

Година XIII, брой 1/2024

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Доц. д-р Ася Велева
(гл. редактор)

Доц. д-р Багряна Илиева
Доц. д-р Валентина Василева
Доц. д-р Галина Георгиева
Доц. д-р Десислава Беломорска
Доц. д-р Лора Радославова

EDITORIAL BOARD

Assoc. prof Asya Veleva, PhD
(editor in chief)

Assoc. prof Bagryana Ilieva, PhD
Assoc. prof Valentina Vasileva, PhD
Assoc. prof Galina Georgieva, PhD
Assoc. prof Desislava Belomorska,
PhD
Assoc. prof Lora Radoslavova, PhD

Адрес на редакцията:

Русе7000

Ул. Студентска, 8

Русенски университет

„Ангел Кънчев”

GSM 0894 699 734

E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НОВОСТИ

ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

ISSN 1314-7714

Русенски университет „А. Кънчев”
катедра Педагогика

СЪДЪРЖАНИЕ

ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И СОЦИАЛИЗАЦИЯТА

Г. Георгиев – Киберсоциализация на децата на XXI век 4

М. Тодорова – Блокчейн технологиите в образователната система – рискове и възможности 13

ПРЕДУЧИЛИЩНО И УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

М. Гълъбова-Маринова – Комуникативноречева и словесно-творческа активност при 3-7-годишните 28

А. Велева – Подходи за оценка на мотивацията за учене като компонент на училищната готовност 36

В. Маринова – Ролята на роботизираните играчки в часовете по български език за формиране и развитие на четивната грамотност у учениците от втори клас 51

Г. Александрова – Развитие на изследователски умения в началното училище чрез проектните дейности 61

Ж. Илиева – Формиране на ключови компетентности в заниманията по интереси в началното училище чрез анимативния подход 67

С. Стефанов – Карти в помощ на обучението 77

А. Николова – Подготовка за НВО в 7. клас през погледа на преподавателя по български език и литература 94

З. Рашкова - Компетентностен модел на учителя по информатика и информационни технологии в средното училище в контекста на идеята за учене през целия живот 101

CONTENTS

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AND SOCIALIZATION

G. Georgiev – Cybersocialization of children of the XXI century 4

M. Todorova – Blockchain technologies in the education system – risks and opportunities 13

PRE - SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

M. Galabova-Marinova – Speech communication and verbal creative activity by 3-7-year old's 28

A. Veleva – Approaches to assessing learning motivation as a component of school readiness 36

V. Marinova – The robotic toy's role in the Bulgarian language lessons for second grade students' reading literacy forming and developing 51

G. Alexandrova – Development of research skills in primary school through project activities 61

Z. Ilieva – Formation of key competences in interest activities in primary school through the animative approach 67

S. Stefanov – Cards to help learning 77

A. Nikolova – Preparation for national assessment in the 7th grade at a glance of the teacher of Bulgarian language and literature 94

Z. Rashkova – Model of competences for the high school teacher in informatics and information technologies in the context of the life long learning concept 101

ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. Василева – Подготовка на студентите-социални педагози за работа с деца с девиантно поведение 108

ОБУЧЕНИЕ НА УЧИТЕЛИ

N. Hachmon – The Impact of the Mentor Teacher on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System: An Integrated Perspective 116

БИЗНЕС И ОБРАЗОВАНИЕ

М. Дамесова, Д. Баева – Бизнес и образование – колаборация и партньорство 121

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА

Д. Шаханова – Превантивната дейност сред подрастващите и националната програма „Детско полицейско управление“ 126

HIGHER EDUCATION

V. Vasileva – Training of the students-social educators for working with children with deviant behavior 108

TEACHER TRAINING

N. Hachmon – The Impact of the Mentor Teacher on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System: An Integrated Perspective 116

BUSINESS AND EDUCATION

M. Damesova, D. Baeva – Business & Education – Collaboration & Partnership ..121

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK

D. Shahanova – Preventive activity among adolescents and national program „Children’s police management“ 126

Cybersocialization of children of the XXI century

Assoc. Prof. Dr. Georgi Petrov Georgiev,
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo,
Faculty of Education
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg

Киберсоциализация на децата на XXI век

Доц. д-р Георги Георгиев
ВТУ „Св.св.Кирил и Методий“
Педагогически факултет
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg

