учители и подкрепящи специалисти в

системата, но не и към ръководните кадри. Липсва цялостен анализ на потребностите и нуждите на директори и заместник-директори от обучения и развитие на компетентности, изрично посочени в професионалния профил на директора и заместник-директора. Това поставя пред тези ръководни кадри необходимостта да участват в обучения, които не кореспондират с тяхната управленска дейност, само за да натрупат изискуемите за атестацията квалификационни кредити. Тази ситуация води до демотивиране и липса на възможности за усъвършенстване в чисто управленски план, което от своя страна предизвиква неефективна управленска дейност и управление на принципа „проба-грешка“.

- Необходимо е да се изгради система за целенасочено, цялостно и последователно проучване на потребностите на директорите и другите ръководни кадри в системата, така че в националните програми за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти да се заложи такива теми и обучения, които пряко да кореспондират с ежедневната дейност на директора и със спецификите на образователните институции.

- Пълноценната продължаваща квалификация би следвало да разчита на ефективно сътрудничество между практиката и теорията, в лицето на висшите училища, които, все още, трудно успяват да се позиционират на пазара на обучения за квалификационни кредити.

В заключение, проблемите на продължаващата квалификация на ръководните кадри в системата на предучилищното и училищното образование би следвало да са обект на целенасочена държавна политика. Развитието на пълноценни, ефективни и адаптивни ръководни кадри зависи както от първоначалната им квалификация, така и продължаващото им образование и обучение, особено с оглед на факта, че и към момента, заемането на длъжността „директор“ в общински и държавни училища зависи по-скоро от познаването на нормативната уредба, отколкото от личните качества и управленски компетентности. Ето защо, осигуряването на качествена и съобразена с реалностите система от обучения и продължаваща квалификация на директорите е от ключово значение за тяхното развитие не само като управленци, но и като „силни и добри лидери, за да могат да изпълнят по най-добрия начин основните стратегически цели на училището и така да удовлетворят потребностите

на обществото за обучение и възпитание на децата (Кривирадева, Б. (2018), с. 87)“.

Благодарности

Това изследване е финансирано от Европейския съюз - NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект № BG-RRP-2.004-0008-C01

Литература

1. Kriviradeva, B. 2018 Liderstvo v obrazovatelne institutsii, In: Liderstvo, organizatsionna kultura i nastavnichestvo v obrazovatelni institutsii, Izdatelstvo Libra Scorp

Balkanski, P. 2001 Uchilishten menidzh-mant. Praktika. kniga vtora. S.,

Godishen doklad – analiz za izpalnenie na godishniya plan za deynostta na NTSPKPS za 2023 godina - <https://niokso.bg/wp-content/uploads/2024/02/%d0%93%d0%9e%d0%94%d0%98%d0%a8%d0%95%d0%9d-%d0%94%d0%9e%d0%9a%d0%9b%d0%90%d0%94%d0%90%d0%9d%d0%90%d0%9b%d0%98%d0%97-2023.pdf?x37141>

Godishen doklad – analiz za izpalnenie na godishniya plan za deynostta na NTSPKPS za 2022 godina - <https://niokso.bg/wp-content/uploads/2023/03/%d0%93%d0%9e%d0%94%d0%98%d0%a8%d0%95%d0%9d-%d0%94%d0%9e%d0%9a%d0%9b%d0%90%d0%94%d0%90%d0%9d%d0%90%d0%9b%d0%98%d0%97-2022-%d0%b3..pdf?x37141>

Godishen doklad – analiz za izpalnenie na godishniya plan za deynostta na NTSPKPS za 2021 godina - <https://niokso.bg/wp-content/uploads/2022/12/36217.pdf?x37141>

Godishen doklad-analiz za deynostta na NTSPKPS za 2020 godina izsledvaniya • analizi • prognozi - <https://niokso.bg/wp-content/uploads/2022/12/28681.pdf?x37141>

Sayuz na rabotodatelite v sistemata na narodnata prosveta - <https://www.srsnpb.com/obuchitelni-programi/>

Naredba № 15 ot 22 yuli 2019 g. za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti, DV 611/02.08.2019, posl. izm. DV23/19.03.2024 g. r. - <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>

Informatsionen registar na odobrenite programmi za povishavane na kvalifikatsiyata na pedagogichesките spetsialisti - <https://rq.mon.bg/>

Sdruzeniето na direktorite v obrazova-nieto v Republika Balgariya - <https://sites.google.com/view/sdsorb/%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B0%D0%BB%D0%BE>

Sdruzeniето na direktorite v obrazova-nieto v Republika Balgariya - <https://ruo-sofia-grad.com/%d0%b7%d0%b0%d1%80%d1%83%d0%be%d1%81o%d1%84%d0%b8%d1%8f%d0%b3%d1%80%d0%b0%d0%b4/%d0%b3%d0%be%d0%b4%d0%b8%d1%88%d0%bd%d0%b8%d0%bf%d0%bb%d0%b0%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b5/>

Portal Obrazovanie – Stolichna obshtina - <https://www.sofia.bg/education>

Данко Калапиш, задочен докторант
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика
Катедра „История на педагогиката и управление на образованието
Бул. „Цар Освободител“ 15, кабинет 58
София, 1015

e-mail: danko.ksx@gmail.com



ПОДБОР НА ДИРЕКТОРИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНСТИТУЦИИ В БЪЛГАРИЯ-МИНАЛО, НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ

Деяна Милушева

SELECTION OF DIRECTORS FOR EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN BULGARIA: PAST, PRESENT, AND FUTURE

Deyana Milusheva

ABSTRACT: *The role of school directors is crucial for the successful functioning of schools and kindergartens. In Bulgaria, the process for selecting directors has undergone significant changes to modernize the system and focus on leadership based on competencies rather than merely reproducing knowledge mechanically. Until 2022, the only requirement for selection was a competitive exam that focused on knowledge of the legal framework. Following a complaint and a decision by the Supreme Administrative Court, the exams were temporarily suspended, but with changes to Regulation 16 on July 1, 2022, the process was revised, allowing for competitions to be conducted again in early 2024. These competitions, announced in 276 schools, attracted 400 candidates. Nearly 300 passed the first stage by demonstrating their knowledge through a test. They then had to present concepts for the development of specific schools, which raised criticisms because external candidates could be disadvantaged due to a lack of familiarity with the specific needs of each school. Ultimately, 249 candidates successfully passed the oral exam and were appointed. Following the competition, criticisms emerged, especially in the Plovdiv region, where some candidates expressed dissatisfaction with the focus on personal qualities rather than on expertise and legal knowledge. This raised questions about the effectiveness of the new selection process.*

Despite the criticisms, the new approach is seen as a significant step toward changing the educational paradigm in Bulgaria. It promotes leadership focused on skills, innovative thinking, and community engagement. It is expected that the new directors will bring fresh perspectives and contribute to building a stronger educational system in Bulgaria.

Key words: School Directors, Kindergartens, Selection Process, Bulgaria, Competency-based Leadership, Competitive Exam, Concept Development, Oral Exam, Acting Directors, Personal Qualities, Expertise, Educational Paradigm, Innovative Thinking, Community Engagement, New Directors, Educational System in Bulgaria

Въведение

Директорът със своите знания, умения и компетенции трябва да служи за пример в общността на родители, ученици и преподаватели като ръководител на образователната институция, което морално го задължава да следи и да намира възможности за повишаване на своите компетентности (Kompetentnosten profil na direktora na obrazovatelната institutsiya, 2015 г.)“.

Ролята на директора на образователната институция е изключително важна. Пред образователната система и отговорните субекти стоят редица въпроси като: „Готови ли са образователните субекти да прилагат работещи управленски стратегии? Кой са лидерите на модерното образование и какъв е техният

профил?“ (Kriviradeva, Kaloyanova, 2018, p. 5). В този смисъл, от директорът се очаква да притежава множество знания, да е придобил умения и да е изградил личностни качества, с които да управлява умело училището или детската градина. Затова от съществено значение е как се извършва подборът на директори за образователните институции. В различните държави на Европейския съюз има различни изисквания, свързани с подборната процедура, професионалният ценз и педагогическият стаж. До 2022 г. в България имаше само едно единствено изискване за подбор на директори, а именно да минат през конкурс. Конкурсната процедура засягаше познанието на нормативната уредба и представляваше тест, а процедурата се администрираше и зависеше изцяло от Регионалните управления на образованието.

През 2022 г. Министерство на образованието за пръв път регламентира със специална наредба конкурсите за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общински институции в системата на предучилищното и училищното образование.

