

## **СЪДЪРЖАНИЕ**

---

<b>КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>ДА УЧИМ ЛОКАЛНО – ОБЩНОСТТА КАТО КЛАСНА СТАЯ .....</b>	<b>9</b>
<b>ПРЕПОДАВАНЕ, УЧЕНЕ И КАЧЕСТВО – ПРИЛОЖИМИ МЕТОДИКИ .....</b>	<b>13</b>
<b>ИНДИВИДУАЛНОТО НАСЪРЧАВАНЕ КАТО УЧИЛИЩНО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО .....</b>	<b>24</b>
1. ПРИЛОЖНО ПОЛЕ НА ИНДИВИДУАЛНОТО НАСЪРЧАВАНЕ .....	24
2. ПРЕДПОСТАВКИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИНДИВИДУАЛНО НАСЪРЧАВАНЕ .....	31
3. ПРИЛАГАНЕ НА ИНДИВИДУАЛНОТО НАСЪРЧАВАНЕ В КАНАДА И ФИНЛАНДИЯ .....	36
<b>ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ .....</b>	<b>40</b>
СОЦИАЛНИТЕ МРЕЖИ В ПОЛЗА НА ОБРАЗОВАНИЕТО .....	40
ТРИ УНИКАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОДХОДА: ВАЛДОРФ, МОНТЕСОРИ И РЕДЖО ЕМИЛИЯ .....	42
ТАКСОНОМИЯТА НА БЛУМ И ОПРЕДЕЛЯНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ЦЕЛИ НА УЧИТЕЛЯ .....	47
МЕТОДИ И ПРАКТИКИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ, УПРАЖНЯВАНЕ И ЗАТВЪРЖДАВАНЕ НА ЗНАНИЯ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ .....	50

Бюлетинът INFOсвят  
се изготвя по материали от реномирани  
чуждестранни източници.

Редакционен съвет:  
Ваня Грашкина, Валентина Славчева,  
Величка Лозанова

Адрес:  
1125 София  
бул. „Д-р Г. М. Димитров“ № 52А  
тел.: 02 / 817 38 55; 817 38 38  
e-mail: [requests@nacid.bg](mailto:requests@nacid.bg)

Отговорен редактор:  
Величка Лозанова

Редактор:  
Лозмари Дърмонова

Оформление и предпечат:  
д-р Йордан Илиев

ISSN: 1314-8966

# КРЕАТИВНИ МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

## КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*„Деца трябва да бъдат учени как да мислят, не какво да мислят”*  
Маргарет Мийд

Няма общоприето определение за понятието „критично мислене”. Приема се, че по своята същност то има допирни точки с различни дисциплини, включително когнитивна психология, философия, човешка еволюция, развитие на учебната програма, психология на образованието и много други. Съществуват дори вариации в наименованието на понятието, като някои предпочитат формулировките „висши когнитивни умения”, „метапознание”, „аргументиране”, „решаване на проблеми” или „рефлексивно мислене”. Други

просто го свързват с категориите анализиране, синтезиране и оценяване. Обикновено неговите рамки включват широки и трудно определими характеристики, като откритост и внимателност, уместност, безпристрастност, липса на предразсъдъци, заемане на аргументирана позиция, отчитане на субективизма на собствената гледна точка, прилагане на стари знания в нови ситуации, или най-общо разбирането, че проблемите в реалния свят са комплексни и нямат едно-единствено просто решение.

**Фигура 1.** Ключови компетентности на критичното мислене



## Преподаване на критично мислене в класната стая

Установено е, че учениците, преминали обучение по техники на мислене, показват по-високи образователни резултати от своите връстници. Поради това редица проучвания разглеждат възможностите за повишаване на мисловната дейност чрез преподаването. Така се достига до дефинирането на два взаимосвързани проблема.

Първият има практическа насоченост и се изразява в определянето **аспектите на мисленето, които да се изучават, включително от кои ученици, при какви условия, в каква последователност и чрез какви методи.**

Вторият е по-скоро теоретичен и няма еднозначен отговор. Съсредоточен е около два контрапункта: **дали критичното мислене е едно и също при всички учебни предмети, или всеки предмет изисква специфични техники на мислене.**

Според поддръжниците на първата концепция **не може да се говори за генерализирани мисловни умения, тъй като процесът на мислене винаги е предметно обвързан.** Възприети са два основни подхода за прилагане на критичното мислене в обучението по предмети: *инфузия (изпълване) и имерсия (потопяване).*

- *Първият* се изразява в изучаването на техники на мислене за определена предметна област с подчертан акцент върху общите принципи на критичното мислене, характерни за съответната предметна област.

- *Вторият* подход се отнася само до мисленето в съответната предметна област. Привържениците на втората концепция извеждат **общи елементи на мисленето в различните предметни области.** Така се обосновава изучаването на неформални курсове по логика с различни названия, например „философия за деца”, „структура на интелекта”, „латерално мислене” и др.

Някои съвременни учени пък предлагат компромисен вариант, разглеждайки критичното мислене като комбинирано използване на нагласи и способности, успоредно със специфичен опит и познание в рамките на определена среда. Въз основа на тази концепция се обосновава преподаването на общите принципи на критичното мислене.

Дискусиите относно ефективността на обосноваваните подходи продължават и до днес.

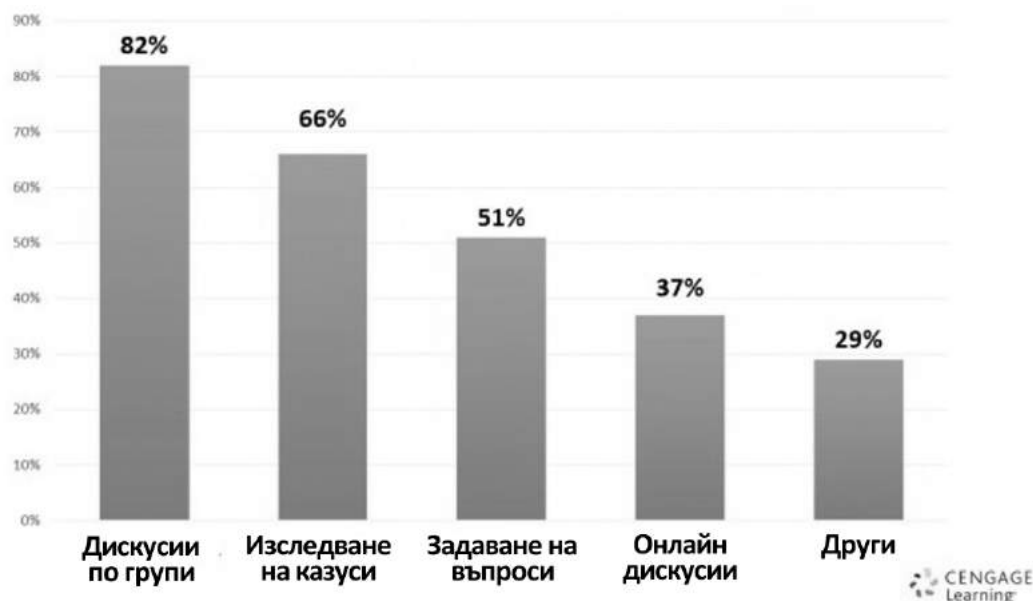
Специално внимание се отделя върху **пренасянето на уменията за критично мислене от един контекст в друг.** Изразява се в способност за пренасяне и употреба на знания и умения от ученика както между различни учебни дисциплини, така и от една учебна дисциплина към външния свят. Аргументирано е, че пренасянето не става автоматично, а трябва да се изучава самостоятелно и зависи особено от равнището на учениците, тъй като не всички могат да обобщават и работят с абстрактни идеи.

**Атмосферата в класната стая** се счита за жизненоважна при преподаването на критично мислене и неговото пренасяне в различни ситуации. Приема се например, че дискутирането допринася в значително по-голяма степен за развиването на висши когнитивни умения от възпроизвеждането. Организирането на дискусии предполага откритост и уважение към различни мнения и гледни точки. Експертите препоръчват заниманията в класната стая да не се ограничават само до теоретични упражнения, а да формират и отношение към проблеми от реалния свят. Последното се постига чрез работата с актуални статии от вестници и списания, реклами, телевизионни програми и др. Важни компоненти на преподава-

нето на критично мислене са също взаимодействието между обучаемите (групова дейност, сътрудничество) и подкрепата на учителя (ангажираност към насърчаване на висши конгитивни

умения, поставяне на въпроси). Доказано е, че задаването на подходящи въпроси от страна на учителя значително повишава постиженията на учениците.

**Фигура 2.** Популярни методи, използвани от учителите в учебните часове за преподаване на критично мислене (според анкетно проучване на компанията Cengage Learning, проведено в САЩ през 2014 г.)



### Изучаване на критичното мислене

В методическата литература е демонстрирано пълно съгласие по много от факторите, оказващи влияние върху изучаването на критичното мислене.

Учените са единодушни, че **способността на учениците да разберат и овладеят критичното мислене, зависи от тяхната възраст**. Най-малките ученици са неспособни да овладеят причинно-следствените връзки на пропозиционалната логика просто защото не притежават необходимите системни знания. Това налага съобразяването на преподаването с нивото на развитие на учащите.

Знанията и мисловните умения са взаимозависими, от което става ясно, че **предварителните знания по предмета имат решаващо значение за развиването на критично мислене**.

Според някои наблюдения, ако учениците не осмислят рефлексивно учебното съдържание, което изучават, то придобитите знания не са от особена полза. Същевременно преподаването на критично мислене повишава степента на усвояване на нови знания. За разлика от традиционното образование, което е съсредоточено върху усвояването и запаметяването на знания, новите педагогически практики призовават към баланс между преподаването на ново учебно съдържание и развиването на критично мислене.

Тясно свързани с предварителните знания и изучаването на критичното мислене са **индивидуалните качества на учениците**. Те се предопределят от различни фактори като интелектуални способности, пол, социално-икономическа и културна среда.

Има доказателства, че критичното мислене може да се изучава и да носи ползи на всички ученици, независимо от нивото на техните интелектуални способности. Някои програми са проектирани специално за ученици със затруднения, други – за такива със средни способности, а трети – за надарени деца. Изследванията показват, че изучаването на критично мислене повишава техните образователни резултати.

В резултатите от полагането на когнитивни тестове различията между половете се проявяват последователно. Например при оценяването на количествени и визуални/пространствени способности мъжете се представят по-добре от жените, докато в сферата на вербалните умения е обратното. Различията между половете обаче не се забелязват, ако оценяваните лица са изучавали критично мислене. Все пак е направено уточнението, че евентуалното влияние на критичното мислене върху ролевите стереотипи съобразно пола се нуждае от повече проучвания.

Констатирано е, че социално-икономическите и културните различия намират изражение в знанията на учениците.

### **Изисквания към учителите**

Ефективното преподаване на критично мислене предполага учителите да преминат съответното обучение. Проучванията доказват, че усвояването на техники на мислене от учениците е в пряка зависимост от преподавателя, който трябва да провокира техния интерес и да работи с тях съобразно моментното им равнище.

Учителите следва да познават факторите, насърчаващи критичното мислене. Някои от тях имат пряко отношение към текущата преподавателска дейност, като конструирането на класната стая, условията и организира-

нето на дискусиите, разпределението на времето в часа, ефективни подходи за преподаване в различните нива на училищното образование.

Конкретни препоръки към учителите са формулирани от консултантската компания Mentoring Minds, която е национален издател на учебни материали, свързани с преподаването на критично мислене, в САЩ.

### **Оценяване на критичното мислене**

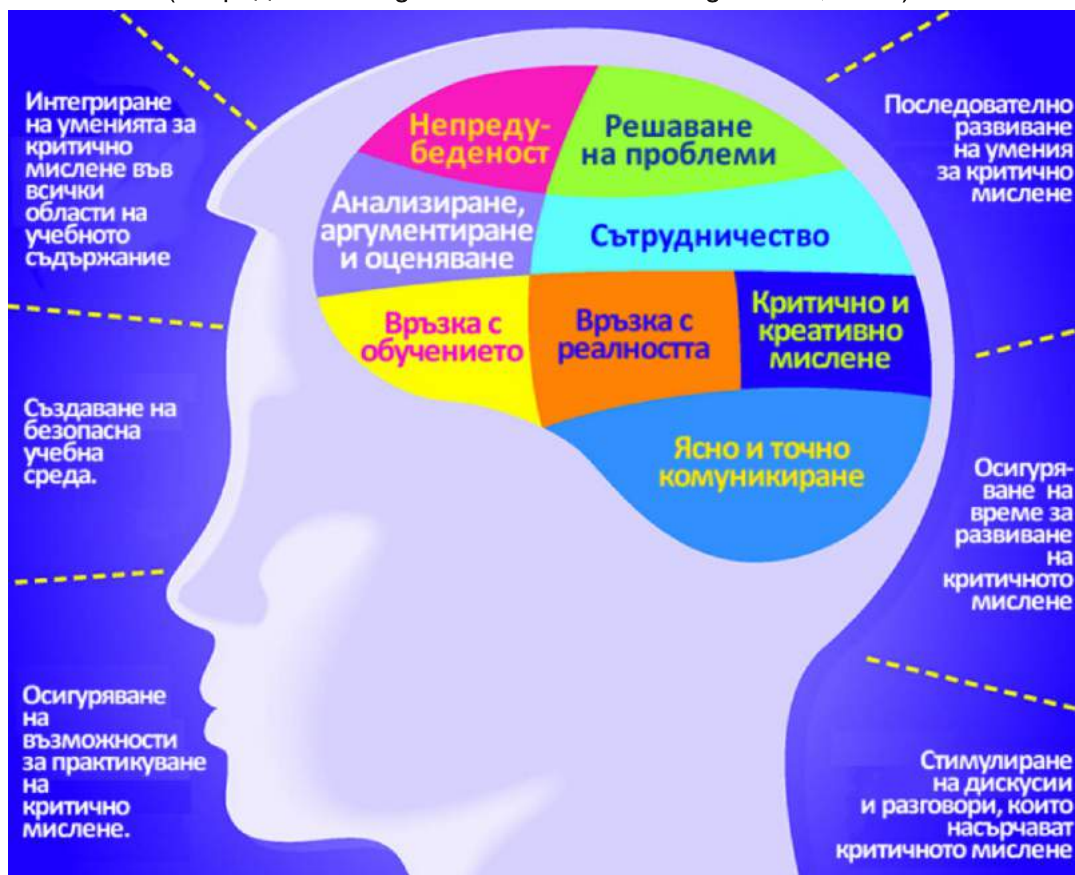
Оценяването на критичното мислене е от съществено значение. За тази цел се разработват специални тестове, но в общия случай то е ограничено до проверка на способностите за четене, задаване и отговаряне на въпроси, формулиране на аргументирано мнение, планиране и предприемане на действия.

Предварителната подготовка за формирането на критично мислене предполага учениците да умеят да се информират, да използват надеждни източници и да се позовават на тях, да идентифицират теза или въпрос, да търсят причините за определени факти или явления, да не са предубедени, да заемат позиция и евентуално да я променят в зависимост от доказателствата.

Едва след това е необходимо да умеят да формулират въпроси, да анализират аргументи, да правят обобщения, да изискват уточнения към зададените въпроси, да преценяват надеждността на източниците, да извеждат и да преценяват заключения, да интерпретират твърдения, да разследват, да търсят доказателства и възможни обяснения, да формулират основателни хипотези, да предлагат заключения на базата на доказателства, да правят прогнози след анализ на наличните факти, да разглеждат алтернативи.



**Фигура 3.** Развиване на умения за критично мислене  
(според Mentoring Minds: Critical Thinking for Life, 2016)



Формулирани са 25 съвета към учителите, водещи до изграждането на критично мислене у техните ученици:

1. Установяване на релевантни между-предметни връзки.
2. Задаване на ясни и съдържателни въпроси.
3. Използване на факти и аргументиране в подкрепа на мисленето.
4. Анализиране, аргументиране и оценяване.
5. Задълбочено интерпретиране на информацията.
6. Синтезиране на различни идеи.
7. Разрешаване на релевантни и комплексни проблеми.
8. Вземане на разумни решения.
9. Формулиране и оценяване на възможни решения.
10. Съсредоточаване върху детайлите и разбиране на смисъла.
11. Прилагане на висши нива на мислене в ситуации от реалността.
12. Всекидневно практикуване на критично мислене.
13. Използване на ясни критерии за преценяване стойността на идеи и решения.
14. Занимания с рефлексивно мислене.
15. Дефиниране и следване на стъпки при решаването на проблеми.
16. Преценяване на надеждността, акуратността и релевантността на източниците на информация.
17. Добра информираност.
18. Съобразяване на множество перспективи.
19. Търсене на нови и по-добри решения.
20. Разглеждане на алтернативи.
21. Оценяване на различни гледни точки.
22. Оценяване и уважение на идеите на другите.
23. Обсъждане какво е прочетено, чуто или видно.
24. Оценяване на значението на действия или идеи.
25. Независимо мислене и съобразяване с останалите.