Abstract: *The article reveals the essence and contemporary dimensions of the cybersocialization phenomenon. By means of a theoretical analysis of literary sources and a survey, the main agents (real, virtual and cyber agents) of the cyber socialization of modern digital children were investigated. The stages of children's cybersocialization are presented: contemplative, cognitive, active and creative. The possible results of systematic work on the formation of adaptive models of behavior in cyberspace are described.*

Keywords: cybersocialization, agents of cybersocialization, means of cybersocialization, psychological-pedagogical support in the process of cybersocialization

За да разкрием същността на киберсоциализацията, нейното многообразие и основни характеристики е необходимо да изясним някои основни понятия, свързани със социализацията, социалната интеграция и социалната адаптация на личността в традиционните им форми.

Проблемът за социалната интеграция на личността е един от основните в различни научни познания, като социологията, социалната педагогика, психологията и др., въпреки което липсва ясна дефиниция на концептуалния апарат. Различните научни направления извеждат различни дефиниции.

Обобщавайки възгледите на изследователите, пряко свързани с проблемите на интеграцията, стигаме до извода, че има много теории, които основно могат да бъдат сведени до два подхода:

а) теории за развитието и функционирането на една социална система като цяло, като съвкупност от комплексни взаимовръзки между различните подсистеми общества;

б) теории за появата и развитието на взаимоотношенията между индивида и обществото - асимилация на ценностно-нормативната система на обществото.

Няма обаче една съгласувана и единна теория, която да обясни какви основания са универсални за интеграцията както на индивида, така и на обществото като цяло. Концепцията за „социална интеграция“ може да се види, от една страна, като процес на активно включване на индивида в социалния живот на обществото, а от друга - като процес на активно овладяване от страна на индивида на социални норми и ценности (Georgiev, G. 2019:188).

Изясняването на същностните характеристики на киберсоциализацията, изисква изясняването и на понятията социализация и социална адаптация.

Руският психолог Г. М. Андреева описва социализацията като процес на навлизане на индивида в социалната среда, овладяване на социалните влияния, запознаване със системата на обществените отношения. Андреева идентифицира

две форми на социализация: социализация като адаптация към определени социални условия и социализация като интеграция в определена среда – последната предполага активно навлизане в обществото (Andreeva, G. 1983:125).

Т. Минев приема виждането, че социализацията е процес на усвояване на социално утвърдения опит от човека и преди всичко системата от социални роли. В процеса на социализация се стига до формиране на такива индивидуални образувания като личност и самосъзнание. В рамките на този процес се осъществява усвояване на социални норми, умения, стереотипи, социални установки, приети в обществото форми на поведение и общуване, варианти на жизнен стил. По време на своето социализиране човешкият индивид усвоява определена система от знания, норми, ценности и умения, позволяващи му да функционира в конкретните измерения на социума (Minev, T. 2012:8).

Според Д. Полихронов съвкупността от всички форми на човешка активност, изразени в конкретен акт на поведение формира общосоциалното поведение. В зависимост от характера на проявите на общосоциално поведение те може да се разделят на общественнополезни, общественонейтрални и общественонеопасни (Polihronov, D. 2023: 26-27).

В своите разработки Ем. Рангелова приема виждането, че адаптацията е конкретен израз на съответствие на вътрешната структура и функции на организма с обкръжаващата го външна среда, която в процеса на еволюцията е формирала структурата на организма. Според авторката социалната адаптация е процес на приспособяване на човека към социалната среда, чрез усвояване на общественно-историческия опит, присъщ на дадена общност (Rangelova, Em. 2000: 63).

В научната литература много често понятието социална адаптация и социализация се разглеждат като равнозначни. Действително те са свързани по между си, имат много общи черти и взаимно си влияят. За да може една личност да постигне баланс със социалната общност, е необходимо тя да бъде изпълнена със социално съдържание до такава степен, че да има претенции да изисква равновесие с обществото. В този смисъл може да се приеме, че процесът на социализацията е част от процеса на социалната адаптация (Rangelova, Em. 2000: 64).

Процесът на социализация се характеризира с неговата перманентност и многообразие, съобразно постоянно променящите се норми (социални, морални и правни) в традиционните общества. В същото време с навлизането на съвременните информационни и комуникационни технологии и в частност глобалната мрежа, се създава ново социално и информационно образувание, което е универсално пространство за свободно общуване.