Още със самото издаване на наредбата се появяват и първите препятствия. Централизирания подбор на теста и на казусите, както и оценката на лидерски и мениджърски качества и умения се оказаха проблем. Обявените по тази наредба конкурси са спрени поради жалба. Последващо решение на ВАС и обществено обсъждане доведоха до нейната промяна. След извършените промени бяха проведени конкурси и новите директори встъпиха в длъжност през март 2024 г. Какви са реалностите след тази дата, доколко е успешен подборът предстои да разберем. Тази промяна е сериозна стъпка към модернизиране на българското образование и промяна в посока на изграждане на умения и търсене на лидери в образованието.

Изискванията за заемане на длъжността директор на образователна институция в държавите от ЕС и подборната процедура

Изискванията за заемане на длъжността „директор“ на образователна институция в държавите от ЕС са представени в сравнителен план от М. Михова (Mihova, M., 2015)

В различните европейски страни изискванията за заемане на длъжността директор на образователна институция могат да бъдат обобщени в следните четири критерия:

- Педагогически стаж
- Специализирано обучение
- Процедура за подбор
- Продължаваща квалификация

В България изискванията са посочени в глава 11. на ЗПУО „Учители, директори и други педагогически специалисти“ и са конкретизирани в чл.7 от Наредба 16 за провеждане на конкурсите за длъжност „директор“ от 2022 г. Според тези изискваният, заемането на длъжността „директор“ изисква наличие на:

1. пет години педагогически стаж;
2. изискване за образователно-квалификационна степен „магистър“;

Изискванията в страните от ЕС по отношение на педагогическия стаж са или точно определени, или неточно определени или липсват. Най- кратък педагогически стаж изискват в Естония, Франция, Литва - от 3 до 5 години,

съотносимо с изискванията в България, а най-дълъг в Малта-10 години, в Кипър-16 години. За сравнение в Дания, Германия, Австрия, Финландия, Великобритания, Исландия, и Лихтенщайн- не е определен брой на годините педагогически стаж. Категорично без изискване за педагогически стаж - са Белгия, Латвия, Холандия и Швеция (Mihova, M., 2015).

В Холандия например директор на образователна институция може да стане човек с управленски опит в друга сфера.

По отношение на изискванията за специализирано обучение на кандидатите за длъжността директор в повечето страни от ЕС такива съществуват, но продължителността и съдържанието на това обучение са различни. Изискване за преминаване по специализирана програма за подготовка на директори няма в Латвия, Гърция, Кипър, Хърватска, Белгия, Люксембург, Ирландия, Дания и България.

Във всички държави от ЕС съществува подборна процедура за заемане на длъжността директор на образователна институция. Процедурата е регламентирана в законите за образование в съответните страни и избора на членове в комисията по подбор зависи от това дали управлението на образованието е децентрализирано или централизирано. В централизираните образователни системи отговорността е на националните органи на управление-министерствата на образованието, а в децентрализираните е на училището, заедно с местните органи на управление. В децентрализираните училищата и местната власт откриват процедура по набиране на кандидати и извършват подбора. Тази открита процедура се извършва в 16 страни, които са децентрализирани или имат умерено централизирано управление на училищното образование.

Изискването за продължаваща квалификация на ръководните кадри в образованието е свързано с бъдещото атестиране на избраните директори или това е необходимо условие и професионално задължение. Различни са изискванията в различните държави по този показател и са както следва:

Изискване за професионален опит има в Шотландия, Дания, Унгария, Хърватска, България, Люксембург; изискване за професионален опит и административен опит - Словения, Ирландия, Литва; изискване за професионален опит и специализирано обучение - Финландия, Естония, Португалия, Испания, Франция, Германия, Полша, Чехия, Словакия, Австрия, Словения, Италия, Малта; изискване за

професионален опит, административен опит и професионално обучение има в Англия, Уелс, Румъния, Исландия; изискване само за специализирано обучение има в Швеция (Mihova, M., 2015).

Едно от предложенията по време на общественото обсъждане на измененията на Наредба №16 във връзка с изискванията към кандидатите за директори на образователни институции е било да се ситуира изискване за ценз „Управление на образованието“ към кандидатите за директори, както и опит в управлението като заместник-директори. Това би решило въпросът, който се появява и в сравнителния анализ с държавите от ЕС дали е необходимо да има изискване за специализирано обучение на кандидатите.

По повод на изискването за педагогически стаж и квалификациите на кандидатите за директорски постове КТ „Подкрепа“ прави социологическо проучване, чието обобщение е публикувано във вестник „Сега“ от 13.07.2023г. В проучването са участвали 92,9% учители и директори и 1,6% родители. На въпроса за педагогическия стаж 57,5% от респондентите смятат, че трябва да се изисква поне 10 години педагогически стаж, 21,7% са на мнение, че сегашния стаж от 5 г. е достатъчен, но ако е свързан с управленски функции (vestnik „Sega“ от 13.07.2023 г.).

На въпроса за професионалната-квалификационна степен като изискване за кандидатите 57,8% смятат, че бъдещият директор трябва да има магистратура, а 39% от респондентите смятат, че педагогическата специалност е достатъчна.

Директорът на образователната институция - лидер в управлението

За да бъде успешно едно училище трябва да има добра организационна среда, да има мотивирани професионалисти, които от своя страна да успяват да мотивират учениците за постигане на високи резултати и придобиване на ценни умения. Един от най-важните фактори за ефективност на училището е ролята на ръководителя на образователната институция. Директорът на училището не бива да бъде само добре подготвен професионалист, но и лидер, управляващ промяната, което от своя страна би спомогнало за промяна на цялата образователна парадигма. Директорът на образователна институция трябва да има знания и умения в шест направления:

1. “Стратегическо планиране и проследяване на напредъка” съгласно нуждите на конкретната организация. Да познава силните и слабите страни на училището, което управлява и да набелязва области за подобрене. Това го задължава да познава националните, регионалните и общинските приоритети, свързани с развитието на образованието, както и да може да борава с аналитични данни, финансово да планира бюджети и да комуникира въвеждането и изпълнението на стратегията на училището.

2. “Управление на служители”, което включва подбор, назначение, подкрепа, мотивация и проследяването на качеството на работа на целия екип. Това задължава директора да притежава знания в областта на управление на човешки ресурси, в областта на трудовото законодателство, на ЗПУО и свързаните с управлението на човешки ресурси подзаконови разпоредби, да притежава знания за организационна йерархия и култура.

3. „Управление на ресурси“: Директорът предлага мерки за управление на финансовите, материалните и информационните ресурси. Като основно изискване към директора е да осигури прозрачно и целесъобразно разходване на средства. Той трябва да притежава знания и умения за управление на качеството и умения за бюджетиране като умело използва дигиталните технологии в управлението на активите. Директорът, познава нормативните документи, свързани с финансирането на образователната институция.

4. „Гарантирането на индивидуалното развитие на всяко дете“, включително и на талантиливите ученици. Да може да осигури равен достъп до възможности, включително и на деца със СОП, както и на деца, застрашени от отпадане от образователната система. Това изисква познаване на Конвенцията за правата на децата, както и практики за кариерно ориентирание.

5. Развиване на комуникационни умения: Нужните знания и умения са свързани с това, че трябва да познава принципите на груповата динамика, да притежава умения за ефективна комуникация и умения за водене на преговори.

6. “Самоактуализация на знания и умения.” Директорът е длъжен да се квалифицира и да следи за новите тенденции в областта на образованието.

Като личност директорът трябва да притежава „когнитивни умения: аналитични умения, критично мислене, логическо мислене,

както и социо-емоционални качества: емоционална интелигентност“, умения за работа в екип, комуникационни умения, презентационни умения, умения за даване на обратна връзка, умения за управление на конфликти (Kompetentnosten profil na direktora na obrazovatelната institutsiya, 2015)“.

Интерес представлява в каква степен знанията, уменията и нагласите, които трябва да притежава директора, описани в горепосочения документ, съвпадат или са съотнесими с критериите, застъпени в конкурсната процедура, след промените на Наредба №16. Те са описани в чл. 28 с измененията от 2023 г. и са база за оценка на комисията от втория етап на конкурса.

Съгласно Приложение №2 към чл. 29, ал. 2. на Наредба №16, критериите за оценка на кандидатите за директори включват:

1. Умения за представяне на синтезирано и структурирано изложение на концепцията. Тук липсват критерии, засягащи самата концепция, която е свързана с горепосочената точка 1.