Във висшата степен на критично мислене учениците трябва да умеят да изграждат стратегии и тактики за действия, като определят проблема, преценят възможните решения, начертаят предварителен план за действие и наблюдават изпълнението. Когато действието предполага взаимодействие с други лица, са необходими

умения за представяне на позиция (аргументиране) в устна или писмена форма. Представянето трябва да е съобразено с аудиторията и да е ясно структурирано, като в обичайния си вид включва: основна теза, уточнения, предпоставки, алтернативи, перспективни промени и заключение, съдържащо основни аспекти на тезата.

**Фигура 4.** Елементи на критичното мислене  
(по David T. Moore, Critical Thinking and Intelligence Analysis, 2007, p. 9)



Формирането на критично мислене присъства под една или друга форма сред изискванията на почти всички образователни системи. Неговите принципи намират приложение във все-

ки контекст или ситуация. Понятието „критично мислене“ фигурира и в някои международни документи. Например в приетата през 1995 г. от ЮНЕСКО Декларация за принципите на толерант-



ността изрично е подчертана необходимостта от „формирането на навици у младежта за независимо мислене, кри-

тическо осмисляне (critical thinking) и изграждане на съждения, основани на моралните ценности”.

Източник:

Mellen Kennedy, Michelle B. Fisher, Robert H. Ennis. Critical Thinking: Literature Review and Needed Research, in Lorna Idol, Beau Fly Jones (eds.). Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reforms. New York & London: Routledge, 2010, pp. 11-40.

Й. Илиев

## ДА УЧИМ ЛОКАЛНО – ОБЩНОСТТА КАТО КЛАСНА СТАЯ

„Свързване на точките“ (Connecting the dots) е инициатива на канадската организация „Образование за устойчиво бъдеще“ (Learning for sustainable future). Организацията обединява младежи, преподаватели, представители на бизнеса, правителствени и неправителствени организации с цел интегриране на образованието за устойчиво развитие в канадската образователна система. Инициативата представя няколко стратегии за екологично образование, което да подготви младите хора да заемат своето място в обществото като ангажирани и отговорни за процесите в него граждани. Тези стратегии са насочени към изграждането на реална връзка между децата и заобикалящия ги свят, както и към развиването на критично мислене, познавателни и комуникационни умения.

Една от най-лесно приложимите стратегии е стратегията за локално образование. Тя е общодостъпна, макар обхватът на прилагането ѝ да варира в зависимост от местоположението на училището и периода на годината. Акцентът на стратегията е поставен върху множеството начини за обогатяване на образователния процес (фиг. 1), които съществуват извън училище. Методът се опира върху използване предимствата на природната и културната среда на общността. Това позволява

разширяване границите на класната стая чрез извличане на максимална полза от възможностите, които предоставя околната среда.

### Предимства на стратегията:

Образованието, проведено в реална среда, допринася за подобряване способността за разсъждение и уменията за разрешаване на проблеми.

Животът извън класната стая предлага всеобхватни образователни средства, подходящи за всички стилове на учене (слухов, зрителен и др.).

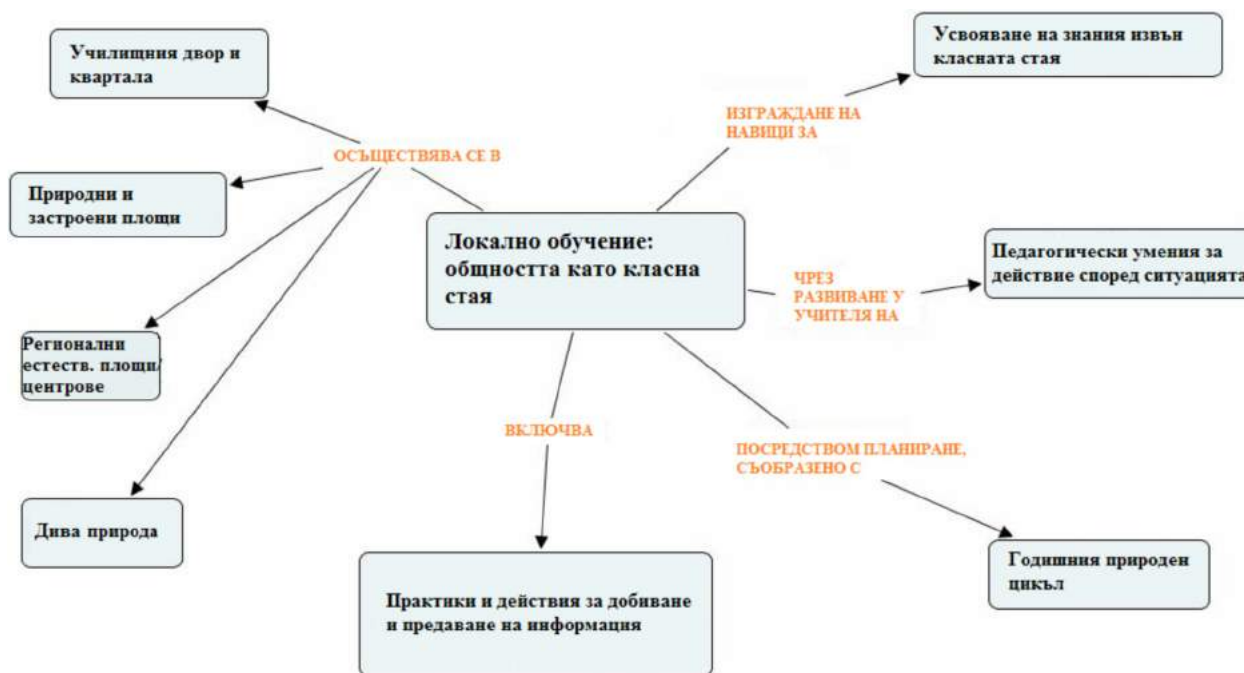
Времето, прекарано на открито, има благоприятен ефект върху поведението и доброто физическо състояние.

Натрупаните преживявания в общността могат да бъдат съотнесени към всички образователни области. Личният опит е силно мотивиращ за учениците и им осигурява многообразие от теми за четене, писане и разказване. Добитите чрез практика знания за родната земя и връзката с нея стимулират бъдещото участие на децата в живота на общността.

Създадената в детството връзка с природата допринася по-късно за съзнателното ѝ опазване.

Прилагането на стратегията изисква малко административни процедури и разходи.

Фигура 1. Общността като класна стая



им харесват в квартала или които биха искали да променят, и много др.

### Училищният двор и кварталът

Повечето училищни площи включват свободно зелено пространство, игрища и малка градина пред главния вход. На няколко пресечки от училището обаче повечето квартали могат да предложат много по-разнообразен пейзаж, съответно повече образователни перспективи. Тези възможности са налице през цялата година и не изискват никакво капиталовложение, тъй като рядко се налага използването на градски транспорт. Добри учебни практики, изнесени извън училищното пространство, са например: изучаване на промените, които настъпват в природата чрез събиране на различни материали, характерни за всеки сезон; наблюдаване навиците на местни животни (каторици, птици и др.), събиране на данни и изготвяне на статистика за популацията им; изчисляване броя на листата на едно дърво чрез математически похвати; провеждане на интервюта със съседите за нещата, които

### Природни и застроени площи

На пешеходно разстояние от почти всяко училище съществува общински парк, празен парцел, поток или горист участък. Застроените площи – централни сгради, търговски и индустриални площи, паркинги и транспортни възли в близост до училището, също могат да намерят място в учебната програма и да спомогнат за реализирането на конкретни учебни цели.

Разстоянието, което може да се изминава, се увеличава с възрастта на децата. Учениците на шестгодишна възраст лесно могат да извървят около два километра с няколко почивки, а при целодневни екскурзии – до десет километра.

Добър пример за използване на училищната околност е проектът на начално училище „Лоурънс Барнс“ (Lawrence Barnes Elementary School) в Бърлингтън, щата Вермонт, САЩ. Учители в начален курс поставят пред

своите ученици въпроса какво означава да бъдеш гражданин на своя квартал. За да отговорят, децата прекарват осем седмици извън класната стая, изучавайки квартала.

Основни компоненти в този двумесечен образователен блок са:

- *Изработване на карта*: учениците започват проекта, като изработват голяма карта на града, в която отбелязват своето училище, булевардите, реката, езерото, домовете си и други обекти от обществен интерес.

- *Използване на допълнителна литература*: всяка седмица учениците четат истории за деца от целия свят, информационни текстове или приказки, свързани с квартала, и разглеждат книги за различни професии. След посещаване на местни забележителности, децата пишат разкази за тях.

- *Фотография*: местен фотограф демонстрира въздействието на истории, разказани чрез снимки. Като разглеждат снимки от вестници, списания и такива, направени от деца в Индия и Хаити като част от проекта „Децата с фотоапарати“, учениците се учат да използват фотографията като средство за изразяване и споделяне на своята гледна точка.

- *Излети с учебна цел*: екипирани с клипборд, листове, моливи, фотоапарати и с умения за провеждане на анкети, всеки петък следобед учениците се отправят на излет из квартала. За всяка екскурзия има предвидени за посещение 2 – 3 забележителности. Учениците събират информация, като разговарят с местните жители.

- *Принос към обществото*: обучението завършва с изработването на книга на класа с фотографии и разкази за квартала. Целта е тази книга да послужи като пътеводител за новозаселилите се в квартала жители по програмата за заселване на бежанци във Вермонт. Децата реализират и проект по избор като

свой принос към общността (облагородяване на празен общински терен, помагане в раздаването на храна на нуждаещи се, почистване на квартала и др.).

В търсене на отговори на въпроси, свързани с историята, функционирането на квартала и социалните роли на хората в него, учениците започват да виждат вътрешните връзки, движещи една общност и своето място в нея. Този вид обучение подпомага изграждането на умения, свързани с четене, писане, изучаване на английски език като втори език, овладяване на визуални и сценични изкуства. Добиват се знания от различни образователни направления, като социални науки, география, история на културите, фолклор, странознание и др.

### Регионални естествени площи и центрове

С израстването на децата и разширяването на техния мироглед настъпва момент, в който районът около училището не е достатъчен за натрупване на опит и знания, отговарящи на заложените в учебната програма цели. Различните потребности изискват разширяване на пространството, достъпно за учениците, а именно национални паркове, областни образователни центрове, екопътеки, както и по-близък контакт с различни специалисти, професионално оборудване и др.

### Дивата природа

Няма равностоеен заместител на естествената, неподправена дива природа. Знанията, натрупани след приключения в дивото, остават за цял живот. Учениците ядат храна, която сами са приготвили, спят на различни места и се адаптират към разнообразен режим и условия на живот. В резултат

на това те осъзнават силата на природата, изграждат в себе си уважение и отговорност към живота и се научават да работят и живеят заедно, за да оцелеят. Трябва да се отбележи обаче, че този тип екскурзии изискват внимателно планиране от начало до край.

### **Развиване на педагогически умения за действие според ситуацията – инструменти за преподаване на открито**

За осъществяването на един ефективен урок на открито учителят трябва да притежава същите способности, необходими му и в училище. Различната среда и специфичните условия извън класната стая обаче изискват допълнителни умения и подготовка. Ето няколко важни инструмента, които е уместно да се имат предвид:

*1. Планиране на образователния процес в три фази:* подготовка и изясняване на очакванията от часа; провеждане на урока с използване на разнообразни техники за учене (наблюдение, слушане, индивидуална и групова работа и др.); дискутиране, анализиране, допълнителни проучвания и последващи проекти. Последната фаза има ключова роля за процеса, тъй като практическото прилагане на наученото допринася за трайното усвояване на знания.

*2. Изясняване на намеренията.* Важно е учителят да дефинира ясно пред себе си и пред децата целта на урока.

*3. Използване предимствата на средата.* Откритото пространство позволява осъществяването на редица дейности, които могат да бъдат съотнесени към различни учебни предмети. Учителят използва образователните възможности на преживяното от децата, вметвайки го в контекста на отделните

дисциплини преди, по време и след протичане на урока.

*4. Идентифициране и задоволяване потребностите на учениците.* Добре е да се насърчава задаването на въпроси. Това позволява на учителя да се информира за притесненията на децата, свързани най-често с използване на тоалетна, хранене, разстояние, което трябва да бъде изминато и др., и да им даде необходимите указания, обяснения и отговори. Подходящо е да се подберат съответни дейности, които да помогнат на учениците да се адаптират към новата среда, преди да започне същинската учебна дейност. Полезно е в началото на инициативата децата да споделят собствен опит и познания, свързани с предстоящото събитие.

*5. Създаване на положителен модел.* Личният пример на учителя е изключително важен за успешното протичане на процеса на учене. Необходимо е преподавателят да: се чувства комфортно на открито; проявява любознателност и желание за приключение; има основни познания/опит с диви растения и/или животни; бъде подходящо облечен за сезона и терена, на който се провежда мероприятиято; умее да пази гласа си (уместно е предварително да се изберат сигнали, които да се използват за събиране на групата, вместо да рискува увреждане на гласните струни с прекомерно повишаване на тона).

*6. Гъвкавост.* Добре е да се има предвид, че природата предлага образователни ситуации, които не могат да бъдат планирани. От това доколко гъвкав е учителят по отношение на тях, зависи правилното им използване. Полезно е винаги да има налична малка раница с учебни реквизити, книга за четене, флумастери и други пособия за игра. Резервен план/дейности, до които да се прибегне при внезапна промяна на времето или друг проблем, са от

ключово значение за успешното реализиране на екскурзията.

**7. Контрол на поведението.** Много деца се държат по различен начин в училище и на открито. Учителят трябва да е наясно с очакванията и потребностите на децата. Желанието за забавление може да се удовлетвори, ако в урока се включат различни игрови дейности.

**8. Безопасност и грижа за учениците.** Повечето пространства изискват предварителен оглед за преценяване на възможните рискове (жилещи насекоми, животински екскременти, изхвърлени

опасни предмети и др.). Поставянето на физически ограничения за отделните дейности също е целесъобразно за безопасността на учениците.

Природният цикъл е предвидим и това позволява на учителите да се съобразят с промените, които ще настъпят след седмица-две, и да планират подходящи за децата дейности на открито. В двора на училището, в квартала или сред дивите пространства, природата непрекъснато предоставя многобройни възможности за нови знания и умения, без значение в кой край на света е училището.

Източници:

1. Learning Locally – Community as Classroom

[http://www.lsf-lst.ca/media/LSF\\_-\\_Connecting\\_the\\_Dots\\_-\\_Strategy\\_1\\_-\\_Learning\\_Locally.pdf](http://www.lsf-lst.ca/media/LSF_-_Connecting_the_Dots_-_Strategy_1_-_Learning_Locally.pdf)

2. Sustainable Schools Project: What Does it Mean to be a Citizen in Our Neighborhood?

[http://www.promiseofplace.org/Stories\\_from\\_the\\_Field/Display?id=94](http://www.promiseofplace.org/Stories_from_the_Field/Display?id=94)

Р. Стойкова

## ПРЕПОДАВАНЕ, УЧЕНЕ И КАЧЕСТВО – ПРИЛОЖИМИ МЕТОДИКИ

*„Аз чувам и забравям. Аз виждам и запомням. Аз правя и разбирам.“  
Конфуций*

В резултат на съвместен проект „Преподаване, учене и качество“ (TL+Q) на училища за професионално образование и обучение от Белгия, Португалия, Испания и Финландия и предприятия партньори от промишлеността и услугите са изготвени и разпространени дидактически материали и инструменти в подкрепа на подобряване на качеството на професионалното образование и обучение в Европа чрез креативни и мотивиращи методи на преподаване и учене. Материалите са тествани, оценени и валидирани по време на проекта под прякото наблюдение на националните министерства на образованието на страните участнички.