2. Визия за дългосрочно развитие на институцията и съответствие на концепцията със спецификата и характерните особености на институцията. Въпросът, който се появява е как членовете на комисията са запознати детайлно със спецификите на институцията, за да преценят липсата или наличието на съответствие. Кое от посочените по-нагоре знания и умения се проверява?

3. Аргументираност на направените предложения при защита на концепцията. Този критерий би могъл да проверява няколко от посочените личностни качества на кандидата, които отново са относителни спрямо цялостната визия за ролята на директора като лидер на образователната институция.

4. Съответствие на необходимите ресурси-финансови, човешки и материални, със заложените в концепцията дейности - Критерият е релевантен на изискванията, съгласно горепосочения доклад, но липсва изискване за релевантност по отношение на управлението на ресурсите, както и прозрачното им комуникиране с общността. Разбира се това може да бъде предмет на въпроси от страна на комисията.

5. Съответствие с техническите изисквания по чл. 8, ал 2, т. 5 при разработването. Тази точка засяга единствено и само техническото оформяне на предварително представената

концепция за стратегическо управление на институцията.

6. Способност за търсене и намиране на решения - засяга т. 2 и други умения. Отново прави впечатление относителният и субективен характер на посочения критерий. Въпросът, който бихме искали да зададем е дали на база два конкретни казуса може да се оцени умението на кандидата за търсене и намиране на решения или по-скоро в конкретната ситуация се измерват други личностни качества, нямащи нищо общо с цялостния облик на лидера на образователната институция.

7. Мотивация за заемане на длъжността. Този критерий засяга личностни качества като умения за презентиране и комуникационни умения, но не показва други важни когнитивни умения.

8. Нагласа за работа в екип и усъвършенстване - тук става ясно дали става въпрос за самоусъвършенстване или усъвършенстване на екипа и как би могло да се оцени нагласата на даден кандидат.

9. Комуникационни умения - Този критерий отговаря на т. 5 от горепосочените направления с разликата, че в рамките на събеседването не може да се определи дали кандидата умее да управлява конфликти, дали владее принципите на ефективната комуникация, дали може да води преговори.

10. Ползването на нормативна уредба - е задължително условие за всички предходни критерии.

В критериите за подбор липсва управление на финанси-т. 3, както и начини за проследяване на индивидуалното развитие на учениците, осигуряване на равен достъп на всяко дете, включително деца със СОП и талантиливи деца и методология за проследяване на напредъка на учениците, както и начини за мотивиране на преподавателите.

Критериите за подбор на директора на база писмената му концепция, разрешаването на два казуса и събеседването с комисията са донякъде частични и не обхващат напълно всичките шест направления, заложи в рамката по цитирания проект за развитие на компетентностния подход при подбор и подготовка на лидери в образованието.

Въпреки това, заложените промени показват правилната посока в образователната система към развитие на управленски компетентности.

Промените: от администратор към лидер и двигател на промените в образователната институция

До появата на Наредба №16 през 2022 г. подборът на директори на образователни институции се е регламентирал от ЗПУО и е касал само участието в конкурс за заемане на длъжността, който се е провеждал под формата на тест върху нормативната уредба.

Цялостното обсъждане в обществото довежда до промените в Наредба №16 като основният въпрос, около който се обединяват различните концепции е, че **изборът на директори на образователните институции трябва да бъде насочен не към намирането на администратори, както е било досега, а към търсене на лидери, които биха допринесли за промени в българското образование.** Тази насока е част от цялостната концепция на МОН за промяна на българското образование, заложена в стратегическата рамка 2021-2030 „Развитие на образованието, обучението и ученето в Република България“. Посочената цел е обоснована в приоритетна област 9 „Ефикасно управление и участие в мрежи“, а именно цел 9.1 „Преход от стандартизиран подход в управлението на образователните институции към управление, основано на креативност и иновации“. Задачите, които си поставя Министерство на образованието са свързани с:

- „- утвърждаване на лидерството като водещ подход в управлението на институциите от системата на предучилищно и училищно образование;

- актуализиране на професионалните профили на ръководните длъжности в образователните институции и включването в тях на ключовите компетентности на 21. век чрез въвеждане на компетентностен модел с фокус върху ключовите компетентности и лидерски умения в конкурсите за подбор на директори;

- повишаване на квалификацията на директорите чрез включването им в обучения за развиване на лидерски компетентности (Strategicheskata ramka 2021-2030 „Razvitie na obrazovanieto, obuchenieto i ucheneto v Republika Bgariya“).

Наредба №16 от 1.07.2022 г за провеждане на конкурсите за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование беше публикувана и влезе в сила на 5.юли същата година.

Мотивите за промяната на дотогавашната нормативна уредба са свързани с по-голяма обективност и „прозрачност“ при провеждане на конкурсите, както и по-сериозна селективна процедура, която е свързана с цялостната промяна на визията за насоченост на българската образователна система към придобиване на умения. В този аспект е и прибавеният елемент към конкурсната процедура – разработка и защита на концепция за развитието на образователната институция, която касае цялостната трансформация на образователната система от механично възпроизвеждане на знания към придобиване на умения.

С определение от 10 август 2022 г. по административно дело на ВАС, което влиза в сила от 2.септември нейното изпълнение е спряно.

Действието на Наредбата е възстановено с решение от 15.юни 2023 г. по административното дело на ВАС. Решението отменя единствено разпоредбата на чл. 19, ал. 1 в частта „представител на Министерството на образованието“ като член на комисията. С това се смята, че децентрализацията е извършена и конкурсите могат да започнат. Цялата тази история идва навременно, за да докаже нуждата от промяна в начина на подбор на директори в образователните институции. Започва обществен дебат по тази тема и в резултат на него Наредба №16 за провеждане на конкурсите за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование е изменена през август 2023 г. и влиза в сила през декември 2023 г.

От гледна точка на въпроса за подбора на директорите интерес представлява какви са предложенията, получени по отношение на наредбата по време на обществените консултации за нейното изменение. Съгласно справката в портала за обществени консултации са постъпили редица предложения от 18 субекти (физически и юридически лица). Приети са предложения, които касаят увеличението на членския състав с представители на РУО, както и незначителни технически поправки в текстовете, от които „за сведение“ са приети 11 предложения. Тези приети предложения касаят промяната на ЗПУО в тази част и ще бъдат взети под внимание в бъдеще. Не са приети над 30 конкретни предложения. Неприети предложения, които представляват интерес от гледна точка на общността на настоящи и бъдещи директори са няколко основни:

На първо място - в комисията да не бъде включван представител от Обществения съвет на училището, а по-скоро представител от работодателска организация. Мотивът на това предложение е свързан с факта, че често представителите на родителите са не само без висше образование, но и са твърде отдалечени от самата сфера на образованието, нямат нужната експертиза, поради което няма как да преценяват дали някой кандидат е по-компетентен от друг.

Друго отхвърлено предложение касае факта, че мнозинството на представителите на РУО спрямо другите членове на комисията, прави обективността и децентрализацията съмнителна. Според мнението на някои директори, които обсъждат промените в неформални групи и чрез портала за обществени консултации, увеличаването на представителите на РУО в комисията обезсмисля принципа на равнопоставеност и „все едно директорът се назначава от РУО“. Аргументите да не се променя състава на комисията са цитирания член 217, ал. 6 от ЗПУО (*Spravka za otrazyavane na postapilite predlozheniya ot obshtestveni konsultatsii za izmenenie i dopal. na Naredba №16, 6*).

Предложение на родител, което не се приема като неотговарящо на закона - в състава на комисията да има повече представители на Обществения съвет.

НСОРБ също изказва мнение, че увеличеният членски състав на представителите на РУО от двама на трима в петчленна комисия се приближава до еднолично вземане на решения от страна на РУО, което пък е работодател на въпросните трима членове. *Предложението, което не е било прието е да има равнопоставеност между представителите от РУО и общинската администрация в комисията*. Обосновката на това предложение касае факта, че: „Добрата управленска и финансова култура на директорите е от ключово значение за осигуряване на законосъобразно и целесъобразно изразходване на средствата и спазването на финансова дисциплина. Поради това е необходимо общината, чрез свои представители в комисията за провеждане на конкурсите, да има реална възможност да влияе върху избора на най-добър кандидат (*Spravka za otrazyavane na postapilite predlozheniya ot obshtestveni konsultatsii za izm. i dopal. na Naredba № 16, 11*).“

Приетите изменения на Наредба №16 са по отношение на процедурата за избор на

директори и са много повече от необходимите изменения, определени с решението на ВАС за премахването на член на МОН от комисията по подбор. Въведен е нов формат на теста - етап едно от подборната процедура, като решението на казуси е преместено във втори етап на процедурата. Времовата продължителност на теста е фиксирана на 70 минути за тест от 50 въпроса с не по-малко от три варианта за отговори. Всеки верен отговор носи по една точка. Министерството на образованието организира изработването на тестовите, но те не се генерират в деня на изпита, което и носи своите негативни критики за непрозрачност на процедурите.

Едно от предложенията по време на общественото обсъждане, което представлява интерес, касае характерът на тестовите. То е взето „за сведение“ при бъдещо трансформиране на ЗПУО. Предложението е на Тр. Траянов, изпълнителен директор на фондацията „Заедно в час“. Става въпрос за въвеждането на стандартизиран психометричен личностен въпросник, който може да се проведе в рамките на 60 минути в електронна среда. Според него: „Тези тестове с голяма точност и достоверност измерват компетентностите на кандидата, свързани с управленски умения, работа в екип, комуникационни умения, разрешаване на проблеми и работа под напрежение (*Spravka za otrazyavane na postapilite predlozheniya ot obshtestveni konsultatsii za izm. i dopal. na Naredba № 16, 14*).“

Предложението му е администрирането и оценяването да е от външен за системата контрагент-подходящ доставчик на апробирани за България стандартизирани тестове. Членовете на комисията получават резултатите и ключ за тяхното интерпретиране.

Вторият етап от подборната процедура включва събеседване и решаване на казуси. Казусите са два броя за кандидата, изтеглени на случаен принцип и се решават устно по време на събеседването. Всички ситуации, на които кандидатите трябва да реагират, са базирани на реални ситуации, които се случват в българските училища и при които е било нужно не формално прилагане на нормативната уредба, а лидерски подход.

До втори етап са допуснати кандидати, които са постигнали 30 точки. Вторият етап, освен решаването на случайно изтеглени казуси, включва и обсъждане на основните идеи на концепцията.

Окончателният резултат се формира от първи и втори етап. Класират се кандидати с не по-нисък резултат от 60 точки на двата етапа. Второто предложение на Тр. Траянов е свързано с втория етап - решаването на казуси, като е обяснена цялата процедура за създаване на банка от казуси и тяхното апробиране. „Фокус на изпита следва да бъдат управленските умения, аналитично мислене, социално-емоционална интелигентност, мотивацията на кандидата и нагласата му към учениците и процеса на учене.“ Това предложение кореспондира с шестте направления, които бяха посочени в началото на статията и касаят уменията на съвременния директор и лидер.

Тр. Траянов предлага разделянето на втория етап на два самостоятелни етапа: писмен изпит, който включва решаване на казуси и защита на концепция за стратегическо управление на институцията.

Това предложение е естествено и логично, защото защитата на концепцията е сериозна част от изпитната процедура и трябва да е самостоятелна, а решаването на казуси, които може да нямат нищо общо с концепцията, би разсеяло кандидата. Тежестта на оценяването на защитата трябва да е повече, отколкото казусите и трябва да е разделено.

Предложението на г-н Траянов е съставът на комисията да се увеличи на 7 члена и при отваряне на закона да бъдат включени и представители на учителския състав на училището, както и пропорционално увеличение на представителите на Обществения съвет. Това е и едно от предложенията на работната група на „Образование България 2030“ - но отказът е пак заради фиксирания състав на комисията от ЗПУО. Тази група има едно интересно предложение, което е било прието, но не виждам да е осъществено. То касае излъчването на интервюто на кандидата на живо през информационните канали на училището с цел прозрачност (Spravka za otrazyavane na postapilite predlozheniya ot obshtestveni konsultatsii za izm. i dopal. na Naredba, 15).“

Проведените конкурси

В началото на 2024 г. конкурси за директори бяха обявени в 276 училища в цялата страна, а кандидатите за тях са 400 (MON, 15.03.2024). Близко 300 кандидати успешно преминават първия етап на конкурса, като получават повече от 30 точки на тестовото изпитване. След това те представят концепции за

развитие на съответната образователна институция, които са подготвили. Неизбежно, на този етап от конкурс, възниква въпросът за равнопоставеността на т. нар. „вътрешни“ и „външни“ кандидати за дадено училище. Подготовката на концепцията изисква познаване на специфичното състояние на институцията, нейните проблеми и възможности, характеристиките на учениците и родителската общност. В този смисъл, вътрешните кандидати са в привилегирована позиция, тъй като работят в съответното училище и могат по-пълноценно и много по-адекватно да подготвят концепция, която отразява реалните предизвикателства пред неговото управление.

След устния изпит 249 кандидати имат право да заемат длъжността директор, 61 са отпаднали.

200 училища имат своите нови директори, това показват обобщените данни от регионалните управления в цялата страна след конкурса в края на февруари 2024 г., за 33 училища няма желаещи кандидати. В 43 училища има кандидати, които не са се справили и те остават с временно изпълняващите длъжността директори до ново обявяване на конкурс. Най-много са кандидатите с общ резултат в диапазона от 60 до 75 точки (MON, 15.03.2024).

След конкурса се появяват мнения за некачествена процедура на подбор. Кандидатите в Пловдивска област смятат, че конкурсът не оценява експертност и познаване на нормативната база, а се фокусира върху личностни качества. Появяват се мнения дали така формулирани въпросите имат само един верен отговор и могат да бъдат оценявани като еднозначни. „Индивидуалният подход на директора в различни ситуации не се помества в затворен въпрос с избираем отговор (Kandeva E. v-k Maritsa, 27.02.2024).“

Заклучение

Така описаните процеси, касаещи промените на процедурата и критериите за подбор на директори на образователните институции като цяло може да се отчете като положителни стъпки и крачка напред към промяна на цялостната образователна парадигма. Образованието в България е изключително закостеняло и вкопчено в миналото и една промяна към търсене на лидери с личностни качества води след себе си промяна на критериите и цялостната визия за подбор на педагогически кадри, както

и отхвърляне на механичното възпроизвеждане на знания за сметка на показване на умения в по-широк образователен мащаб. Въпреки критиките, касаещи подбора на директори и на „първо четене“ минималните промени в законовата уредба това е сериозна крачка напред и доказателство за това е наличието на само три жалби от некласирани кандидати. Всички професионалисти, работещи в системата на предучилищното и училищното образование, се надяват тази промяна да не остане просто един експеримент, а да се превърне в началото на един път към подбор на качествени образователни лидери, които да се справят с огромната отговорност на позицията и да докажат своите лидерски умения, управлявайки промяната към едно по-добро бъдеще за нашите ученици.

Благодарности

Това изследване е финансирано от Европейския съюз - NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект № BG-RRP-2.004-0008-C01

Литература

1. Balgarska telegrafna agentsiya „V 200 uchilishta ima izbrani direktori“, <https://www.bta.bg/bg/news/bulgaria/636146-v-200-uchilishta-ima-izbrani-direktori-sled-organiziranite-konkursi-po-novite-pr>

2. Kompetentnosten profil na direktora na obrazovatelната institutsiya“, проект № BG05SF0Z001-2.025-0079 „Grazhdansko uchastie v protsesite na formirane, izpalnenie i moni-toring na politiki i zakonodatelstvo za povishavane na liderskite kompetentnosti na uchilishtniya direktor“, https://edu2030.bg/wp-content/uploads/2023/09/Kompetentnosten-profil-na-direktora_EduBG2030.pdf

3. Kriviradeva, B., N. Kaloyanova 2018 Liderstvo, organizatsionna kultura i

nastavnichestvo v obrazovatelni institutsii, Izdatelstvo Libra Scorp

4. Mihova, M. 2015 Pozitsiyata direktor na uchilishte v stranite ot evropeyskiya sayuz - sravnite-len analiz - Mezhdunarodna konferentsiya na Pedagogicheski fakultet, <https://da.uni-vt.bg/pubinfo.aspx?p=13329>

5. Natsionalno prouchvane na Sindikat „Образование“ kam KT „Podkrepa“, <https://podkrepa.org/sindikat-obrazovanie-kt-podkrepa-nacionalno-prouchvane-za-direktorski-konkursi/>

6. Novini, sayt na Ministerstvo na obrazovaniето i naukata - <https://www.mon.bg/news/sled-provedenite-konkursi-200-uchilishta-s-novonaznachenii-direktori/>