Особено ценен източник на практически приложима методика за изграждане на позитивна нагласа на учениците, стимулиране желанието им за учене и пригодност за успешна реализация е наръчникът *„Мотивиращи методи на преподаване и учене“*.

### Мотивиращи методи на преподаване и учене

#### Промяна или преход

В много случаи, когато се говори за промяна, в действителност, реалната ситуация е преминаване през преход. Промяната е ситуационна, бърза и се случва без преминаване през процес на



преход. Например ученикът използва нов учебник или учителите използват PowerPoint презентации вместо проектиране. Преходът е психологически процес, при който се приемат особеностите на нова ситуация и промените, които идват с нея. Например нов начин на преподаване с помощта на ИКТ или съвместни дейности за обучение са преходи. Преходите са бавни процеси с дълбоки последици върху всички нива на организацията и хората, които работят в нея. Промените са в използването на инструменти, различни учебни планове и т.н., а преходът изисква различни начини на преподаване, релевантни на различните начини на учене.

Преходите са периоди от време, които са свързани с преодоляване на много трудности. Процесът е свързан с преминаване през три фази:

- *Край на традиционния начин на мислене и действие.* Тази фаза идва с отричане, шок, гняв, разочарование и стрес.

- *Влизане в неутралната зона.* Тя е времето, през което традиционната сигурност я няма, а новият начин на действие не е ясно очертан и конкретизиран. Тази фаза се характеризира с емоции на амбивалентност и скептицизъм, движещи се към приемане.

- *Установяване на нова ситуация,* като начало на новата насока. Тя изисква търпение, надежда и ентузиазъм.

Училищата, като образователни институции, са изправени пред бурни и радикални преходи, които засягат в същата степен и учителите. Наръчникът е насочен към учителите, намиращи се в неутралната зона, и предлага много методически примери. Те са тествани и одобрени от действащи учители в реални учебни ситуации.

### **Преходите, пред които е изправено образованието**

Преходите се разполагат в различни, обикновено поляризиращи, направления, като:

#### **1. Нови начини на учене: преход от традиционно към социално градивно учене**

<b>Преминаване от</b>	<b>към</b>
Полезни дейности	Съдържателни дейности
Фокусиране върху продукта	Фокусиране върху процесите и начините
Прилагане на знанията	Изграждане на знания
Придобиване на диплома	Учение през целия живот
Формално учене	Автентично учене
Изпълнение на задачи	Поемане на отговорности
Умения за възприемане	По-висши мисловни умения като експериментирание и тълкуване
Една-единствена интелигентност	Множествена интелигентност
Сравняване със средната стойност	Сравнителен анализ
Аналитично (в контекста на детайлите) мислене	Холистично (в контекста на цялото) мислене
Учещия като пасивен получател	Учещия като притежател на процеса на учене

## 2. От традиционните към нови начини на преподаване

Преминаване от	към
Класически методи на преподаване в клас	Работа в група
Провокирани от предоставяне	Провокирани от търсене
Учене за възпроизвеждане в тестове	Учене за приложение в житейски ситуации
Учителя като експерт	Инструктор-консултант (coach)
Линейна учебна програма	Кръгообразна учебна програма
Преподаване на учебни предмети	Осъществяване на проекти, базирани на изследване и решаване на проблеми
Избрани източници	Отворени източници
Учене само в училищата	Учене навсякъде и по всяко време
Стандартизиране като цел	Диференциация като цел

3. Някои допълнителни въпроси, на които следва да си отговорят учителите:

- Какви са учениците; Как пубертетът въздейства върху поведението на юношите.

- Каква е средата, в която растат и се развиват младите хора; Модерният начин на живот се експонира в изявена деконструкция на ценности и социални структури заедно със значителното увеличение на фактора забавление.

- Какво показват изследванията на мозъка и последствията за ученето и преподаването, като мисловните карти, множествената интелигентност, стиловете на учене и т.н.

- Какво е влиянието на връстниците; Много често влиянието на различни групи от връстници е по-важно от това на родителите, особено през пубертета. Как може да се използва обратната връзка с тези групи в процеса на учене.

**Как да се повиши мотивацията на учениците – основно предизвикателство**

Един от ключовите фактори за постигане на успех от учениците е тяхната мотивация. Последните проучвания в тази област дефинират няколко съществени препоръки към учителите за повишаване на мотивацията на учениците, извън това просто да преподават своя предмет, като:

- Да открият и да се свържат с личните интереси на учениците. Да ги оставят да изкажат мнение от своя гледна точка и да зачетат личния аспект в него. Да използват техните социални комуникационни платформи, като например цифров облак, мобилен телефон, Facebook и т.н.

- Да направят предмета съответен и значим за тях. Да свържат съдържанието със съвременни житейски ситуации. Да се използват примери от техния свят и начин на живот.

- Да бъдат истински и неподправени. Да излъчват позитивно внимание и одобрение към тях. Да акумулират и предават личен ентусиазъм в мотивационния процес.

- Да въведат възможността да се избира. Това предизвиква лично отношение, а то, от своя страна, води до вътрешна мотивация.

- Да показват съпричастност. Да позволяват на учениците да разсъждават върху навиците си на учене.

- Да дават ясни и недвусмислени обяснения и обратна връзка.

- Да позволяват на учениците да допринасят за съдържанието на уроците.

- Да обогатяват учебния процес с диференцирани дейности.

- Да използват различни форми на съвместно/групово учене.

## Активиране на зоната на учене

Ефективното учене следва да се съсредоточи върху неговото улесняване, а не върху оценката и отчитането на етапите от процеса. Учениците постигат най-голям напредък, когато са изправени пред предизвикателството да напуснат „зоната на комфорт“ и да влязат в „зоната на активно учене“.

В тази връзка, учителите трябва да намерят баланс между дидактическите методи, определени от учебната програма, и тези, породени от потребностите на учещите, както и да регулират равновесието между дидактическите подходи,

дефинирани от учебното съдържание, и тези, продиктувани от формирането на адекватни умения. Основната линия на действие е ученикът да се ангажира с учебния процес. Рефлексията, личното целеполагане и себепознание ще стават все по-важни за развитието в професионален и личен план. Способностите, пригодни за бъдещето, включват знания и умения, които помагат на младите хора да оцелеят в постоянно променящия се свят и да посрещнат подготвени различните перспективи. На фиг. 1 са представени компетентностите, които се превръщат в основни за съвременния човек:

**Фигура 1.** Основни компетентности на съвременния човек

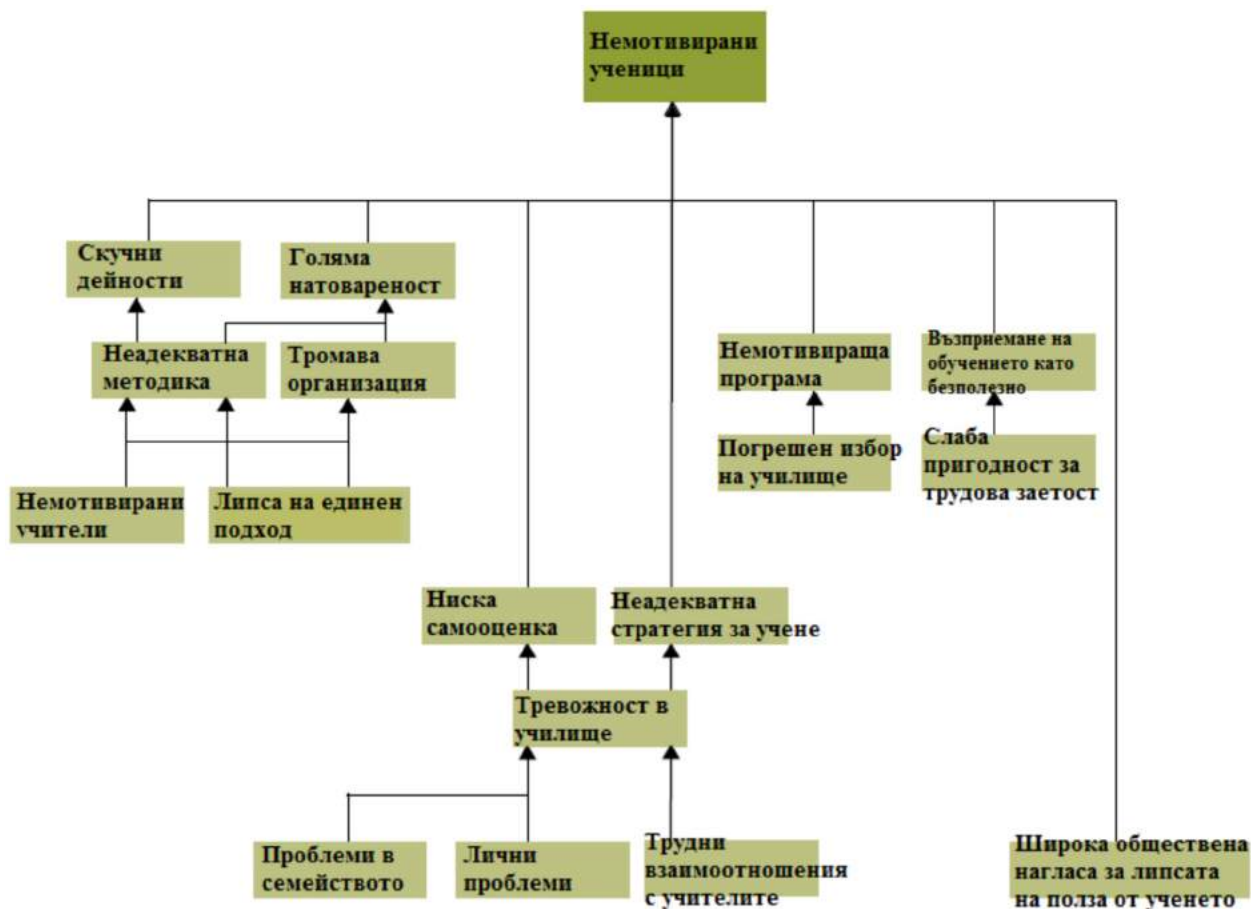


## Негативни влияния върху мотивацията на учениците

Изхождайки от логиката на причинно-следствената връзка, изграждането на „дървото на проблемите“ дава възможност да се идентифицират причините, които биха могли да доведат до

спад в мотивацията на учениците. Дървото на проблемите, представено на фиг. 2 следва да се разглежда от долу нагоре, като всяко разклонение е причината за появата на следващото. Този вид логическа рамка може да помогне в планиране на целите при ученето и последващите дейности.

Фигура 2. Дърво на проблемите



Методи и принципи за повишаване на мотивацията

Самочувствие се гради от дейности, които се извършват в процеса на практическата работа, а не от пасивното избягване на действие. В тази

връзка, учителите следва да отчетат базисните методи и принципи, които ефективно работят за повишаване на мотивацията на учениците, систематизирани и представени в карта на целите на учителя.

Таблица 1. Карта на целите на учителя

Цели на учителя				
Ролята	Класната стая	Ученето	Оценяването	Учебните стратегии
Проектант	Участие	Ученикът е поставен в центъра на процеса	Включване на учениците в процеса	Отговорности; Лично ангажиране
Организатор	Взаимодействие			Промяна на нагласите
Посредник за социализация	Сътрудничество			Подобряване на социалните навици
	Среда: <ul style="list-style-type: none"> <li>дружелюбна</li> <li>ефективна</li> </ul>			



За да се благоприятства комуникацията между учениците, малките групи от двама до четирима ученици са основната работеща структура в класната стая.

Този критерий се основава на факта, че големината на групата има значителен ефект върху участието на учениците в разговорните дейности. В големите групи срамежливите или пасивните са склонни да оставят инициативата на най-приказливите. В малката група: учениците работят заедно за изпълнение на задачата; всеки е натоварен с отговорност и роля и лично се ангажира да ги изпълни по най-добрия начин; разделението се създава чрез присвояване на различни роли и поставяне на диференцирани задачи.

Освен това в тези малки групи количествената промяна в нагласите насърчава:

- познаване и приемане на група от връстници;
- изграждане на умения за сътрудничество;
- определяне на самоличността в групата;
- учене за постигане на общи цели;
- интелектуалното и емоционалното развитие;
- сигурността в ученето;
- индивидуалната отговорност за ученето на другите членове в групата;
- изграждане на умения за съвместно учене;
- обединяване за постигане на общи цели в рамките на работните групи.

пи.

Методиката за участие и работа в малки групи е предназначена за постигане на максимален резултат в придобиването на основни компетентности, усвояването на учебното съдържание и развитието на умения за общуване и работа в екип. Тя осигурява стабилна и подкрепяща среда за ефективно учене и личностно усъвършенстване. За прилагането на тази методика в класната стая е необходимо да се изготви *работен лист*, който се използва като ориентир за организиране процеса на преподаване и учене и помага на учителите да управляват учебния час.

#### **Методика за активно и съвместно учене в малки групи**

Методиката за активно и съвместно учене е организирана в

. Концептуалната рамка определя пътя за моделиране и развитие на сътрудничество и съвместни учебни ситуации от различни гледни точки. Тя се предлага като набор от структури, в които малки групи работят заедно за една обща цел. Методиката включва взаимодействие ученик-ученик по определена тематика, като неразделна част от процеса на обучение.

Взаимодействието може да бъде просто, когато учениците по двойки обсъждат за кратко определени моменти от изложението на учителя, или много сложно, например специално обучение по комуникационни и групови умения и социални роли.



Фигура 3. Видове взаимодействие



Методите могат да се прилагат отделно, по време на теоретичен или практически урок, или във връзка с други дейности в класа. Те могат да се използват по различни начини, например:

- 30 секунди брейнсторминг;
- петминутки за въвеждане в темата на урока, провеждани от ученици в ролята на изграждащи екип/клас (team builders);
- краткотрайни дейности за оценка на разбирането на учениците в рамките на един урок;
- поредица от краткотрайни дейности

за изучаване на определено съдържание.

Методите могат да се прилагат както в рамките на един час, така и в продължение на няколко часа в зависимост от съдържанието и практическата работа. Те повишават мотивацията на учениците чрез изграждане на интерактивна и положителна рамка, в която учениците имат възможност

. В тази общност функционират пет основни учебни модела, представени на фиг. 4:

Фигура 4. Основни учебни модели



Таблица 2. Основни цели на методиката

Цели на методиката за активно и съвместно учене	
1. Предметни области	положителни нагласи
2. Учебни постижения	по-високи
3. Завършване на степен на образование	постоянство и упоритост
4. На високо ниво	анализиране и критично мислене
5. Усвоен материал	по-дълбоко разбиране
6. Самочувствие	по-високо
7. В час	поведение, обвързано с учебните задачи
8. Ниски нива на	безпокойство и стрес
9. По-голяма вътрешна мотивация за	учене и постижения
10. Обстановка	способност да се види гледната точка на другите
11. Взаимоотношения с връстници	позитивна нагласа и подкрепа

Дейностите в методиката са проектирани предвид шестте основни елемента на това обучение:

- позитивна взаимозависимост;
- индивидуална отчетност;
- съдействащо лице-в-лице взаимодействие;
- екипна работа;
- социални умения;
- процес на формиране на групи.

С цел насърчаване на мотивацията, учителите, които използват тази методика, трябва да се съобразят с:

- атмосфера: класната стая трябва да се възприема от учениците като подкрепящо място, където се толерира уважението и чувството за принадлежност;
- трудност на задачите: те трябва да бъдат предизвикателство, което е постижимо;

• уместност и приложимост на съдържанието, което трябва да бъде усвоено;

- връзка с реалния свят извън училище;
- прозрачност и яснота на критериите за оценяване;
- дейностите и задачите следва да се дефинират от гледна точка на техните специфични краткосрочни цели и предназначение;

• външни награди (оценки, похвали и т.н.); учителите трябва да бъдат деликатни и предпазливи с вероятна отрицателна обратна връзка, която може да доведе до спад в мотивацията за учене.