7. Proekt na Naredba za izmenenie na Naredba № 16 ot 1.07.2022 g. za provezhdane na konkursi za zaemane na dlazhnostta „direktor“ v darzhavnite i obshtinsките institutsii v sistemata na preduchilishtnoto i uchilishtnoto образование (publ. 19.09.2023 g.), <https://www.mon.bg/project-document/proekt-na-naredba-za-izmenenie-na-naredba-16-ot-1-07-2022-g-za-provezhdane-na-konkursi-za-zaemane-na-dlazhnostta-direktor-v-darzhavnite-i-obshtinsките-institutsii-v-sistemata-na/>

8. Strategicheskata ramka 2021-2030 „Razvitie na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republi-ka Balgariya“, <https://www.mon.bg/nfs/2021/03/strategicheskara-ramka-obrobuuchene-110321.pdf>

Деяна Христова Милушева,
Задочен докторант, Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по педагогика
Катедра „История на педагогиката и управление на образованието“
Бул. „Цар Освободител“ 15
София, 1015
e-mail: d.milusheva@pitagor-school.eu



МЕНИДЖЪРСКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Божидара Кривиradeва

MANAGERIAL COMPETENCES OF DIRECTORS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Bozhidara Kriviradeva

ABSTRACT: The article presents concepts for managerial competencies of principals of educational institutions. The authors reviews the existent legal framework that states the competencies a principal should have and should continue to develop. A questionnaire with 25 managerial competencies is also presented in the article, which is applied at business organizations. The article also reveals results of empirical research with principals from Ruse, Burgas and Lovech.

Key words: managerial competencies, competencies, director of an educational institution.

Въведение

С оглед на това, че през последните години образованието у нас и по света се опитва да се трансформира, да намери нови, работещи механизми за обучение на децата, съобразени с развитието на обществото и бързите технологични промени, изискванията на обществото като цяло са увеличени не само към учителите, но и към директорите на образователните институции. Очакванията към директорите на образователните институции през последните години се увеличават, тъй като ръководителят заема важно място в развитието им. Ръководството на детската градина, училището, различните видове образователни центрове на пръв поглед изглежда лесно, но от друга страна това не е така, тъй като директорите назначават и оказват влияние върху работата и дейността на педагогическите специалисти, работещи в образователната институция. От друга страна можем да кажем, че те носят отговорност, пряко и косвено работят с децата, обучаващи се в образователната институция; родителите; разширеното семейство. Директорите също така пряко или косвено работят с различни видове социални служби, чието предназначение е да гарантират социалната закрила и защита на децата, като социални работници, служители на различни видове социални услуги, инспектори, работещи в рамките на Министерство на вътрешните работи, служители на Министерство на правосъдието и др. социални

партньори като община, регионалните управления на образованието, Министерство на образованието и т.н.

До скоро от директорите на образователните институции се изискваше да бъдат основно добри администратори, да познават добре нормативната база, да бъдат добри мениджъри на цялостната учебно-възпитателна дейност, осъществявана в образователните институции, но през последните години, а и при последните конкурси за директори се вижда, че очакванията към директорите са свързани и с това кандидатите за заемането на директорско място да притежават и лидерски компетентности.

Изясняване на основните понятия – компетентност, компетенции, мениджър, мениджърски компетентности в образователните институции.

Според речника на чуждите думи в българския език от 1993 г. думата компетентност има латински произход и от лат. *competens*, *-entis* – „способен“, а според английско-българския речник от 1990 г. думата компетентност от английския език означава „способност, дарба“.

Съгласно определението, дадено в Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР), „компетентността означава доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. В контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се

описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност (ЕКР, р. 11).

Тук ключовото при определянето на компетентността са знанията и уменията. Ето защо можем да кажем, че знанията са „резултат от усвояване на информация в процеса на ученето. Знанията са съвкупност от факти, принципи, теории и практики, които са свързани с определена сфера на работа или обучение. В контекста на Европейската квалификационна рамка знанията се описват като теоретични и/или фактологични (ЕКР, р. 11)“.

Уменията в контекста на ЕКР означават „способност за прилагане на знанията и използване на ноу-хау при изпълнение на задачи и решаване на проблеми. В контекста на Европейската квалификационна рамка уменията се описват като познавателни (включващи прилагане на логическо, интуитивно и творческо мислене) и практически (включващи сръчност и употреба на методи, материали, уреди и инструменти) (ЕКР, р. 11)“.

Димитрова, К. определя компетентността, като „понятие, което характеризира личността. То описва аспекти на възприятието, разбирането, целеполагането и поведението, които стоят зад обмислянето на изпълнението на работата (на базата на възгледите, светогледа и свързаните с тях професионални знания, умения, навици) (Dimitrova, K. 2020, p. 63)“.

Според К. Димитрова компетентността може да бъде определена като „свкупност от знания и умения, които позволяват упражняването на професионална дейност в съответствие с изискванията на производството и заетостта (pak tam, p. 63)“. Компетентностите включват: *знания*, чрез които може да се определи степента на владееене на теорията; *умения и възможности*, чрез които може да бъде определена степента на овладяното практическо познание и *нагласи и поведение*, това е знанието за това как трябва да бъде.

А. Кръстева цитира определенията за компетентности, дадено от Хуторски и Мирабайл от З. Ганчева. Хуторски определя компетентността като „свкупност от взаимно свързани качества на личността (знания, умения, навици и начини на действие), предварително зададени по отношение на определен кръг от предмети и процеси, които са необходими за качествено изпълнение на дейността“. Авторът смята, че „образователните компетентности, обуславящи се от личностния подход към образованието, по-скоро се отнасят изключително към личността на студента/ученика и се проявяват в хода на изпълнение на определен комплекс от действия (Hutorski, 2002: 4)“. Р. Мирабайл определя компетентността като „знание, навик, способност и характеристика, свързана с изпълнението на професионална дейност на високо равнище, като решаване на проблем, аналитично мислене, лидерски потенциал (Mirabile 1997: 73–77 от Krasteva, A. 2020, p. 29)“.

Според З. Ганчева компетентността е „набор от теоретични знания в определена област, практически умения, поведение и нагласи, които трябва да придобие отделната личност, за да се представи успешно на конкретната позиция. Компетентността се разглежда като предварително зададено изискване за това, което трябва да знае и може отделната личност, за да изпълнява успешно определена дейност (Gancheva 2019: 18 от Krasteva, A. 2020, p. 29)“.

Както се вижда от всички дадени до тук дефиниции на двете понятия компетентност и компетентции, разликата между двете понятия е твърде размита и почти не съществува чувствителна такава между двата термина – компетентност и компетентции. „По отношение на образователната система *компетентността* е предварително зададено нормативно изискване към образователната подготовка на обучавания, а *компетентността* – вече овладяна компетентност, придобито личностно качество (Tsankov, N., Genkova, L. от Dimitrova, K. 2020, p. 63)“.

„В. Иванова, Й. Илиева и Р. Петрова обобщават, че „компетентностите в областта на дадена дейност се разглеждат като комплексно владееене на специфични знания, умения и поведенчески модели в гъвкав план. Компетентността е готовност на индивида ефективно да организира вътрешни и външни ресурси за постигане на целите и способността му да решава определен клас професионални задачи. В тази връзка компетентността в дадена област се разглежда като свкупност от компетентности (знания, умения, отношения, опит), необходими за ефективна дейност“ (Krasteva, A. 2022, p. 29)“.

Както се вижда от всички определения, дадени до тук, можем да обобщим, че компетентността е по-скоро личностна характеристика, свързана с възможността човек да използва личните си ресурси като нагласи, умения, знания, опит дори за правилното решаване на задачите в техния контекст. Компетентността бихме могли да кажем, че може да бъде асоциирана като авторитетност, професионализъм, осведоменост, личностна характеристика на индивида, заемащ определена позиция, стъпвайки на знанията, умения и нагласите, овладени в периода на обучението (средно и висше образование), характерови и личностови особености. Това са знания, умения и навици, които индивидът наистина е овладял. Компетентността като понятие е по-общото, глобалното, свързано с професионалните знания, умения и навици, а компетентностите са пряко свързани с конкретните професионални и личностови знания.

Я. Мерджанова, Б. Господинов и С. Цветанска посочват, че компетентността се използва, когато трябва да се характеризират професионално-личностният профил на специалиста, а компетентността се използва, когато акцентът е върху професионалните правомощия при реализирането на определени професионални дейности и функции (по:

Merdzhanova, Ya., Gospodinov, B., Tsvetanska, S. 2004).

След като изяснихме двете основни понятия компетентност и компетенции, ще се спрем на понятието мениджър. Какво разбираме под понятието мениджър? Мениджърът е човек, който „организира и контролира дейността (на образователната институция б.м.) с оглед на нейната ефективност (<https://www.onlinerechnik.com/duma/>)“.