Важен аспект на методиката е организацията и управлението на класната стая, представен в синтезиран вид в табл. 3:

Таблица 3. Организация и управление на класната стая

Учебен час	Класната стая трябва да бъде аранжирана така, че всеки ученик да има лесен достъп до членовете на работната група и всички ученици да са в състояние лесно и удобно да виждат учителя и черната дъска
	Учителят трябва да установи тих сигнал, който по всяко време бързо да премества фокуса на внимание от работните групи към себе си.
	Да се управлява нивото на шума по време на работата в екип.
	Подготовка и създаване на приятна атмосфера в класната стая.
	Установяване на ефективни методи за разпространение на учебните материали.
	Изготвянето на споразумения стимулира екипите, както и поемането на индивидуални отговорности на всеки от членовете.

## Ключови конструктивни елементи на методиката

В тази част от наръчника е представена организационната структура на концептуалната рамка на методиката за активно и съвместно учене. Тя представлява обобщен подход, който поддържа различни съвместни обучителни ситуации и обстановка, в зависимост от специфичния начин на организация на групата.

**1. Инициране:** стимулиране на желание за сътрудничество – съвместни игри



Основната цел на игрите е да подготви учениците за новостите, с които предстои да се сблъскат. Предназначени са за изграждане на първоначална нагласа и усещане за работа в екип и запознаване с основните правила при груповата работа, чрез размяна на мнения и идеи, дискусия и анализи. Добрата предварителна организация и планиране на съвместните игри води до формиране на умения за взаимодействие и сътрудничество и конструиране на екип. Учениците осъзнават възможните ползи и проблеми, присъщи на работата в екип.

**2. Формиране:** организиране на малки групи от най-много четирима ученици.

В малка група учениците работят заедно за успешното изпълнение на задачата/ите, като всеки един от тях изпълнява определена роля и отговорно се ангажира да изпълни задачата по най-добрия начин.

Освен това груповата работа насърчава промяна в отношението на учениците:

- да познават и приемат група от равни;
- да се учат на сътрудничество;
- стимулира ученето за постигане на общи цели;
- подпомага интелектуалното им развитие;
- създава сигурност в процеса на учене;
- насърчава индивидуалната отговорност за процеса на учене и на останалите членове на групата;
- улеснява изграждането на умения за съвместна работа;
- стимулира създаване на организация в групата, водена от общите цели.

Фазата се използва за сформирание на група и нейната организация. В табл. 4 са предложени варианти за организиране на работна група.





Таблица 4. Сформиране на работна група

<b>Сформиране на група (екип)</b>	Сформирана от учителя: <ul style="list-style-type: none"> <li>• въз основа на предварително определени критерии;</li> <li>• акцентира върху положителните ефекти от обучение в малки групи.</li> </ul>
	Броят на членовете в групата трябва да варира от мин. 2 до макс. 4.
	Придържане към максимална хетерогенност на учениците.
	Групата провежда срещи редовно, по предварително определен график, в продължение на дълъг период от време.
	Осигуряване на време за вътрешна организация и изготвяне на план.
	Определяне на график за периодичен преглед на състоянието и функционирането на групата.
	Непрекъснато стимулиране на групата за успешна и ефективна работа.

Могат да се определят три основни фази при организиране и формиране на група –



Гарантирането на лесен и бърз процес на групова работа зависи от качествено изпълнение на тези фази. При провеждането на окончателната дискусия е възможно да възникнат разногласия, но фазата позволява своевременното им решаване. Възможно е да възникнат и сериозни конфликти, но на този етап учениците все още имат възможност да потърсят друга група в процес на изграждане, която им подхожда по-добре. В такива

случаи, дори ако един ученик трябва да търси нова група, придобитият опит му служи да намери по-бързо подходящата за него. Заслужава да се отбележи и фактът, че процедурата за формиране на група с течение на времето се превръща в безпроблемен и бърз процес, тъй като учениците, които са участвали няколко пъти в нея, се опознават по-добре и са развили умения за бърза ориентация.

### 3. Осъществяване: активно и съвместно учене

Членовете на групата вече са ангажирани в съвместен активен процес на изследване и учене. Методиката, която се прилага, трябва да бъде съобразена с естеството, характеристиките и целите на обучението по всеки предмет, а методите да са избрани и адаптирани към темата, за да се улесни прилагането им в класната стая. Всяка методика трябва да се фокусира върху развитието на познавателните умения за *разбиране, запомняне и интерпретация*, а взаимодействието лице-в-лице подпомага развитието на междуличностни умения и способности за работа в екип.

#### Партньорската оценка – добре ли е учениците да бъдат оценени от съекипниците си

Много от учителите, участвали в проекта, установяват, че само малка част от учениците четат коментарите им относно изпълнението на задачите и още по-малко се съобразяват с тях, за да подобрят качеството на своята работа.

В същото време те отчитат, че учениците са по-склонни да обърнат внимание на мнението на своите партньори, отколкото това на учителите. Тези изводи са важна предпоставка и основание за прилагане на метода на партньорската оценка, паралелно със стандартното оценяване. Той може да бъде използван за оценка на уменията, процеса и отношението.

#### Дефиниране на метода

Партньорската оценка е алтернативен метод, използван за повишаване на

ефективността на ученето. Учениците оценяват съекипниците си, което ги поставя в ситуации едновременно на оценяващи и оценявани. Те могат да получат и добри, и лоши оценки за себе си, за продукта от своята работа, за отношението и поведението си в екипа. Успехът от прилагането на този метод се определя и от предварително заложените критерии за оценка, изготвени съвместно с учителите чрез постигане на съгласие. Методът е мощно средство за подобряване на екипната работа, определяне на индивидуалните усилия на всеки участник и оценяване на проектите и техните резултати.

#### Цели, ползи и предимства на метода

Едно от предимствата на метода е, че учениците се учат от собствените си грешки и/или успех, едновременно с това и от тези на съекипниците си. Придобитият опит изгражда умения за ориентация и намиране на решения в реалния живот.

Фигура 5: Ползи и предимства на партньорската оценка





Друго предимство на партньорската оценка е, че учениците се научават да преразглеждат собствената си работа по-задълбочено и да правят необходимите корекции. Тя засилва конкуренцията, стимулира съвместното учене и включва по-активно участниците в процеса. Системното прилагане на метода повишава значително мотивацията, формира нагласа за приемане на критика и уважение към мнението на другите, поставя ученика и неговото развитие в

центъра на вниманието и усилията.

Особено важен резултат е изграждането на умения за самоанализ и формиране, изразяване и отстояване на лично мнение. Партньорската оценка способства за поемане на отговорност както в личностен план, така и за успеха на екипа. Тя интегрира и развива комплекс от умения и обратната връзка често има по-голям ефект и успех от тази на учителите.

Източници:

1. Project "Teach, Learn and Quality" (TL+Q)

<http://www.tlqproject.eu/>

2. Motivating teaching and learning methods, Inspiration Book 3

<http://www.tlqproject.eu/en/pdf/TLQ-BOOK-3-MTLM.pdf>

В. Лозанова

## ИНДИВИДУАЛНОТО НАСЪРЧАВАНЕ КАТО УЧИЛИЩНО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО

### 1.

По поръчка на Мрежата за образование на Фондация „Фридрих Еберт“ Педагогическият институт към Университета в Мюнстер, Германия, изготвя доклада „Индивидуалното насърчаване като училищно предизвикателство“. В него се представя сегашното състояние на научните изследвания за индивидуалното насърчаване и установяването му в училищното законодателство на провинциите. Разглеждат се формите и въздействието му и във връзка с прилагането на приобщаващото образование и разширяването на целодневното училище. В международен план са представени Канада и Финландия. Накрая следват препоръки за квалификацията в обучението на учителите.

### Индивидуалното учене като основа на индивидуалното насърчаване

Индивидуалното насърчаване цели оптимално проектиране на процеса на индивидуалното учене. Затова за по-доброто разбиране на индивидуалното насърчаване се изисква по-прецизно изясняване на понятията „учене“ и „насърчаване“, със съответните последици за успешното планиране на преподаването и ученето.

От психологическа гледна точка ученето може да се разбира като процес, който – въз основа на опита – дава

като резултат относително последователна промяна на поведението или неговия потенциал (т.е. ученето като промяна на поведението). Педагогическото понятие е по-тясно и описва ученето като целенасочена дейност, ориентирана към придобиване на знания и умения (т.е. ученето като придобиване на знания, респ. умения), като в зависимост от целите включва различни дейности.

Успехът от ученето може да се подобри устойчиво чрез ефективни стратегии за учене, при което стратегията за знания и адекватната стратегия за използването им представляват съществена предпоставка за самостоятелно учене и по този начин за учене през целия живот.

По смисъла на когнитивната парадигма на учене, то засяга вътрешните процеси, които се извършват по време на приемането на информация, нейната преработка и съхраняване в паметта, както и използването и прилагането ѝ (т.е. знанието се преработва). В рамките на конструктивистката парадигма на учене, то включва конструиране, реконструиране и модифициране на познавателни структури (т.е. знанието се конструира). Така учещите реструктурират учебния материал въз основа на предварителни познания в смислена информация, което води накрая до предадени и полезни знания. По този начин ученето се явява действителен и конструктивен процес, който зависи от специфичната активност на лицето и е устойчиво повлиян от неговите лични цели, желания и интереси (т.е. мотивация за учене) и наличните умения, свързани с ученето (т.е. стратегии за учене).

Стратегиите за учене обхващат всички вътрешни и външни начини на поведение, с които учещите се опитват да повлияят отделни аспекти на собственото си учене (напр. мотивация,

внимание, подбор и обработване на информация). Различните категории или видове стратегии имат доказано положително въздействие върху резултатите на учениците. Те са удачни за самостоятелни учебни процеси, при които едно лице е в състояние – без помощта на други инстанции – да управлява и контролира своето учене:

- когнитивни стратегии за обработка на информацията, т.е. стратегии за получаване, обработка и предаване на релевантна учебна информация;
- метакогнитивни стратегии за контрол, т.е. стратегии за планиране, наблюдение и контрол на собствения процес на учене;
- мотивационно-волеви подкрепящи стратегии, т.е. стратегии за оптимизиране на вътрешните и външните ресурси.

В този контекст, от значение е вътрешната мотивация за учене, която се стимулира от следните основни потребности на учещите:

- автономия или независимост (например чрез избор или свобода на действие);
- компетентност или успешен опит (например чрез адаптиране към нивото на изискванията);
- социална интеграция (например чрез изграждане отношения на доверие).

**Интересът** е от особено значение при изграждането на стабилна връзка в отношението човек – предмет. Тук има ясна корелация между характеристиките на учениците и училищните резултати, т.е. интересът и удоволствието при ученето насърчават развитието на творческите и ефективни стратегии за учене, които съдействат за успеха в училище и самочувствието на учещите.

Могат да се идентифицират няколко общи свойства на един продуктивен и ползотворен учебен процес:

*Активно-конструктивно:* учени-

ците да бъдат включени в процеса на обучение и по този начин да изградят самостоятелни знания.

**Насоченост:** учениците да познават целите на преподаването и да бъдат наясно със собствените си цели.

**Намрупване:** новите знания да се основават на вече съществуващи знания и умения.

**Систематичност:** ориентирание към систематиката на предмета или темата при изграждането на знанията за учениците.

**Ситуираност:** знанията да бъдат насочени към практиката и да се основават на живота/света на учениците.

**Самоконтрол:** учениците трябва все повече сами да планират, наблюдават и контролират собствения си процес на учене.

**Кооперативност:** ученето следва да се случва все повече в работата в екип и групови уроци/занимания.

Може да се обобщи, че ученето е решаващият механизъм при преобразуването на индивидуалните потенциални способности в една многообразна ефективност, която зависи от успешни или по-малко успешни учебни процеси. При това различните характеристики на обкръжаващата среда, във взаимодействие с конкретни личностни черти, могат да оказват положително, но и отрицателно въздействие върху тези процеси. Решаващо за техния успех или провал е съответното адаптиране на свойствата на обкръжаващата среда към личностните черти. По отношение на индивидуалното насърчаване, в училищния контекст, това означава специфична адаптация на дидактическите възможности за обучение към диагностицираните индивидуални особености за учене.

За да се реализира потенциалът за учене на всички ученици, като при това се вземат предвид различните им спо-

собности, се изисква адаптивно преподаване с разнообразни стратегии по отношение на отделните целеви групи. Така например според Теорията за взаимодействието, основано на пригодност (Aptitude Treatment Interaction Theory) за деца със затруднения в ученето са подходящи по-скоро направляващи форми на преподаване, докато за деца с висок потенциал самостоятелното учене се явява по-адекватно. Разбира се, чрез консултации и напътствия от страна на педагозите, и ученици със затруднения могат да развият необходимите умения за саморегулиране, които в крайна сметка са предпоставка за успешно учене през целия живот. Това означава, че освен външните индивидуални различия трябва да се съблюдават и вътрешните, ето защо стриктното отнасяне само към една целева група се приема за неподходящо.

Диференцираните стилове на учене на учениците изискват адаптивни начини на преподаване. Наред със систематичните изменения на методите (т.е. активна форма на реакция) е нужно и по-целенасочено насърчаване на отделните ученици посредством адаптивен дизайн на преподаването, определен на базата на предварителна диагностика (т.е. проактивна форма на реакция). Това изисква ориентация към потенциала на учениците и промяна на ролята на учителя, който трябва да се фокусира не само върху предоставянето на знания, но и върху съдействието за ефективно учене, което предполага по-големи адаптивни преподавателски умения. Важно е разбирането, че учителите също се самообучават в контекста на ученето през целия живот. Т.е. принципите за успешни учебни процеси важат не само по отношение на индивидуалното насърчаване на ученика, но също така и за обучението и усъвършенстването на учителите.

Под насърчаване обикновено се разбира целенасочена подкрепа. По отношение на децата и юношите то служи предимно за разгръщането на талантите и развитието на личността. Като правило, насърчаването използва специални мерки за конкретни целеви групи (например деца със затруднения или деца с дарби) в предучилищната, училищната и извънучилищната област.

В традиционния смисъл първоначално насърчаването се отнася предимно за деца със специални нужди (например с трудности при обучението и/или мигрантски произход). За тази цел под формата на подпомагащи уроци или курсове в училище се предлага допълнителна учебна помощ към редовните занимания. Специалните училища и центрове пък са насочени за деца и млади хора със специални образователни потребности. С ратифицирането на Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания е въведена ясна промяна на парадигмата към приобщаващо образование, което цели съвместното обучение на деца и младежи със и без специални образователни потребности.

От друга страна, насърчаването се отнася до групата на изключително талантлив деца, като под формата на специална подкрепа, чрез икономически или програмни действия, се цели разгръщането на таланта им.

Сравнително новият дебат за индивидуалното насърчаване обаче не е насочен само към определени целеви групи в рамките на училищния контекст (ученици със затруднения в ученето/увреждания, с мигрантски произход, със специални дарби). Мнението на специалистите е, че индивидуалното насърчаване означава да се даде шанс на всеки ученик да развие напълно своя двигателен, интелектуален, емоциона-

лен и социален потенциал, като се подкрепя чрез съответните мерки. За това е нужно наличието на подходящи обучителни ситуации, в които да се открият силните страни на учениците, за да могат да се компенсират техните слабости. Тази концепция изисква системно приспособяване на училищните инициативи за насърчаване към нуждите на всяко едно дете.

### **Разбиране и цели на индивидуалното насърчаване**

Изводите от международните сравнителни изследвания потвърждават становището, че индивидуалното насърчаване трябва да се фокусира не само върху затрудненията, но също толкова и върху талантите. Подобно концептуално разбиране предполага необходимост от създаване на диференцирани възможности за учене (например самостоятелно и съвместно учене) на базата на определени предпоставки (например таланти, умения за учене). При това, от една страна, свързаните с индивидуалното усъвършенстване на личността таланти следва да се разпознават и насърчават и като основа за развитието на обществото. От друга страна, трябва да се отстранят затрудненията в достъпа и придобиването на образование, при което талантите на деца в неравностойно социално положение и с мигрантски произход често не се откриват в достатъчна степен и не са достатъчно насърчавани.

Тази интерпретация на понятието се покрива широко с актуалното определение на индивидуалното насърчаване като изискващо специфично адаптиране на училищното обучение към индивидуалните нужди на учениците.

В посочения контекст индивидуалното насърчаване не представлява

самостоятелна концепция, а по-скоро се разбира като събирателен термин, към който могат да бъдат причислени различни подходи и съществуващи концепции, като например диференциация и индивидуализация, отворено обучение, адаптивно преподаване, подпомагащи уроци/класове, изискващо/стимулиращо преподаване:

може да бъде вътрешна и външна. Докато при вътрешната диференциация, в рамките на редовна учебна група, се предоставят различни възможности за учене, като например разнообразни материали, външната диференциация предлага подготовка извън редовната група, например в специални курсове. В двете форми се извършва непряко или пряко групиране на учениците – според интереси, възможности или затруднения. Учителят задава форматите за изпълнение на задачите, които са най-подходящи за определените подгрупи, т.е. учениците са по-малко самостоятелни при проектирането на учебните ситуации.

е диференциация в чиста форма и се прилага за отделния индивид. Тя често е свързана с познатия от историята принцип за „домашния учител“. Целта на индивидуализацията е да се използват по-рано придобитите възможности и/или интереси на отделните ученици като отправна точка за подходящи индивидуални предложения за учене. Учителят поема ролята на инструктор или придружител, в зависимост от ориентацията на предложенията. Самите те са пригодени към отделния ученик.

(отворени форми на обучение) има за цел да даде възможност за самоопределение, самостоятелност, умения за критика, но също така и креативност, комуникативни умения и самочувствие в училище. Отвореността на ниво съдържание,

методи, организация и социални въпроси се реализира например чрез седмичен план/график, учене в полеви станции, свободна работа или проект. Учителят има консултативна и подпомагаща роля – той позволява достъп до свободните пространства и се фокусира върху нуждите на учениците. Съответно те имат възможност да влияят по-силно върху преподаването и собственото си учене.

приспособява дидактическата учебна среда към диагностицираните възможности на учениците по отношение на методи, средства и форми на организация така, че да се постигне оптимална успеваемост. Фокусът на адаптивното преподаване са учителите, които организират урока методически и съдържателно така гъвкаво и разнообразно, че всеки ученик може да учи активно в зависимост от индивидуалните си възможности. Самите ученици обаче нямат самостоятелно участие, защото целенасоченият контрол се извършва от учителя.

С се цели елиминирането на индивидуалните дефицити в ученето чрез систематичен, структуриран, постепенен подход. Централна роля в този контекст има учителят.

/ преподаване е насочено към индивидуалния потенциал на учениците. Задачите са над нормалното ниво на изискване в учебните програми. Учителите поощряват таланта, като стимулират, насърчават и изискват, настояват за изпълнение и мотивират.

Диапазонът на целевите групи за индивидуално насърчаване е от деца и юноши с висок потенциал до такива с дефицити в ученето или мигрантска история. Целта е оптималното откриване на потенциала и личностното развитие на всички ученици. Актуалната



инициатива за приобщаващо образование е свързана с основната идея за развитието на потенциала на всички деца. То предполага участието на децата и юношите в системата на общото образование в едно училище за всички.

В основата на подхода за приобщаващо образование е оценяването на интер- и интраиндивидуалното разнообразие като нормалност в областта на образованието, подкрепено от становището, че хетерогенността обогатява училищния контекст. *Интериндивидуалното разнообразие* се изразява в принадлежността към една от целевите групи за насърчаване (деца със СОП, високоталантливи, от езикови, културни или етнически малцинства), а *интраиндивидуалното* – в наличието на двойни характеристики в едно лице (например високоталантливи деца от социално слаби семейства и/или с мигрантски произход; деца с математически способности и със затруднения в четенето и писането).

Индивидуалното насърчаване е решаващо за оптималното проектиране на учебния процес. Различните форми на талант включват явлението „*двойно необикновени хора*“, включително и споменатите деца, имащи едновременно и специални таланти, и затруднения в ученето. От гледна точка на ориентирано към дефицитите отношение, при тях често се виждат само затрудненията, а не техните дарби, което се оказва предизвикателство за образователната диагностика и индивидуалното насърчаване. От гледна точка на ориентирано към потенциала отношение, важи, че трябва да се познават и използват индивидуалните дарби и интереси, за да се преодолеят съответните затруднения в ученето. На този фон индивидуалното насърчаване може да се разбира като насърчаване на дарбите, при което подобна насоченост се оказва много важна в контекста на приобщава-

щото образование като отговор на многообразието.

Индивидуалното насърчаване като насърчаване на дарбите означава създаване на подходяща учебна среда за индивидуалния потенциал за учене, при което въздействието на личностните фактори и тези на обкръжаващата среда, свързани с ученето, са от решаващо значение. Интегративният модел се фокусира върху централните личностни фактори: мотивация, самостоятелност и стратегии за учене, които, от своя страна, си взаимодействат с факторите на обкръжаващата среда: преподавателски стратегии, подпомагане и тренинги за ефективност. Ето защо е важно да се идентифицира личният потенциал със степента на мотивацията, уменията за самостоятелно учене и качеството на стратегиите за учене, за да се фокусират в рамките на адекватна учебна среда с адаптивни стратегии на преподаване, по-ефективно подпомагане и интензивен тренинг. По този начин могат да се обхванат и образователните потребности на децата с двойни характеристики.

### **Прилагане на индивидуалното насърчаване в училищната практика**

Емпиричните данни за индивидуалното насърчаване в различните му форми като цяло се считат за недостатъчни. Малко се знае за разработените концепции, разпространяването или въздействието му. Отвореното обучение например като форма на реализация на индивидуалното насърчаване не е широко разпространено. Същото важи, в по-слаба степен, и за прилагането на диференциацията или адаптивното преподаване.

Подпомагащите/допълнителните уроци/курсове са най-често срещаният инструмент на индивидуалното на-

сърчаване за отстраняване на дефицитите. Оказва се, че има несигурност относно възможностите за насърчаване по време на самото занятие. Те се използват само от време на време по преценка на учителите.

Училищните конкурси и награди предлагат отправни точки за успешното изпълнение на стимулиращи и насърчаващи мерки. Примерите за добри практики могат да бъдат използвани, за да се приложат разработени стандарти на критерии за качество и подбор и да се мотивират училищата. Наградените с Германската училищна награда (Deutscher Schulpreis) училища например, които показват високи постижения и разработват и прилагат концепции, могат да станат образец за други училища с подобни профили. Прилагането на индивидуалното насърчаване, съобразено с многообразието на учещите, не се редуцира само до отделни мерки или до една училищна сфера на дейност. *Успешното индивидуално насърчаване се разбира като цялостен подход за развитие на училището.*

Освен Deutscher Schulpreis има множество награди, които отличават особено успешни практики в насърчаването на специфични целеви групи, като например Училищната награда на провинция Северен Рейн-Вестфалия (Schulpreis NRW) за надарени ученици. Наградата KARG, наречена на фондация „KARG“, дава признание за разгръщането на дарбите и потенциала за развитие на учениците и за създаване на индивидуални възможности за обучение. Наградата „Якоб Мут“ (Jakob Muth-Preis) за приобщаващо училище, под мотото „Да се учим заедно – със и без увреждания“, се присъжда на училища, в които учениците със и без специални образователни потребности учат заедно.

Докато училищните конкурси и награди дават частична представа за

моделите на добрите практики, асоциациите и мрежите показват един по-широк спектър на прилагането на индивидуалното насърчаване. „Печатът на одобрение“ (Das Gütesiegel) за индивидуално насърчаване на провинция Северен Рейн-Вестфалия събира практиките на отделните училища и ги прави публично достояние. През 2011 г. са отличени 439 училища. През 2013 г. те създават мрежата „Училища на бъдещето – мрежа култура на ученето и индивидуалното насърчаване“. Училищата от мрежата споделят общи цели за индивидуалното насърчаване и за формирането на професионални образователни общности.

Мрежата „Поглед отвъд оградата“ е създадена през 1989 г. първоначално като работна група от 15 училища. Те организират своите системни рамкови условия и ежедневни педагогически дейности така, че индивидуализацията и насърчаването на отделния ученик играят централна роля, например с използването на обратна връзка и професионална подкрепа в ученето. През октомври 2013 г. мрежата се състои от 129 училища в 15 регионални работни групи.

Основната идея е да се популяризират моделите на успешните училища и проекти. Наблюдение на работата или колегиален обмен позволява на учителите в мрежата да се учат взаимно и да намират отговори на конкретните предизвикателства в рамките на своя училищен контекст.

Училище „Ане Франк“ в Баргтехайде (провинция Шлезвиг-Холщайн), отличено през 2013 г. с наградата Deutscher Schulpreis, е пример за общообразователно училище, разработило специален профил за справяне с многообразието. След 4. клас учениците учат заедно до 10. клас. Принципът на двойни часове (тип блок) и интердисциплинарните уроци позволяват провеждането на активи-

ращо и адаптивно преподаване. Насърчаването, ориентирано към силните страни на учениците, се изразява например в редовната обратна връзка с тях и техните положителни самооценки. Работилници за учене, подкрепа при затруднения в четенето и писането или дискусии, използване на индивидуални планове за учене са също част от профила на училището, както и създаването на приобщаващи класове. В специален „семинар на силните страни“ всички ученици, включително такива със специални нужди и с изяви-ни дарби, демонстрират пред външни партньори от различни професионални направления и представители на местната общност своите дарби и таланти.

Като компетентен център за нада-

рени ученици, училището отдава голямо значение на създаване предизвикателства за ученици със специални таланти, например възможността да работят в собствени помещения по самостоятелно избрани проекти. При това те поемат взаимна отговорност един за друг. Освен това принципът на самостоятелна работа по предмета „Научни изследвания и практика“ (в 5. и 6. клас, четири часа седмично) се прилага с всички ученици. Те избират както темата и методите на работа, така и мястото.

Важно е и сътрудничеството в рамките на учителския колектив. Училището се разглежда и като обучаваща се система, която се фокусира върху по-нататъшното развитие на професионализма на учителите.

Източник:

Individuelle Förderung als schulische Herausforderung  
<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>

Л. Дърмонова

## 2.

### 1. Преглед на възможните инструменти

Прегледът на възможните инструменти на индивидуалното насърчаване предпоставя идентификация на отделни фази в контекста на обучението. За да се диагностицират възможностите за учене на детето, съществува циркулярен процес от диагностика и насърчаване.

Процесът на индивидуалното насърчаване се осъществява по схемата:

— —

се използва както

за преоценка на потребностите от индивидуалното насърчаване на отделните деца, така и за проверка на постигнатите резултати.

Всички диагностични дейности благоприятстват създаването на условия за извършване и анализиране на учебни процеси и определяне на образователни резултати, за да се оптимизира индивидуалният учебен процес. Към педагогическата диагностика принадлежат също дейности, които създават възможности за основаване на учебни групи или индивидуални програми за насърчаване, както и за съставяне на задачи за контрол на успехите и постиженията на учениците.

Индивидуалното насърчаване се характеризира със следните диагностични елементи:

- методи за изпитване (например тестове за измерване на ученическите успехи, тестове за интелигентност);
- методи на изследване (например интервюта, въпросници);
- методи за наблюдение (например скали за оценка);
- алтернативни методи (учебни дневници, портфолио, мрежи за компетентност, карти за учене).

Дидактическите аспекти на индивидуалното насърчаване са:

- Форми на обучение (например директно обучение, кооперативно учене, самостоятелно учене);
- Форми на работа (например седмично планиране, самостоятелна работа, работа по проекти);
- Стратегии (като например стратегии за обработка на информация, стратегии за самоконтрол, мотивационни стратегии за постигане на успехи);
- Форми на задачите (например провокиращи ученическата активност формати на задачи и др.).

Комуникативните средства за индивидуалното насърчаване са:

- Училищно ниво (индивидуално консултиране, образователно съпровождане, наставничество, учебен коучинг);
- Ниво група (като например ученически наставници);
- Развитие на учителския персонал (развитие на екипа, учителски кооперации);
- Системно ниво (системно консултиране, изграждане на мрежи).

Успехът на някои концепции показва, че най-ефективна е тъкмо комби-

нацията от инструменти за диагностика и образователни концепции с комуникативни средства (по този начин се свързват диагностиката и насърчаването).

### **Състояние на научните познания за индивидуално насърчаване**

се разглежда като отличителен знак на доброто преподаване. То осигурява най-доброто адаптиране към хетерогенността на учениците.

Индивидуалното насърчаване се състои в това на всеки ученик да се предостави шанс да развие цялостно своя интелектуален, емоционален и социален потенциал и да го подкрепя чрез прилагането на специални мерки (чрез предоставяне на достатъчно време за учене, чрез конкретни методи за насърчаване на потенциала на учениците и когато е необходимо – чрез подпомагане на други лица със специални компетентности).

Важно за индивидуалното насърчаване са десетте характеристики на доброто преподаване, които тясно се обвързват с качеството на преподаването:

- ясно структуриране на качеството;
- голям дял на времето за учене;
- благоприятен за обучението климат;
- яснота по съдържанието на учебния процес;
- ползотворно общуване между учители и ученици;
- разумно и целесъобразно разнообразие от методи;
- индивидуално насърчаване;
- упражнения, развиващи интелигентността;
- реалистични и ясни очаквания за добри образователни резултати;



- среда от подготвени преподаватели.

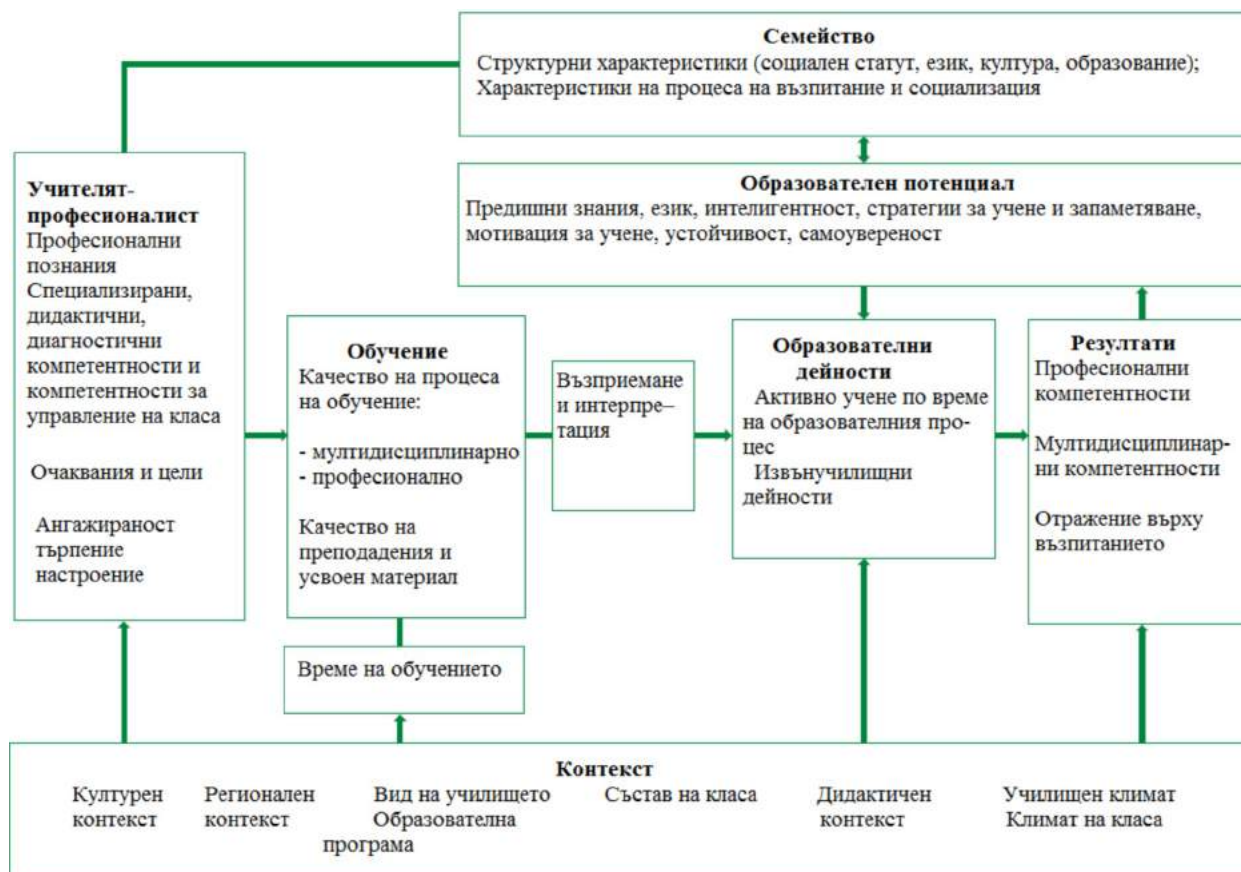
Възниква въпросът до каква степен е възможна взаимозаменяемост между различните характеристики. Преценката е, че взаимното заместване на качествени характеристики е допустимо и възможно. Добрите учители могат частично да компенсират дефицитите.