Мениджърите знаят какво искат да се случи и предприемат необходимите действия, за да стане това реалност; носят отговорност и контролират финансовите ресурси, като осигуряват условия те да бъдат използвани по най-добрия начин; осигуряват ефективност в работата и се стремят към непрекъснато усъвършенстване на работните процеси; дават си сметка за поведението на структурата, която управляват и от която са част; създават такъв климат, че служителите да могат и да искат да дадат най-доброто от себе си, за да бъдат постигнати целите на организацията. Българският еквивалент на думата мениджър е ръководител, т.е. „човек, който ръководи (<https://talkoven.onlinerechnik.com/duma/>)“.

Ето защо можем да кажем, че в понятието мениджърски компетентности се включват личностни, професионални качества и навици, модели на поведение, които е усвоил ръководителят на образователната институция. Ръководителят на образователната институция може да дава ясни, точни и разбираеми за всеки разпореждания, може да решава конфликти и да работи в екип. Той също така може да делегира права и да мотивира педагогическите специалисти да постигат поставените цели в поставените срокове. Неговите организационни и управленски способности му позволяват да може да съпоставя адекватно постъпващите разнопосочни информации и да взима своевременни и адекватни решения, дори и в сложни ситуации.

Стратегически документи и нормативна уредба за компетентностите на ръководителя на образователната институция

Компетентностите, които би трябвало да имат ръководителите на образователните институции, са формулирани в стратегическите и нормативните документи, функциониращи в системата на предучилищното и училищното образование, като: Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030); Закона за предучилищното и училищното образование, Наредба 16 от 1 юли 2022 г. за провеждане на конкурси за заемане на длъжността „Директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование, изд. от Министъра на образованието и науката с посл. изм. ДВ. Бр. 103 от 12 декември 2023 г., Наредба 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите,

директори и другите педагогически специалисти, изд. от МОН, посл. изм. ДВ, бр. 23/19.03.2024.

В стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Р. България са дефинирани стратегическите цели, очертани са девет приоритетни сфери. Една от тези приоритетни области е пряко свързана с ефективното управление и участието на училищата в мрежи. Този стратегически документ за образователните институции утвърждава два основни критерия, свързани пряко с управлението им, като първият критерий е свързан с прехода от стандартизиран подход в управлението към управление, основано на креативност и иновации, а вторият критерий е свързан със създаването и утвърждаването на сътрудничеството между различните видове образователни институции и свързването им в мрежи. Наименованието на втория критерий говори само за себе си, но при първия стратегически критерий са поставени няколко показателя, пряко свързани с компетентността на ръководителя на образователната институция, а именно:

„Актуализиране на професионалните профили на ръководните длъжности в образователните институции и включването в тях на ключовите компетентности на XXI век;

- въвеждане на компетентностен модел с фокус върху ключовите компетентности и лидерските умения в конкурсите за подбор на директори;

- Повишаване квалификацията на директорите чрез обучения за развитие на лидерски компетентности;

- Подготовка и подкрепа на новоназначени директори чрез обучения, споделяне на добри практики и др. (Strategicheskata ramka za razvitiye na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Bgariya (2021–2030), p. 42)“. Тези критерии показват, че има желание и управленска воля директорите на образователните институции да проявяват лидерски компетенции, да формират такива и те да изпълняват повече лидерска роля отколкото административна. Формулираните показатели не дават ясна представа какво точно се цели да се постигне, за да се утвърди лидерския подход в управлението на образователната институция, а и какви конкретни ключови компетентности се очаква да имат ръководителите на тези специфични социални институции, за да могат да провокират ръководените от тях екипи да постигат поставените стратегически цели.

В Закона за предучилищно и училищно образование (ЗПУО) са дефинира критериите за заемане на директорската позиция, техните права и задължения, пътищата и начините за повишаване на професионалната им квалификация, начина по които се осъществява подбора и назначаването на директорите и др. Тук прави впечатление, че има два основни критерия за заемането на длъжността директор, а именно да имат: придобито висше образование с ОКС „магистър“ и пет години учителски

стаж. След заемането на ръководната позиция в образователната институция (директор, зам. директор) е необходимо да осъществяват и определена норма преподавателска работа. Това от своя страна говори, че все още липсва ясно регламентирана управленска роля на директорите на образователните институции, но все пак трябва да отчетем, че се прави опит това да се промени, като една от компетентностите, които се изисква за заемането на позицията директор е управленска.

В Наредба 16 за провеждане на конкурси за заемане на длъжността „Директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование е регламентирана цялостната конкурсна процедура по заемането на позицията директор на образователната институция. Конкурсът по заемането на длъжността директор се осъществява в два основни кръга, описани в чл. 3, а именно: „писмен изпит, който включва решаване на тест; събеседване с кандидата, което включва и решаване на казуси, и защита на концепция за стратегическо управление на институцията“. В тази наредба са описани подробно всички стъпки от обявяването на конкурса за директор до заемането на длъжността. Съгласно нормите, залегнали в чл. 21, ал. 1 от Наредба 16 чрез писмения изпит се проверяват „придобитите от кандидата компетентности, установени в приложение № 3 към чл. 42, ал. 2, т. 2 от Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в съответствие със спецификата на институцията: педагогическа компетентност; управленска компетентност, включително (административна и правна култура; планиране, организиране и контрол; управление на ресурси); социална и гражданска компетентност. Установената част от конкурса е особено важна, тъй като така на практика могат да се видят и преценят до каква степен са овладени конкретни компетентности от кандидата за заемането на длъжността „директор“ на образователната институция. С помощта на казуса и представянето на стратегията за развитие на институцията кандидатите за заемане на длъжността „директор“ биват поставени преднамерено в реални ситуации, решаването на които изисква конкретно специфично поведение – начин на комуникация, вземане на решения, работа в екип, начини и пътища за разрешаване на конфликти. Тук основната презумпция е, че кандидатите за заемането на длъжността „директор“ биха реагирали, действали така както биха го направили в реалния живот, тъй като проявата на темперамента и овладените знания, умения и навици се отразява във всеки един момент. Много често втория компонент от устната част на конкурса е атакувана, тъй като по този начин работещите в конкретната образователна институция имат повече информация от неработещите в нея. Това до някаква степен е така, но не напълно

и винаги тъй като част от управленските компетенции са свързани с намирането на информация, синтезиране, анализиране и използване. Съобразно нормативните изисквания голяма част от информацията за училището и дейността в него ги има качени на интернет страницата. Това, че кандидатът работи в дадената образователна институция не винаги е достатъчно условие, за да може той да подготви и структурира достатъчно добра стратегическа концепция за развитие на образователната институция.

Знанията, уменията и нагласите по първата компетентност на директора (педагогическа компетентност), описани в приложение № 3 към чл. 42, ал. 2, т. 2 на Наредба № 15 имат преди всичко формален характер и са пряко свързана с осъществяването на ефективен учебно-възпитателен процес в образователната институция, като: организиране и провеждане на качествен образователен процес и прилагане на стратегически и програмни документи за определяне на приоритети, свързани с развитието на образователната институция; управлението на процесите и ресурсите, имащи отношение към личностното развитие, културното многообразие и приобщаването на децата и учениците със специални образователни потребности, а така също и на децата с изяви дарби и децата в риск; познаване и прилагане на дигиталните технологии в образователния процес, а така също прилагане на иновативни образователни технологии, техники и методи за преподаване и оценяване, приложими в образователния процес и не на последно място разбира се знания и умения, свързани с прилагането на компетентностния подход в работата си при прилагане на ключовите компетентности от учениците, описани в чл. 77, ал. 1 от ЗПУО.

Знанията, уменията и нагласите на директорите, описани във втората група компетентности (управленски) са обособени в три основни раздела, а именно: административна и правна култура; планиране, организиране и контрол и последната е управление на ресурси. Тази компетентност съдържа и най-много изброени знания, умения и нагласи на директора, което само по себе си говори, че законодателят отдава все пак важно значение на тези специфични компетентности, пряко свързани с основната дейност на директора, а именно управлението на човешките и материалните ресурси в образователната институция, съобразно спецификата ѝ.

При първия критерий, а именно административно правната култура на директорите се очаква те да познават добре и да могат да прилагат нормативната база, пряко свързана с дейността на образователните институции, а така също и трудовото законодателство, държавни образователни политики, публична власт и нормативните документи, използвани основно в образователната система. Директорите не само трябва да ги познават добре,

но и да ги използват при управлението на образователната институция.

При втория критерий „планиране, организиране и контрол“ очакванията към директорите са свързани с по-голям и детайлен набор от знания и умения с различно естество. При този критерий се очаква директорите да имат знания и умения както за стратегическото така също и за оперативното планиране и от друга страна да могат да прилагат ефективно политиките за развитието на образователната институция. Тук се очаква директорите да могат да реализират институционалната политика в един по-широк контекст, съобразно социоикономическата и културната среда в която образователната институция се развива. Част от компетентностите дефинирани тук от своя страна са мениджърски, като: създаването на подкрепяща среда, чрез която да могат да се спазват дефинираните кодекси за работа с деца, а и на самата институция; създаване на критерии, чрез които да може да се прецизира степента на изпълнение на задълженията на екипа, като се създава вътрешна система за наблюдения, оценка, даване на коректна обратна връзка и вземането на решения за промяна.

Последната компетентност формулирана тук (управление на ресурсите) е свързана с: административното управление, мениджърските и лидерските компетентности. Тук прави впечатление, че първото умение, което трябва да имат директорите е лидерското. Законодателят не си е направил труда да напише какво разбира под лидерски умения. Голяма част от изброените знания, умения и нагласи на директора са пряко свързани както с лидерството, така също и с неговите умения, като: вземане на решения; разпределяне на отговорности и делегиране на правомощия; определяне на достатъчно високи цели и задачи за развитието на образователната институция и изготвянето на адекватен план; ефективно планиране, разпределяне на човешките, материалните, финансовите и информационните ресурси; създаване на ефективна организация на труда; стимулиране на педагогическите специалисти да разработват и участват в различни видове институционални проекти; подкрепа на новоназначените педагогически специалисти, чрез изграждането на институт за наставничество; създаване на стимулиращ и подкрепящ организационен микроклимат и други.

В последната компетентност Социална и гражданска част от формулираните компетентности могат да бъдат определени като лидерски и мениджърски. Така например в графата на лидерските компетентности могат да бъдат причислени компетентности, като: обмен на информация преди и до постигането на взаимно разбиране и съгласуваност на действията; притежаването на умения за конструиране на устойчива връзка с всички заинтересовани страни в комуникативния процес; формиране на нагласи за постигане на консенсус при въвеждането на иновативни идеи и пр.

В графа мениджърски компетентности могат да бъдат причислени знанията, умения и нагласите на директорите за: познаване и прилагане на подходящи форми на поведение с цел постигането на ефективна и конструктивна екипна работа; притежаване на меки умения, свързани с управлението на конфликти. Тук разбира се е редно да направим и уточнението, че не винаги може да се определи тази тънка разлика между лидерските и мениджърските компетентности.

Както се вижда във всичко споделено до тук става видно, че все още водеща компетентност за директорите на образователните институции си остава административно-управленската.

Проучване мнението на директорите на образователни институции относно мениджърските компетенции, които би трябвало да притежават съвременните ръководители.

След проучване на съществуващата нормативна база, относно формулираните специфични мениджърски компетентности, които би трябвало да притежават съвременните ръководители на образователните институции ние се запознахме с мениджърските компетенции представени от Сава Джонев и Пламен Димитров в Организационно консултиране, мениджмънт, управление на човешките ресурси, том 3. Там авторите описват 25 мениджърски компетенции характерни за ръководители на различни видове бизнес организации. С оглед на това, че образователните институции са социални и имат своя специфика и не могат да отговорят напълно на съществуващите бизнес модели на мениджърски компетенции направихме няколко фокус-групи с директори от областите Бургас, Русе и Ловеч. В тези фокус-групи се включиха 60 директори на различни видове образователни институции. На фокус групите бяха раздадени списъци с мениджърските компетенции, представени от Сава Джонев и Пламен Димитров в том 3 на Организационно консултиране, мениджмънт, управление на човешките ресурси с. 468 до с. 479. Тук авторите представят и описват 25 мениджърски компетенции с описани конкретни техни измерения, както следва:

1. Техническа и професионална компетентност: притежава необходимите знания, умения и образование, които му позволяват компетентно да управлява техническите процеси, за които отговаря, и изпълнението, което организира.

2. Лидерски умения: увличане, влияние, ръководство: води групата към постигане на стоящите пред нея цели, увлича и направлява членовете, които го следват с готовност.

3. Инициативност, действеност, ангажираност: поема инициативата в свои ръце, целенасочено и устойчиво се ангажира с решаване на задачите и тяхното изпълнение.

4. Умения за организиране и планиране: резултатно планиране, поставя цели, координира и

организира човешки, информационни, материални и финансови ресурси.

5. Умения за решаване на проблеми, решителност: заема се с разрешаването на възникналите проблеми, търси и открива решения, превъзможва колебанията си, стои зад решенията си и ги провежда на дело.

6. Експериментирание, поемане на риск: В трудни и неопределени ситуации предприема обмислено експериментирание, поема разумен и неизбежен риск, вместо да стои парализиран или да изчаква в бездействие.

7. Отстояване на позиция, аргументация, убедителност: Убедително и аргументирано изразява и отстоява мнението и преценките си и не ги оставя без подкрепа, дори и да са непопулярни или да срещат сериозна съпротива, освен, ако не се убеди, че има по-добра налична алтернатива.

8. Поемане на отговорност: Поема върху себе си отговорността и последствията от своите решения, действия и предприети рискове, вместо да ги отрича, омаловажава или прехвърля върху други лица и фактори.

9. Аналитично, логическо мислене, систематизация: намира нужната информация, анализира я, търси и открива връзки между фрагментите, систематизира я и прави изводи.

10. Креативност, иновативност, оригиналност: Откъсва се от шаблона, създава и предлага нетрадиционни, оригинални идеи и нови решения. Използва чужд опит и идеи и ги прилага изобретателно в своята дейност.

11. Гъвкавост, адаптивност, пластичност: Успешно се адаптира към променящи се условия, ефективно и без съпротива работи в широк диапазон от ситуации и роли при изисквания за промяна.

12. Комуникативни умения: Инициативно общува и ефективно обменя информация за и до постигането на взаимно разбиране и съгласуваност на действията, като използва богат спектър форми за комуникация.

13. Социална комуникация: Разбира състоянията на хората, умее да влезе в положението им и да ги приеме, адекватно да подходи към тях и да ги предразположи, вместо да ги настрои враждебно, обиди или отблъсне.

14. Умения за работа в екип, кооперативност: Работи в тясно и ефективно взаимодействие с другите за постигането на обща цел, при активна включеност и значим принос на всеки един, пълно и беззусловно сътрудничество.

15. Съпричастност (емпатия), подкрепа на партньорите: Съпреживява и е съпричастен както към болките, така и към радостите на своите колеги, отзивчив и подкрепящ.

16. Позитивно мислене, оптимизъм: поддържа оптимистични, конструктивни очаквания за резултатите от идеите, намеренията и действията – собствени и на другите – и допринася за успешната им реализация, вместо да отхвърля, да подлага на

съмнение или да убива още в зародиш всяко нововъзникнало начинание.

17. Умения за посредничество и разрешаване на конфликти: сам не създава, лесно преодолява и компетентно посредничи при разрешаване на конфликти и ги управлява за извличане на полза и избягване на деструктивните резултати от тях.

18. Успешна работа в условия на стрес: Издържа и успешно се справя при работа под напрежение – претовареност, срокове, социален и йерархичен натиск, произшествия и аварии, отсъствие на модели и правила на поведение.

19. Умение за презентация – писмена и пред аудитория: Подготвя и реализира информативни и ефективни презентации в писмена и устна форма. Умело владее себе си и контакта си със събеседниците.

20. Стремек към развитие и усъвършенстване: Активно се ангажира с усвояване на нови познания и умения, с разширяване и задълбочаване на своята квалификация и достигане на високи стандарти на изпълнение.

21. Методическо ръководство, обучение, наставничество: Умело и последователно се грижи за професионалното израстване на хората около себе си и успешно провежда и ръководи постоянния обмен на полезен опит и добри практики.

22. Критичност и самокритичност: Обективно и безпристрастно съди за нещата и изразява критично мнение както по отношение на околните, така и спрямо себе си и своите пропуски и грешки.

23. Умения за контрол и корекция на изпълнението: Установява критерии за равнище на изпълнение на задачите и организира системата за наблюдение, оценка и обратна информация, взимане и изпълнение на корекционни решения.

24. Мрежа от социални връзки: Има широки формални и неформални контакти и връзки както във, така и извън организацията, които използва ефективно в служебната си дейност за решаване на проблемите на компанията.