Най-важните качества, които трябва да развиват учителите в сферата на индивидуалното насърчаване, са: способности за управление на училищния процес; ясно и структурирано преподаване; консолидиране и осигуряване на добър климат в класа; активиране на прилежитостта и потенциала на учениците; мотивиране; умения за насърчаване на ефективното учене; ориентиране към удовлетворяване на потребностите на

учениците; ориентация към създаването на компетентности; справяне с проблемите на хетерогенността; умения за създаване на различни алтернативни методи за индивидуално насърчаване.

Качеството на предлаганите учебни програми зависи от квалификацията на учителите. В основата на модела за начина на действие при преподаването (Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts) стои идеята, че процесите на медиация и учебните дейности влияят силно върху образователния потенциал на учениците. Ученици с ниско ниво на подготовка и ниска говорна компетентност се нуждаят от повече внимание и обратна връзка. Това заключение поставя на дневен ред въпроса за индивидуалното насърчаване и качеството на преподаване.

Фигура 1. Модел за начина на действие при преподаването



Тези взаимовръзки се потвърждават чрез резултатите от международни научни изследвания. Те идентифицират много фактори за успешно обучение на ученици въз основа на метаанализи, които отчитат резултатите от голям брой индивидуални изследвания. Необходим е диференциран подход към разпространените ефектни страни. Най-важните фактори за предсказване на учебния успех са когнитивното ниво на развитие и напредналото ниво на успехи на учащите, които са свързани с факторите на домашното учебно обкръжение и напредналото ниво на постижения. В смисъла на индивидуалното насърчаване по-слабите ученици се нуждаят от по-активна образователна помощ.

### Оценяване

*Обратната връзка* между учениците и учителите е много важна в процеса на индивидуалното насърчаване. Тя се стреми да заздравя, допълни и реструктурира наличните знания на вътрешно или метакогнитивно ниво. Индивидуализирането в обучението е тясно свързано с наличието на обратна връзка. Тя е ценна преди всичко с това, че дава гласност на отделните ученици и така се установява кои образователни методи са в помощ на учебния процес и кои са в негов ущърб.

Обратната връзка влияе положително върху учебните процеси само тогава, когато е тясно свързана с укрепването и затвърждаването на индивидуалните образователни способности на учениците.

Основна цел е изграждането на ползотворна култура на обратната връзка. Ако се постигне това, може да се осъществи позитивен ефект върху индивидуалното насърчаване.

В зависимост от това как се използва обратната връзка, тя може да води

до различни резултати: бързата и директна може да ускори обучението. Свързаната с процеса е по-ефективна от свързаната с продукта.

*Учебните дневници* се прилагат различно в учебния процес. Те се различават съществено по своята структурираност. Попълват се от учениците. В повечето случаи инструментите, с които учениците отразяват своето обучение и образователните процеси в дневниците, са специфични за съответния контекст. Чрез дневниците учениците могат да планират своите задачи и да предвидят индивидуалния си образователен напредък за по-дълги периоди от време.

Чрез дневниците е възможен контролът над персонализираното обучение, с което се насърчава самоанализът на придобитите способности и усвоените опит и информация могат да се тълкуват чрез възприемането и рефлексията на самия ученик.

### Трудности при изпълнението и противоречия

Учителите се сблъскват с изисквания, които много често си противоречат. От една страна, стоят социалните изисквания към образователната система, а от друга – индивидуалните нужди на подрастващите.

Мост между противоречивите изисквания може да се осъществи тогава, когато стремежът към стандартизиране и стремежът към индивидуализиране се приемат сами за себе си. Областта на индивидуалното насърчаване е пространство за много добре професионално подготвени учители и липсата на достатъчно задълбочена професионална подготвеност на учителския състав може да бъде голяма пречка за ефективността на процеса. Когато има пропуски в училищното развитие, организацията, персонала и

преподаването, елементите на процеса на индивидуалното насърчаване се нарушават.

### Използване на индивидуалните различия на учениците

Използването на индивидуалните различия на учащите също е важно при индивидуалното насърчаване. В парадигмата на многообразието различието между учениците вече не се възприема

като проблем, а по-скоро като нормална реалност и дори като плюс. Многообразието по отношение на произход, етническа и религиозна принадлежност, профила от дарби и интереси в рамките на едно училище може да се превърне в учебен ресурс, при условие че в самата образователна среда се създават необходимите предпоставки за приемане и толерантност към различните и за насърчаване на способностите на всички деца.

Фигура 2: От хомогенност към многообразие



### Компетентности на преподавателите

В сферата на индивидуалното насърчаване се изисква развитие на следните компетентности на учителите:

- Основни компетентности – правилно овладяване на преподавания учебен материал и неговата дидактична структурираност;

- Диагностични компетентности – свързани са с оценяването на способностите, нивото на знания, учебния напредък и проблемите в постигането на удовлетворяващи учебни резултати при учениците;

- Дидактични компетентности – свързани са с използването на различни методи на преподаване за постигане на различни педагогически цели (например

директно наставничество, отворени уроци, проектни дейности, индивидуализирано самостоятелно учене и т. н.);

- Компетентности за ръководене на класа – включват способностите за

активно мотивиране на учениците за концентриране върху задължителните учебни дейности, както и умения за структуриране на преподаването по възможно най-гладкия начин.

Източник:

Individuelle Förderung als schulische Herausforderung

<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>

П. Главеев

### 3.

Канада и Финландия заемат редовно челните места в международните сравнителни изследвания на постиженията на учениците (например PISA 2009, 2012 г.). В този случай Канада е избрана като пример за най-добра практика, тъй като там е изградено иновативно управление на различията в общество с голям брой имигранти. За финландските ученици, от друга страна, още от ранна възраст е установена диференцирана система за индивидуално насърчаване.

#### Канада

Разнообразието е част от историческата и културната идентичност на Канада – страната включва английски и френски езикови общности, като и двата езика са официални. Фактът, че самото общество се възприема като „имиграционно“, и политическите преговорни процеси, особено за коренното население, изискват от образователната система развитие на стратегия за оползотворяване на това многообразие. Разнообразието на ученици от различни групи е отразено в „Канадската харта за права и свободи“ от 1982 г., където е заложено законовото равенство на правата и привилегиите, независимо от етническа или национална при-

надлежност, цвят на кожата, религия, пол, възраст, умствено или физическо увреждане.

Още в първите резултати от Програмата за международно оценяване на учениците (Programme for International Student Assessment – PISA) страната е един от лидерите в международното сравнение. Добрите резултати са съчетани също така със слабо влияние на социалния подбор в областта на образованието. Както в Германия, така и в Канада съществува федерална система, така че резултатите от PISA са различни в отделните провинции. Правителствата на провинциите отговарят и за учебната програма и бюджета. Държавно министерство на образованието не съществува, вместо това функционира Конференция на министрите на образованието на отделните провинции. Въпреки автономията и липсата на централизиран контрол, правилата за обучение на учители и длъжностните характеристики, училищните системи, основните учебни програми и дори учебниците са сходни.

В началното училище учениците от всички целеви групи се обучават заедно. Не повтарят класове, вместо



това могат да посещават подпомагащи курсове по основните предмети. Впоследствие преминават в общообразователно училище, като след 10. клас се разпределят в различни направления, в зависимост от желания курс на образование и професия. Съвместното обучение на ученици със специални образователни потребности и с изяви таланти е правило. Все пак в някои провинции все по-често се формират отделни паралелки за ученици със специални потребности.

За целите на: образователния мониторинг; обезпечаването на стандартите за ефективност; прегледа на ефикасността на реформите; диагностицирането на трудностите при обучение на деца със СОП и с дарби; както и оценяването на резултатите, са определени и описани нива на компетентност. Тенденциите към централизация на канадската образователна система увеличават натиска за отчетност на учебните резултати в различните провинции. На федерално ниво се правят опити да се наложат стандартизирани тестове и сравняване на резултатите. Резултатите обаче служат не само за класации и ранглисти. Те могат да се използват и като база данни за по-нататъшното разпределение на ресурсите в училищата за ученици със специални потребности. Провинция Онтарио например избягва съзнателно този начин за упражняване на допълнителен натиск върху училищата, т.е. чрез изграждане на системи за наказание и възнаграждение, както например в САЩ. Вместо това там се използват системи за подпомагане. В рамките на комплексни дейности за реформи са предприети инициативи за насърчаване на езиковата и математическата грамотност („Literacy and Numeracy Initiative“). Едновременно с това, преждевременно напусналите

училище са намалени с програми за интервенция. Избраните дейности трябва да отговарят на четири критерия:

- да преследват ясно определена цел и да не се предприемат множество противоречиви реформи;
- да описват и променят практиките на преподаване;
- да планират обмен на учители и обучение на нови методи за преподаване, както и да привличат експерти и координатори;
- да бъдат одобрени от училищата и учителите.

Канадските училища имат относително голяма самостоятелност при използването на собствени ресурси, както и при сътрудничеството с външни партньори. Това сътрудничество се изразява в мултипрофесионални екипи, например от координатори за учениците със специални нужди, професионалисти в консултирането, психолози, социални работници, физиотерапевти, логопеди, лекари, медицински сестри, родители и доброволци. Разходите за извънучилищните експерти обикновено се поемат от министерството или училищните власти.

В Канада има и специални училища. Все пак повечето от децата и юношите със специални образователни потребности посещават масово училище. В провинциите, където се практикува приобщаващо образование, учениците със специални образователни потребности или специални дарби получават индивидуален план, в който са фиксирани учебните цели и подкрепящите педагогически програми. Ако с допълнителната помощ ученикът не може да постигне по-голямата част от учебните цели, може да се следва отново (за разлика от индивидуализацията) стандартната учебна програма.

При понижаване или повишаване на постигнатото ниво на компетентност се прилага съответно изменение на плана. Индивидуализацията на свой ред означава отново разработване на индивидуален план във всички или само в някоя област на компетентност.

### Финландия

От 2000 г. Финландия е една от страните лидери в международното сравнително оценяване PISA. При това се характеризира с относително малки разлики в резултатите на учениците, а въздействието на социалното положение е по-малко, отколкото в други страни участници. Делът на обхванатите в образованието от общия брой население е сред най-високите в страните от ОИСР. Учениците рядко повтарят и 99% завършват образованието си за девет години.

През 1970 г. започва образователна реформа, която продължава до 1990 г. Създава се система на общи училища, където учениците са заедно от началното училище до завършване на 9. клас. Целта е да учат в едно училище през цялото време, но все още има и много основни училища (1. – 6. клас) и средни училища (7. – 9. клас). След завършването на 9. клас около 90% от учениците посещават училище за професионална подготовка или общообразователно средно училище (академично ориентирано), като и двете са вход за по-висока степен на образование.

Ако в началото на реформата правителството упражнява все още контрол, от 1980 г. в резултат на тенденциите за децентрализация този контрол, например за учебниците, започва да губи значение. Профилираното образование, разработването на учебни програми въз основа на нацио-

налните стандарти, механизмите за контрол и оценка се делегират на отделните училища. Освен това стандартите са формулирани доста отворено по отношение на основните езикови и математически умения и се прецизират едва в областите, общините и училищата.

Училищните класове са сравнително разнородни, което се дължи на системата на общите училища. Преподаването се подпомага от ефективни малки учебни групи в рамките на класа, както и от готовността на учителите при необходимост да образуват нови групи. Цененето на разнообразието, използването на стратегии за учене, предлагането на консултации и подходящото прилагане на различни учебни методи са част от училищното ежедневие. Учениците със специални таланти и потребности се диагностицират своевременно. Диференцираното преподаване и подкрепата за деца със СОП са неразделна част от учебната програма. Размерът на класовете, постоянният контакт с учениците и възможностите за избор, предоставени на учителите относно използването на ресурси, се считат от експертите като ключов фактор за успеха на диагностиката и подкрепата.

На практика преподавателите имат различни възможности за индивидуално насърчаване. Учениците могат да работят лично с учителя или в малки групи. Няма централно определени специфични насоки за насърчаване на надарени ученици. *Напротив, задача на училището е да разработи индивидуални планове за насърчаване за тези деца. Общообразователните средни училища изработват за такива случаи отделни профили.*

Времеви прозорци за индивидуално

насърчаване съществуват преди или след редовните учебни часове и през обедната почивка. Освен това по време на групова работа в клас и на индивидуално учене могат да бъдат създадени различни възможности за насърчаване. В подкрепа на учениците със специални потребности на разположение са т. нар. помощник-учители, работещи под ръководството на учителя. Целта на мерките за подпомагане е да се даде възможност на учениците да завършат навреме според редовната учебна програма. Допълнително, те имат възможност и за ресурсно подпомагане – индивидуално и в малки групи, най-вече по отношение на език и математика.

От 2011 г. специалните образователни потребности са разделени на три нива: общо, интензивно и специално, в зависимост от продължителността и вида на подкрепата. През 2012 г. например интензивна и специална подкрепа са осигурени на около 13% от финландските ученици. За тях е изготвен учебен план, след консултации с тях самите и с настойниците им. В него се определят мерките за подкрепа, като например курсове, временно специално образование или занимания с помощник-учите-

лите.

Специфична нужда от подкрепа съществува особено при учениците с увреждания, със заболяване, забавено развитие или емоционални разстройства. Целта на насърчаването в тези случаи е да се даде възможност за посещение в средно училище, било чрез подкрепа в редовните занимания, чрез допълнителни групи или други начини за подпомагане. През 2012 г. 48% от учениците със специфични нужди получават индивидуализирани учебни планове за един или повече учебни предмети.

Училищата разполагат и със специален екип, който работи за отстраняване на причините за дефицитите на отделните ученици, и то директно. Екипът се събира редовно и се състои от ръководител, ресурсни учители, психолога на училището, както и допълнителен педагогически персонал и външни партньори.

Освен това учениците имат възможност за още една (допълнителна) година при завършване на общото училище, за да подобрят оценките си, с оглед на по-нататъшното си образование.

Източник:

Individuelle Förderung als schulische Herausforderung  
<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>

Л. Дърмонова

## ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ

### СОЦИАЛНИТЕ МРЕЖИ В ПОЛЗА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Съвременните информационни и комуникационни технологии създават условия за нови форми на взаимодействие между ученици и учители, което се счита от някои специалисти за революция в преподаването и обучението. Тези нови форми са интерактивни, поставят отделния ученик в центъра на обучението, стимулират сътрудничеството и са изключително адаптивни, като осигуряват възможности за преподаване, обучение и общуване в неформална обстановка, включително извън училищната сграда и чрез тясно взаимодействие между самите ученици. Съществено място в тази ситуация заемат социалните мрежи, тъй като присъстват осезаемо в живота на младите хора. Въпреки широката им популярност, в наши дни продължават дискусиите „за“ или „против“ допускане-

то им в училище. Някои виждат в социалните мрежи огромни възможности за постигане на целите на образованието и обучението и дори формулират конкретни препоръки за практическото им използване, докато други се опасават от неконтролируемостта им навлизане в училище.

Социалните мрежи се считат за добри платформи за сътрудничество във и извън класната стая. Те притежават почти неограничени възможности и могат да се използват като съвременен и атрактивен инструмент за обучение. Популярната във Великобритания образователна фондация (The Education Foundation) организира допитване сред учители и публикува кратка брошура със систематизирано изложение на възможностите за използване на социалните мрежи за учебни цели.

**Таблица 1:** Възможности за използване на социалните мрежи в преподаването и обучението

Формално учене	Неформално учене, включително извън учебните часове	По-широко приложение
Създаване на отделна група в помощ на обучението по всеки предмет.	Организиране на спортни отбори или клубове по интереси.	Инструмент за комуникация, връзка с родителите/настойниците и общността.
Организиране на пространство и платформа за домашна работа и проверка.	Индивидуално подпомагане, позволяващо учениците да се чувстват комфортно в училище.	Възможност за изучаващите езици да комуникират със съученици от чужбина.
Провеждане на дебати по различни теми.	Създаване на интерактивни онлайн инициативи, включително приложения.	Ангажиране на учениците чрез онлайн учене.
Взаимно обучение и подпомагане.	Неформална подкрепа от приятели за проекти и други дейности.	Осигуряване на вдъхновение и повече знания по отделните предмети.
Инструмент за публикуване и споделяне на идеи, видеоматериали и други учебни ресурси.	Публикуване на социални и видеоматериали.	Усъвършенстване на цифровите умения.
Поддържане на непрекъсната връзка между училищната общност.	Създаване на групи само за учители.	Изграждане и ангажиране на младите хора в младежка и обществена среда.
		Възможност на учениците да се социализират и да изграждат приятелства.



Социалните мрежи са полезни за обучението чрез предразполагаща към дискусии неформална обстановка, насърчаване на сътрудничеството, ангажиране на учениците към учебния материал в извънучебно време, бързо информиране по различни въпроси и др.

Социалните мрежи **допринасят преди всичко за увеличаване на комуникацията**. Съществува огромен брой възможности за многопосочна връзка, сред които създаване на затворени или публични групи на отделните класове, предназначени за учене по отделните предмети, споделяне на предстоящи събития, анонси, препратки към интересни и полезни за учебния процес уебсайтове, мултимедийно съдържание, задаване на домашна работа, директна комуникация с преподавателите и др. Тези възможности улесняват общуването на по-срамежливите ученици с техните преподаватели и съученици.

При разумно използване социалните мрежи **допринасят за обучението**. Най-голямото им предимство е непрекъснатият достъп и възможността за комуникация в реално време – така могат да се отправят конкретни въпроси по учебното съдържание, насочени както към преподаватели, така и към родители или дори съученици. Особено полезен е отдалеченият достъп до всевъзможни учебни материали (уроци, презентации и др.). Могат да служат също за обмяна на информация, взаимопомощ, споделяне на мнения за книги, организиране на анкети и допитвания, практикуване на чужд език и др.

Социалните мрежи **допринасят за личностното развитие** и по-конкретно за стимулиране на интересите на младите хора. Това се осъществява чрез

изключителните възможности за персонализиране, позволяващи например следването на официалните страници на местни, национални и международни музеи, галерии, отделни изложби и пр.

Всички изброени предимства позволяват дори да се говори за персонализирано обучение. Конкретните средства за използване на посочените предимства са:

- **пространство за споделяне на учебни ресурси** – групите в социалните мрежи се създават лесно, като позволяват и поставянето на определени ограничения от администратора. Могат да служат за споделяне на разнообразни материали по определен учебен предмет, публикуване на препратки към външни източници с допълнителна информация и дискутиране по специфични теми.

- **даване на задачи за домашна работа** – социалните мрежи са изключително достъпни, включително чрез мобилни устройства. Това позволява учениците да разполагат с непрекъснат достъп до задачите за домашна работа и до евентуални разяснения при възникнали трудности.

- **организиране на извънкласна дейност** – координиране на организацията на спортни отбори и училищни клубове или на отделни инициативи и събития.

- **комуникация с родителите** – в съвременния динамичен свят социалните мрежи са добър инструмент за комуникиране с родителите. Създаването на информационен център под формата на група спестява време на учителите и родителите, като осигурява релевантна информация относно контакти, дневници и пр.

Възможностите за използване на социалните мрежи не се ограничават само до вече посочените. Масовият им характер и непрестанно повишаваната

функционалност със сигурност ще доведат до откриването на нови

възможности за приложение в образованието.

Източник:

Facebook guide for Educators: A tool for teaching and learning (2013)

<http://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>

Й. Илиев

## ТРИ УНИКАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОДХОДА: ВАЛДОРФ, МОНТЕСОРИ И РЕДЖО ЕМИЛИЯ

„Изследвания и практики в ранна детска възраст” е първото научно, рецензирано, двуезично (англо-испанско), електронно списание с отворен достъп в областта на ранната детска грижа и образование. В една от статиите, посветени на прогресивните образователни системи от началото на миналия век, се обръща специално внимание на използваните от *Рудолф Щайнер*, *Мария Монтезори* и *Лорис Малагуци* подходи. Материалът разглежда сходствата и различията между тях, както и основните им характеристики.

Основната цел на тези подходи е да стимулират децата в реализирането на пълния им потенциал на интелигентни, изобретателни, цялостни личности. Всеки един от тях разглежда детето като активен деятел на собственото му развитие, силно повлиян от естествените, динамични, самокоригиращи сили вътре в него, които разчистват пътя му към израстването и познанието. Различията в подходите се базират на специфичните им разбирания за естеството на детските потребности и интереси, както и методите за учене. Това обуславя и някои разлики по отношение на начините на взаимодействие между учителя и учениците и организирането на учебния процес.

### Произход и развитие

**Валдорфската образователна система** е създадена от Рудолф Щайнер, австрийски учен и философ. През 1919 г. той основава училище за децата на работниците от цигарената фабрика Валдорф-Астория, в Щутгарт, Германия. Визията е за нов тип образование, което да послужи за основа на едно справедливо и мирно общество. Училището е независима, самоуправляваща се административна единица и в него се обучават съвместно момичета и момчета с различно потекло, записвани без приеман изпит. Обхващат се всички етапи на обучението от първи клас до гимназия. В момента съществуват над 800 независими валдорфски училища в повече от 40 държави по света.

**Мария Монтезори** е първата жена лекар в Италия. След като адаптира методологията за работа с деца със специални образователни потребности (СОП), през 1907 г. тя поставя началото на своята „Casa dei Bambini” (Къща за деца) в гетата на Рим, в която приема деца от четири до седем години. Методите ѝ се разпространяват бързо и в други страни. Първоначално най-силен е интересът към новите образователни практики на Монтезори в Европа и Индия, едва през 50-те години на миналия век те се разпространяват и в САЩ.

**Реджо Емилия** е град в Северна Италия, където след Втората световна война, под ръководството на Лорис Малагуци, създател и директор на проекта, учители, родители и деца обединяват усилията си за преустрояване на обществото, като изграждат общинска система от центрове за деца в яслена и предучилищна възраст. Приоритет са децата със СОП и тези, нуждаещи се от социални грижи. Моделът на Реджо Емилия не спазва изрично упоменати изисквания, както Валдорф и Монтесори. Учителите развиват методите си на база собствен опит и виждат себе си като референтна точка и възможност за разгръщане на детските представи посредством диалога.

#### **Учебната програма и теориите за детското развитие**

*Рудолф Щайнер* вярва в единството на дух, душа и тяло. За него доброто образование възстановява баланса между мисъл, воля и чувство. Детското развитие според него може да се раздели на три цикъла от по седем години, всеки от които се характеризира със специфични образователни потребности.

До седемгодишна възраст децата учат чрез имитация и „правене“. Развиването на въображението е най-важната задача на детето и дейността, чрез която то израства физически, интелектуално и емоционално. Образователният фокус е върху човешкото тяло, конструктивни и креативни игри, устна (*никога* писмена) реч, разкази, песни. Децата пеят песни, рисуват с водни бои и пчелновосъчни пастели, готвят, слушат драматизирани приказки, разхождат се сред природата, работят в градината, строят с дървени кубчета или правят къщи от специални подпори и плат. Чрез тези дейности се развива всеотдайност, концентрация и

мотивация. Голяма част от времето се отделя за свободни игри, в които учителят не се намесва. Тъй като ритъмът и установяването на баланс между активни и спокойни игри са много важни, годишните, седмичните и ежедневните дейности в учебната програма имат цикличен характер.

В следващия цикъл (7 – 14 год.) децата остават със същия учител и в същата група, изследвайки света чрез съзнателното си „въображение“, т.е. развиват т. нар. емоционална интелигентност. Учителят съставя учебна програма, която има структура и последователност, но не се опира върху използването на учебници. Това е един цялостен, мултисетивен подход към ученето, който поставя акцент върху слушането и развиването на паметта. Учителят може да представи аритметична операция, като разкаже история, в която числата са персонажи в действието, или да интерпретира историческо събитие, пресъздавайки го като приказка. Децата слушат внимателно разказите на учителя и обобщават всичко научено, като старателно чертаят и рисуват свои собствени учебни книги. Чрез тези „съкровища“ на своя образователен опит учениците създават свои текстове, които запазват наученото в индивидуален за всяко дете формат. Изучават се литература, приказки от фолклора, митология, ритмично музикално движение (евритмия), занаяти, природни науки, чужди езици, изкуство и музика. Дейностите на открито включват конструиране на заслони за игра от дъски и клони и др.

В последния, трети цикъл, се развива интелектът и абстрактното мислене. Децата овладяват в дълбочина отделните предмети с различни учители. Основно внимание се обръща на етиката и социалната отговорност.

*Подходът на Монтесори* отразява идеите на педагози и философи като Русо, Песталоци, Сеген и Итар. Тя вярва в природната интелигентност на децата, с нейните рационални, емпирични и духовни аспекти. Детското развитие за нея е серия от шестгодишни периоди, всеки със своите специфични особености. Характерно за тази педагогика е, че ученици от различна възраст (не повече от три години разлика) се обучават в една класна стая с цел приемственост и установяване на сплотеност между децата. Учебната програма на Монтесори е силно индивидуализирана, но с ясна цел, последователност и добре очертано поле на действие.

От раждането до тригодишна възраст мозъкът е „несъзнателно абсорбиращ“, докато от три до шест години става „съзнателно абсорбиращ“. През целия период детето има нужда от възприемане на информация чрез всичките си сетива, усъвършенстване на движенията, ред, свобода да избира дейностите си и да ги изследва, без да го прекъсват. Всичко това се осъществява във внимателно подготвена за целта среда – спокойна и естетична, която насърчава избора на детето. В този период с една група деца обикновено работят повече от един учител. Децата се занимават с едни и същи дейности дотогава, докато не се почувстват сигурни в тях. Когато едно дете или една група деца покажат готовност да продължат напред в обучението си, учителят прави демонстрация на новата дейност, която следва да бъде усвоена. Материалите, с които се работи, са подбрани така, че да позволяват учене чрез самокоригиране. Изучават се математика, език, наука, география, изкуство, музика и се усвояват практически за живота умения.

Във възрастта от шест до дванадесет години децата изследват света по-

задълбочено, развиват умения за рационално разрешаване на проблеми и съвместни социални взаимоотношения, въображение, естетика и комплексни знания за културите. От дванадесет до осемнадесет години децата се възпитават да бъдат социални индивиди и изследователи, които могат да разрешават реални световни проблеми чрез неизменно търсене на справедливост.

*Системата на Лорис Малагуци* е основана на социалния конструктивизъм на Дюи, Пиаже, Виготски, Брунер и др. Фокусирайки се върху ранната детска и предучилищна възраст, за Малагуци детето по рождение е социално, интелигентно, любопитно и възхитително. Неговата визия за образование, базирано на взаимоотношенията, поставя акцента върху всяко дете в корелация с останалите хора. Идеята е да се активира и подкрепи взаимната връзка на детето с останалите деца, семейството, учителите, обществото и околната среда. Изобретателното дете поражда промени в системите, в които участва, и така самото то генерира нова култура и ценности. Учителят се стреми да съхрани в съзнанието си този могъщ образ на детето, подпомагайки го в опознаването му на света. Децата израстват компетентни да изразяват символично идеите и чувствата си чрез своите „стотици езици“ (експресивни, комуникативни и когнитивни), а именно думи, движения, рисунки, картини, скулптури, игри на сенки, драматични игри, музика и др. Учителите следват интересите на своите ученици, без да им дават стриктни инструкции за четене и писане. Учебният план има целенасочена прогресия, но не и конкретен обхват и последователност. Преподаването и ученето като процеси, възникнали между възрастни и деца, се договарят между двете страни, а уроците отнемат толкова време, колкото е необходимо на децата за усвояване на



материала. Дългосрочните проекти с отворен край са важно средство за съвместна работа във внимателно подготвените класни стаи, излъчващи красота, усещане за благополучие и лекота. Тъй като системата на Малагуци е предназначена за общинските детски градини и предучилищни групи, трудно може да се използва при деца в училищна възраст. Някои практики на подхода обаче днес намират широко приложение и в по-горните класове.

### **Ролята на учителя**

Характерно за учителите и в трите подхода е, че играят ролята на пазители, партньори и водачи на децата. Партньорството с родителите е високо ценено, а специално подготвената, естетически приятна среда на обучение, е важен педагогически инструмент, с който се демонстрират целите на учебната програма и уважението към децата.

Учителите във валдорфските училища имат роля на „изпълнители“, тъй като водят множество групови дейности, включващи интегрирането на академичното и артистичното начало, от една страна, и духовното, от друга. Учителят е също нравствен и морален лидер, стремящ се да осигури атмосфера, наситена с усещане за хармония и изпъстрена с примери за проявена грижовност към обществото, природата и живота като цяло. Класната стая трябва да позволява на децата да обединят в едно мисъл, чувство и воля, независимо от личностните им характеристики и темперамент. Цветовете и природните материали представляват внимателно подбрани реквизити, чрез които се създава непретрупана, уютна и естетична среда. Задачата на учителя е да насърчи естественото любопитство, вярата в доброто и любовта към красотата у децата.

Монтесори учителите имат ролята на ненаатрапчив „диригент“ в класната стая, докато децата се занимават, индивидуално или на малки групи, със самостоятелно подбрани дейности. Целта на учителя е да осигури на децата атмосфера на продуктивно спокойствие, в която те плавно да напредват в образователния процес, редувайки дълги периоди на интензивна концентрация и кратки моменти на преустройство (смяна на дейностите). По този начин се развива увереност и вътрешна дисциплина, с което се намалява необходимостта от външна намеса в развитието. Прекъсването на целенасочена дейност възпрепятства импулса (движещата сила), интереса и движението на мисълта у детето. Играчките и принадлежностите на децата са предимно от природни материали. В Монтесори училищата децата се движат в света на познанието със свое темпо и ритъм и според собствените си възможности. Цялата училищна общност, заедно с родителите, работи за постигане на единство между тяло, ум, емоции и дух, което е основа за приемане и хармонично свързване с другите човешки същества и природата.

В модела на Реджо Емилия учителите играе ролята на „пътеводител“. В класната стая учителите работят в екип (по двама), а сътрудничеството и менторството са на почит и уважение. Специално обучени специалисти в областта на визуалните изкуства работят с учителите и децата за стимулиране на себеизразяването чрез различни средства и системи от символи. Училищната среда е организирана така, че да осигури достатъчно възможности и предизвикателства за предприемането на по-детайлни изследвания и търсене на по-задълбочени решения на даден проблем. Децата работят в малки групи, където сътрудничество и полеми-

ка се смесват по приятен и ведър начин. Учителят дава инструкции за употребата на инструменти и материали, когато е необходимо, помага в намирането на конкретни източници и наблюдава децата в търсенето им на истината, като документира техните стъпки и действия.

### **Оценяване и резултати от обучението**

Оценяването на децата и в трите подхода изключва използването на традиционните тестове и оценки. Вместо това, родителите получават обширно описание на ежедневието на детето в училище, напредъка му и участие в училищни инициативи, годишни постановки, концерти, събития и др. Портфолио и други крайни продукти от индивидуална или групова работа могат също да бъдат изпратени на родителите на определени интервали от време или при преход в по-горен обучителен етап. В Реджо Емилия, както и в други италиански градове, учителите подготвят индивидуални дневници (книги за спомени), в които се проследяват натрупаните от детето опит и умения. Изследването на учебния процес е изключително важен елемент и в трите

системи, целящ подобряване на програмите и контрол върху качеството. Документирането на уроците, по примера на Реджо Емилия, е механизъм, подпомагащ учителят да чува и вижда децата, с които работи и съответно да взема поудачни решения за по-нататъшното развитие на учебния процес. Това е и начин за системно проследяване на пътищата, по които група деца развива своите идеи, теории и разбирателство помежду си.

Постигнатите от децата резултати също не са от съществено значение в нито един от разгледаните подходи. Във валдорфските училища оценката на родителите и завършилите ученици се събират като пример и доказателство за ефективност. В Реджо Емилия родителите попълват анкети и участват в интервюта, в които дават мнението си за учебните програми.