25. Лоялност към компанията: Работи всеотдайно за компанията и съблюдава нейните интереси, идентифицира се с нея, пази нейния авторитет и имидж и поддържа дискретност и конфиденциалност.

Мениджърските компетенции бяха предоставени за обсъждане във фокус-групите на директорите на различни видове образователни институции така както са представени в посочената книга. При работата си в групите като цяло директорите приемаха така формулираните групи компетенции, като първо се опитваха да ги препоредят по степен на важност според тях, а някои от фокус-групите взимаха решения за конкретни промени, като за целта предлагаха определени текстове да отпаднат, тъй като ги считаха за неприложими за образователните институции. прави впечатление, че като цяло почти всички групи, които се опитаха да

редактират формулираните мениджърски компетенции. Първата група която обедини дадени компетенции в едно направи следните предложения:

Да бъдат обединени в едно следните компетенции:

- Първо - 2. Лидерски умения: увличане, влияние, ръководство, 4. Умения за организиране и планиране

- Второ - 3. Инициативност, действеност, ангажираност. 5. Умения за решаване на проблеми, решителност.

- Трето - 6. Експериментиране, поемане на риск. 9. Аналитично, логическо мислене, систематизация.

- Четвърто - 7. Отстояване на позиция, аргументация, убедителност и 19. Умения за презентация - писмена и пред аудитория.

- Пето - 8. Поемане на отговорност. 14. Умения за работа в екип, кооперативност.

- Шесто - 9. Аналитично, логическо мислене, систематизация и 18. Успешна работа в условията на стрес.

- Седмо - 10. Креативност, иновативност, оригиналност и 15. Съпричастност (емпатия), подкрепа на партньорите.

- Осмо - 11. Гъвкавост, адаптивност, пластичност и 12. Комуникативни умения.

- Девето - 13. Социална комуникация и 16. Позитивно мислене, оптимизъм.

- Десето - 17. Умения за посредничество и разрешаване на конфликти и 20. Стремение към развитие и усъвършенстване.

Тази фокус-група предложи да отпадне 25 компетенция – лоялност към компанията. След като прочетохме и обсъдихме текста, като го съотнасяхме към образователните институции директорите решиха, че и това може да остане.

Втората фокус-група решиха, че би било по-добре ако се обединят следните компетенции:

- Първо - 1. Техническа и професионална компетентност. 4. Умения за организиране и планиране. 20. Стремение към развитие и усъвършенстване 22. Критичност и самокритичност.

- Второ - 2. Лидерски умения: увличане, влияние, ръководство. 3. Инициативност, действеност, ангажираност. 8. Поемане на отговорност.

- Трето - 6. Експериментиране, поемане на риск. 12. Комуникативни умения. 13. Социална комуникация. 15. Съпричастност (емпатия), подкрепа на партньорите. 16. Позитивно мислене, оптимизъм. 19. Умения за презентация – писмена и пред аудитория.

- Четвърто - 7. Отстояване на позиция, аргументация, убедителност. 18. Успешна работа в условията на стрес 23. Умения за контрол и корекция на изпълнението.

- Пето - 8. Поемане на отговорност 24. Мрежа от социални връзки 25. Лоялност към образователната институция.

Третата фокус-група направи групирането по следния начин:

- Първо – 2. Лидерски умения: увличане, влияние, ръководство. 3. Инициативност, действеност, ангажираност. 25. Лоялност към компанията.

- Второ – 4. Умения за организиране и планиране. 5. Умения за решаване на проблеми, решителност.

- трето – 7. Отстояване на позиция, аргументация, убедителност. 8. Поемане на отговорност. 9. Аналитично, логическо мислене, систематизация.

- четвърто – 10. Креативност, иновативност, оригиналност. 11. Гъвкавост, адаптивност, пластичност.

- пето – 12. Комуникативни умения. 13. Социална комуникация. 24. Мрежа от социални връзки.

- шесто – 14. Умения за работа в екип, кооперативност. 15. Съпричастност (емпатия), подкрепа на партньорите. 16. Позитивно мислене, оптимизъм.

- седмо – 17. Умения за посредничество и разрешаване на конфликти. 18. Успешна работа в условията на стрес.

- осмо – 20. Стремение към развитие и усъвършенстване. 21. Методическо ръководство, обучение, наставничество.

- девето – 22. Критичност и самокритичност.

23. Умения за контрол и корекция на изпълнението. Тук е редно да добавим, че някои от компетенциите отпаднаха, но не се дадоха предложения за нови.

От всичко до тук става ясно, че няма единно мислене по въпроса за важните мениджърски компетенции сред директорите на образователните училища, включили се в проучването, но това може да бъде и ще бъде достатъчно добра основа за последващи емпирични проучвания, и създаването на приемливи за образователната система, съобразени с актуалното състояние компетенции, които би трябвало да притежават ръководителите на тези специфични социални организации.

Изводи и заключение

Нормативната уредба регламентираща назначаването на директорите и техните мениджърски компетенции се нуждае от актуализиране и за целта е необходимо да се направят някои конкретни промени, като например: едно от условията за кандидатстване на позицията „директор“ в образователна институция трябва да бъде не просто да имат придобита образователна и квалификационна степен ОКС магистър, а придобито висше образование с ОКС „магистър“ в професионално направление 1.1. Теория и управление на образованието. Да има ясни и точни мениджърски компетенции и съобразно нуждите и

потребностите на директорите да се планират и организират допълнителни квалификации с цел повишаване на знанията, уменията и навиците по точно определена/и компетентност/и.

Благодарности

Това изследване е финансирано от Европейския съюз - NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект № BG-RRP-2.004-0008-C01

Литература

1. Angliysko-balgarski rechnik, 1990, p. 172
2. Dimitrova, K. 2020. Kompetentnost podhod – proektsii v ob-razovaniето, сп. Obrazovanie i tehnologii, № 11, pp. 62-66. https://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2020/12/1_2020_62-66.pdf
3. Evropeyska kvalifikatsionna ramka za uchene prez tseliya zhivot (EKR). 2008. https://www.aubg.edu/wp-content/uploads/2022/08/EQF_bg.pdf
4. Krasteva, A. 2022. Kompetentnostniyat podhod v obrazova-nieto. Pedagogicheski almanah, № 1, pp. 26-35
5. Merdzhanova, Ya., Gospodinov, B., Tsvetanska, S. 2004. Institutsii i subekti na pazara na truda. Sofiya
6. Naredba № 15 ot 22 yuli 2019 g. za statuta i profesionalното razvitie na uchitelite, direktorite i

drugite pedagogicheski spetsialisti, DV 611/02.08.2019, posl. izm. DV23/19.03.2024 g. r. - <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>

7. Naredba 16 ot 1 yuli 2022 g. za provezhdane na konkursi za zaemane na dlazhnostta „Direktor“ v darzhavnite i obshtinsките institutsii v sistema-ta na preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazova-nie, izd. ot Ministara na obrazovaniето i naukata s posl. izm. DV. Br. 103 ot 12 dekmvri 2023. <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137223939>

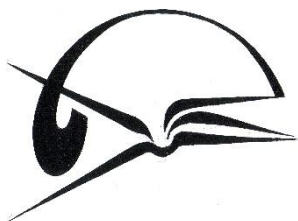
8. Onlayn rechnik – universalen rechnik <https://www.onlinerechnik.com/duma/>

9. Onlayn talkoven rechnik <https://talkoven.onlinerechnik.com/duma/>

10. Речник на чуждите думи в българския език. 1993. Изд. на БАН. София

11. Strategicheskata ramka za razvitie na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Bulgariya (2021–2030) https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheskara-ramka_obrobuuchene_110321-1.pdf

Божидара Кривирадева, доцент
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика
Катедра „История на педагогиката и управление на образованието
Бул. „Цар Освободител“ 15, кабинет 58
София, 1202
e-mail: kriviradeva@gmail.com

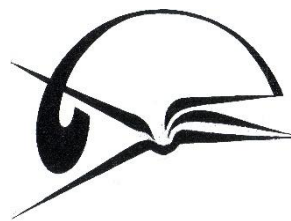


УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Технически редактор
Иван Димитров

Художник на корицата
Красимир Николов

Издателство
Университет „Проф. д-р Асен Златаров”
Формат – 206 / 290



MANAGEMENT AND EDUCATION

Technical Editor
Ivan Dimitrov

Cover Design
Krasimir Nikolov

House Press
Prof. Dr Assen Zlatarov University
Format – 206 / 290