В училищната действителност съществуват множество варианти на описаните подходи. Училищата не могат да бъдат абсолютно еднакви само защото са водени от една и съща философия за образованието. Следвайки някои от изброените добри практики в трите системи, всеки учител може да намери своя път към здравословната и хармонична класна стая.

Източници:

Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia  
<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>

Р. Стойкова

## ТАКСОНОМИЯТА НА БЛУМ И ОПРЕДЕЛЯНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ЦЕЛИ НА УЧИТЕЛЯ

Таксономията на Блум е създадена през 1956 г. от психолога Бенджамин Блум и негови колеги. Разработена като метод за класифициране на образователни цели за оценяване на постиженията на учениците, класификацията е усъвършенствана през годините и продължава да се прилага успешно в образователния процес и днес. Първоначалното намерение при създаването на таксономията е да се съсредоточи върху три основни области на ученето: когнитивна (познавателна), емоционална и психомоторна. Когнитивната обхваща уменията да се възпроизвежда и разпознава конкретно знание и развитие на интелектуалните способности и умения, емоционалната – промените в интересите, нагласите и ценностите, както и развитието на умения за оценяване и адекватно приспособяване, а психомоторната – уменията за действие в различни условия. Оригиналната класификация на Блум

представя индивидуалната познавателна структура в йерархичен план на шест равнища: знание, разбиране, приложение, анализ, синтез и оценка.

Лорин Андерсън, бивш студент на Блум, заедно с екип от психолози разработват и допълват таксономията, така че да съответства на новата реалност на 21. век. Познавателното равнище „знание“ е разделено на различни видове: фактологическо, концептуално, процедурно (правя нещо) и метакогнитивно (контролиране и ефективно използване на собствените си мисловни процеси), а нивото „оценка“ е последвано от най-високото – „създаване“. По този начин таксономията представя нивата на познавателната (когнитивна) структура и съответстващата сложност на задачите, които се възприемат и като подреждане на образователните цели както за учителите, така и за индивидуалното развитие на всеки ученик.

**Фигура 1.** Ниво на мислене и сложност на задачите като образователни цели.



Таксономията на Блум може да се прилага във всички класове, възрастови групи и предметни области. Чрез нея учителите могат да оценяват резултатите, постигнати от учениците, както и да поставят диференцирани задачи, които да управляват мисловния им процес. Тази интерактивна дейност показва как всички нива на познавателната структура могат да се постигнат едновременно в учебния процес. За целите на изработването на план за всеки урок учите-

лите могат да предвидят различни дейности, които съответстват на всяко ниво от таксономията, като по този начин осигурят развитието на когнитивните способности на всеки ученик.

Специалистите в тази сфера предлагат различни практически инструменти за разбиране и приложение на таксономията в полза на учителите при планирането разработката на образователната им дейност. (табл. 1 и 2)

**Таблица 1.** Нива 1, 2 и 3 на когнитивната структура за целите на проектиране на образователни цели или задачи/въпроси за оценка от учителите

<b>НИВА НА ПОЗНАВАТЕЛНАТА (КОГНИТИВНА) СТРУКТУРА ВЪВ ВЪЗХОДЯЩ РЕД</b>					
<b>Ниво 1 – Запомняне</b>		<b>Ниво 2 – Разбиране</b>		<b>Ниво 3 – Прилагане</b>	
<i>Ключови думи</i>	<i>Релевантни въпроси</i>	<i>Ключови думи</i>	<i>Релевантни въпроси</i>	<i>Ключови думи</i>	<i>Релевантни въпроси</i>
кой, какво, къде, кога, как, защо, кои, цитира, изброява, дефинира, съставя, идентифицира, назовава, посочва, чете, рецитира, повтаря, избира, казва, проследява, подчертава, регистрира, документира, дава сведения, заявява, описва състояние, подрежда, наименова, съчетава, припомня, отнася, избира, показва, означава	Какво е... Къде е... Как се случи това Защо... Кога... Как ще покажете... Кои бяха основните ... Кое е... Как е... Как бихте обяснили ... Как бихте описали .. Можете ли да си припомните ... Можете ли да давате сведения, изберете ... Може ли да изброите три ... Кой беше...	класифицира, сравнява, съпоставя, демонстрира, обяснява, разширява, илюстрира, подразбира, тълкува, очертава, отнася, перифразира, резюмира, превежда, свързва, пресмята, диференцира, обсъжда, разграничава, прави приблизителна оценка, изразява, екстраполира, вмъква, намира, предвижда, докладва, прави преглед	Как бихте определили вида на ... Сравнете/съпоставете ... Обяснете/тълкувайте с ваши собствени думи... Как бихте перифразирали смисъла на ... Какви факти или идеи показва ... Каква е основната идея на ... Кои твърдения подкрепят ... Можете ли да обясните какво се случва ... Какво се има предвид ... Какво можете да кажете за ... Кой е най-добрият отговор ... Как бихте резюмирали ...	ползва, използва, построява, подбери, конструира, развива, експериментира с, идентифицира, интервюира, възползва се от, моделира, организира, планира, избира, решава, използва, преизчислява, демонстрира, определя, приспособява, проучва, илюстрира, тълкува, локализира, реструктурира, изработва график, скицира, очертава	Как бихте използвали ... Какви примери можете да намерите за ... Как бихте решили с помощта на това, което сте научили ... Как бихте се организирали, за да покажете ... Как ще покажете вашето разбиране за... Какъв подход ще използвате, за да ... Как бихте приложили това, което сте научили, за да разработите ... Какъв друг начин ще намерите, да ... До какво ще доведе, ако ... Може ли да се възползвате от фактите, за да ... Какви елементи бихте избрали, за да промените ... Какви факти ще изберете, да докажете ... Какви въпроси ще зададете, ако интервюирате ...



Таблица 2. Нива 4,5 и 6 на когнитивната структура – продължение

НИВА НА ПОЗНАВАТЕЛНАТА (КОГНИТИВНА) СТРУКТУРА ВЪВ ВЪЗХОДЯЩ РЕД					
Ниво 4 – Анализиране		Ниво 5 – Оценяване		Ниво 6 – Създаване	
Ключови думи	Релевантни въпроси	Ключови думи	Релевантни въпроси	Ключови думи	Релевантни въпроси
разлага на съставни части, прави допускание, категоризира, сравнява, прави заключения, открива, разграничава, сортира, разделя, изпълнява функции, инспектира, мотивира, намира взаимовръзки, опростява, изследва и прави обзор, участва в, изпробва, определя тема	Какви са частите или характеристиките на ... Как се съотнася/свързва това с ... Защо мислите... Каква е темата ... Какъв е мотивът ... Можете ли да определите етапите на... Какъв извод може да се направи от... Какво заключение може да се направи... Как бихте класифицирали... Как бихте категоризирали ... Може ли да идентифицирате различните части ... Какви доказателства можете да намерите за ... Каква е връзката между ... Може ли да се направи разлика между ... Каква е функцията на ... Какви идеи можете да предложите ...	споразумява се, преценява, оценява, отсъжда, присъжда, избира, определя критерии, подлага на критика, решава, приспада, аргументирано защитава позиция, приключва, опровергава, оспорва, обяснява, определя важността, въздейства, интерпретира, доказва правотата на, поставя оценка, дава мнение, забелязва, възприема, приоритизира, препоръчва, задава темпо, произнася се, поддържа, остойностява	Съгласни ли сте с действията .../ с резултата ... Какво е мнението ви за ... Как бихте доказали ... Опровергайте ... Можете ли да оцените стойността или значението на ... Ще бъде по-добре, ако ... Защо са избрани ... Какво бихте препоръчали ... Как бихте оценили ... Какво бихте казали, за да защитите действията ... Как можете да определите ... Какъв избор бихте правили ... Защо направихте този избор... Как бихте приоритизирали ... Какво решение ще вземете... Въз основа на това, което знаете, как бихте обяснили ... Каква информация ще използвате, за да подкрепите мнението ... Как бихте се защитили ... Какви данни сте използвали, за да направите заключението, ... Какво е по-добре от ... Как бихте сравнили идеи.../хора ...	адаптира, построява, променя, комбинира, събира по нов начин, композира, конструира, създава нов продукт, премахва пречки, развива, надгражда, обсъжда, формулира, реализира, представя си, подобрява, изобретява, измисля, спечелва, максимизира и минимизира, модифицира, предвижда, оригинален, автентичен, неподражаем, дава начало на, предлага решение, намира решение, теоретизира, тества, проектира	Какви промени бихте направили, за да се реши ... Как бихте подобрили ... Какво би станало, ако ... Може ли подробно да го разработите, изхождайки от причините ... Може ли да предложите алтернативно ... Може ли да измислите ... Как бихте го приспособили, за да създадете различен ... Как може да се промени (модифицира) скица (план, график,сюжет) ... Какво може да се направи, за да сведе до минимум (максимум) ... По какъв начин ще проектирате ... Какво може да се комбинира, за да се подобри (промени) ... Представете си, че можете, какво бихте направили... Как бихте изпробвали ... Може ли да формулирате теорията за ... Може ли да предскажете резултата, ако ... Как бихте оценили резултатите от ... Какви факти можете да компилирате ... Може ли да изградите модел, който ще промени ... Може ли да измислите оригинален начин за ...

Източници:

1. Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.
2. Simon Fraser University, Teaching and Learning Centre, Using Bloom's Taxonomy to Identify Educational Goals, [www.sfu.ca/educationalgoals](http://www.sfu.ca/educationalgoals)

В. Лозанова

## МЕТОДИ И ПРАКТИКИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ, УПРАЖНЯВАНЕ И ЗАТВЪРЖДАВАНЕ НА ЗНАНИЯ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Центърът за преподаване и обучение към Университета на Северна Каролина в Шарлот, САЩ, представя 150 метода и практики за преподаване, упражняване и затвърждаване на знания, които намират приложение в училищното образование.

Някои от тях са **традиционни и широко разпространени**, но предоставят значително поле за нововъведения от страна на учителите, предимно чрез използване на достъпните технологични и преподавателски ресурси:

- излагане на нови знания във вид на лекция;
- използване на подходящи диаграми, таблици, графики и чертежи от преподавателя в учебните часове;
- задаване на въпроси от страна на учителя, на които учениците отговарят;
- урок – дискусия, ръководен от учителя;
- формиране на дискусии в групи, ръководени от председател, избран измежду самите ученици;
- атрактивно представяне на учебния материал от учителя или от специално поканени гост-преподаватели, специалисти в съответната област – например възрастни граждани, които да представят местната история пред класа, включително като покажат оригинални или характерни артефакти (облекло, инструменти, обекти и др.);
- нагледно представяне на новите знания чрез използване на карти, транспаранти, глобуси, блок-схеми, аудиоуроци (индивидуализирано преподаване), модели, музика;
- ефективно използване на черната (бяла или дори интерактивна) дъска, подходящи репродукции, макети, диафильми, мултимедийни презентации, клипове, образователни филми и видео-

записи, филмирани театрални постановки, звукозаписи, телевизионни и радиопрограми;

- предварителни тестове за проверка на знанията на учениците.

Учителят може да адаптира посочените методи и практики на преподаване, като под формата на „мозъчна атака“ – съвместно с учениците – определи набор от техники и стратегии, които най-добре прилягат на съответния клас. Същевременно учителят трябва да задава предизвикателства, например с:

- подбор на подходящи учебници, за предпочитане – със задачи за упражнения, позволяващи проверка и самооценка у дома;
- насърчаване използването на учебници с открит достъп или по възможност – местни ресурси;
- наблюдаване на обстановката в часа и при необходимост – осигуряване на специална подкрепа за ученици, срещщи трудности в обучението;
- използване на казуси, докладвани в научната литература, за илюстриране на психологични принципи и факти;
- поставяне на диференцирани задачи и домашна работа;
- използване на техники за „групова динамика“, социометрични текстове за социометричен анализ на класа и др.;
- прилагане на неръководни техники при обучението в класната стая.

*Други методи и практики насърчават **активното участие на учениците** в учебните часове или организирането на **извънкласни дейности**, например чрез:*

- упражняване на словесното богатство, включително чрез четене на глас или даване на анонси;

- представяне на устни доклади и/или презентации – индивидуално или групово;

- формиране на малки групи от ученици за решаване на конкретни задачи или дискутиране;

- формулиране на съвместни изложения, например разкази за проведени пътешествия;

- развиване на способности за вербални илюстрации (примерно чрез употреба на анекдоти и притчи);

- неформални и формални дебати по конкретни теми, включително форуми и дискусии, ръководени от отделни ученици или ученически комитети;

- провеждане на лабораторни експерименти;

- организиране на разнообразни образователни игри, симулации и състезания;

- изработка на модели и презентирането им от самите учениците;

- изграждане на „Зала на славата“, посветена на определено съдържание или епоха (военни или политически лидери, герои), включително и подбор на подходящи личности – мъже и жени;

- подготовка на статии за училищния вестник или дори създаването на такъв, посветен на специфична тема или епоха;

- подготовка на презентации и изложби, предназначени за възрастни хора.

Изброените дейности могат да се организират под формата на училищни клубове по интереси, например по сфрагистика, нумизматика, фотография и други хобита. Широко разпространено е изучаването на местната история под такава форма. За полезна практика в тази връзка се посочва изготвянето на списък на по-възрастни граждани като източници на информация. Препоръчва се дори проследяване (чрез медиите) на дейността на световен лидер. Активно се насърчава участието на уче-

ници в проучване на близки археологически обекти.

Специално място се отделя на **двигателната активност и развитието на творческите способности на учениците** чрез стимулиране на участието им в:

- драматични и ролеви игри;

- представяне на драматизации, скетчове, пиеси;

- рисуване на картини или карикатури, представящи принципи или факти;

- изготвяне на модели на хора или животни;

- игри на асоциации (на думи);

- подготовка на триизмерни карти или пък рисуване на едромасщабна карта върху пода на класната стая;

- изготвяне на линии на времето;

- създаване на албуми, драматични произведения и др.

Определени дейности са подходящи за практикуване както в училищна, така и в домашна обстановка, например: създаване на речници, водене на дневници, решаване на кръстословици, приготвяне на храна (свързана с изучаваните места), танци (също свързани с изучаваните места или епохи), обличане на кукли, подреждане на пъзели.

Някои методи и практики се изразяват в развиване на възможности за **самостоятелна работа** на учениците под формата на индивидуални или общи за класа проекти, свързани със:

- събиране на информация по определена тема или проблем, включително проучване в библиотека, намиране на стари списания, диапозитиви и др.;

- различни задания за работа, свързани с извличане и систематизиране на информация, изготвяне на резюме или представяне на впечатления за съдържание от учебника или от допълнителна литература (списания, книги и пр.);

- създаване на диаграми, чертежи,

графики и постери от учениците;

- наименоване на диаграми, изображения или карикатури;
- прилагане на прости статистически техники за класифициране на данни;
- подготовка на реферати;
- изготвяне на биографии;
- интервюиране или провеждане на анкетни проучвания;
- представяне на идеи под формата на изображения;
- решаване на проблеми или казуси;
- умения за попълване на формуляри (данъчни декларации, чекове и пр.).

Съществено внимание се отделя на **комуникацията между учениците**, например чрез:

- работа в екип, размяна на идеи или предмети;
- поддържане на табла за съобщения и фланелни дъски;
- запознаване и дори възпроизвеждане на музика от други държави или времена;
- посещение на „етно“ ресторант;

- организиране на екскурзии с учебна цел;

- стимулиране на кореспонденция с връстници, включително комуникация с ученици от чужбина и дори обмен на ученици между училища в страната и чужбина;

- специализация в чужда страна;
- формиране на умения за лидерство – ученици помагат за обучението на други ученици;

- присъединяване към организация, извършваща общественоразнополителна дейност;

- присъствие и представителност на учениците в заседания на училищния съвет, училищния борд и др., включително и заемане на позиция чрез гласуване.

Особена група дейности са насочени към развиване на **умения за предприемачество и на предразположеност към доброволческа дейност**, например: стартиране на общественоразнополителна инициатива, посещение на бюро по труда, събиране на средства за определена кауза, подпомагане на по-малки ученици, на имигрант, посещение в болница и др.

Източник:

150 Teaching Methods (2016)

<http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/instructional-methods/150-teaching-methods>

Й. Илиев