Това е нова форма на социална реалност, която изисква притежаването на нови качества и ценности от личността, които да са в унисон с основните форми на социално взаимодействие във виртуалното пространство на интернет. Киберпространството вече играе ключова роля в социализацията на съвременните деца и юноши, както и във формирането на ценностната им система.

Необходимо е предприемането на целенасочени и специфични по своята същност и характер дейности, които да създадат възможност за преодоляване на евентуални дефицити и развиване на такива способности и умения у децата, които да ги подготвят за успешна интеграция в социума, в обществото (Zlatkova-Doncheva, K. 2018: 229) и в киберобществото.

Развитието на социалните интернет мрежи зависи от целевата аудитория на техните потребители, като без съмнение може да се приеме, че най-активната част по отношение на използването им са юношите и младежите. Социалните сайтове се превръщат в техни водачи в едно постоянно трансформиращо се общество, както и в мощни канали за формиране на общи стилкови тенденции и предпочитания.

В световен мащаб съществуват огромен брой социални интернет мрежи, които предоставят възможност за осъществяване на безпроблемна социална комуникация в киберпространството, което от своя страна неизменно води до възникването на феномена „киберсоциализация“ (социализацията на човек в киберпространството).

За целите на настоящата разработка приемаме дефиницията, изведена от Плешаков, че киберсоциализацията е „процес на качествени промени в структурата на самосъзнанието на индивида и потребностно-мотивационната сфера на индивида, протичащи под влияние и в резултат на използването на съвременни информационни и комуникационни цифрови и компютърни технологии от човек в контекста на усвояване и възпроизвеждане на култура в рамките на личния живот“ (Pleshakov, V. A. 2011: 24).

Както изяснихме в началото на разработката същността на социалната интеграция на личността е пълноценното ѝ вграждане в обществото и приобщаването на човека към социалните условия. Процесът на киберсоциализация на личността допълва облика ѝ, чрез взаимодействието и общуването на човек с други хора, използвайки съвременните информационни и комуникационни технологии, което значително разширява полето на социалните отношения. Наблюдава се тенденция за прехвърляне на много сфери на дейност и взаимоотношения на хората в киберпространството и постепенното отмиране на традиционните им събрата, което от своя страна ни дава основание да разглеждаме този аспект на социалността като отделна характеристика на човешкия живот – киберсоциалност.

Киберсоциалността се превръща в основата на човешкия социален живот в киберпространството, което е верига от взаимосвързани, външно наблюдавани социални действия, например в интернет средата. Човешкият социален живот в киберпространството е съпроводен от спазване или нарушаване на съответните приети морални, социални и правни норми (Voinova, O.I., Pleshakov, V.A. 2018: 32).

Киберсоциализацията на личността се осъществява в контекста на използване на възможностите на съвременните информационни и комуникационни технологии и взаимодействието ѝ с т.нар. агенти за киберсоциализация (реални, виртуални и киберагенти).

Ако приемем, че агентите на социализацията за хората са всички личности, организации и институции, с които контактува социализиращият се в традиционното общество, то агентите за киберсоциализация могат да бъдат диференцирани по следния начин:

Агенти за киберсоциализация от първи ред – личности, с които човек взаимодейства чрез киберпространството, използвайки неговите ресурси, като тук се обособяват две подгрупи:

Истински агенти на киберсоциализацията това са хора, които са запознати от условията на реалния живот, които съставляват непосредствената среда на човек, с които той взаимодейства и в киберпространството.

Виртуални агенти на киберсоциализацията това са хора, познати само в киберпространството, с които човек взаимодейства само в киберпространството.

Агентите за киберсоциализация от втори ред (киберагенти) са по-голямата част от киберсоциализационните фактори, които са специфични ресурси на киберпространството, които човек използва в процеса на киберсоциализация, които по една или друга причина са станали значими за него (Voinova, O.I., Pleshakov, V.A. 2019: 8).

От тази позиция бихме могли да обобщим, че агентите на киберсоциализацията на дадена личност са предпочитаният от него браузър за сърфиране в интернет, електронната поща, търсачката на интернет средата,

блоговете, които човек поддържа и/или чете, форумите на интернет средата, където човек участва в обсъждането на определени теми, определени онлайн магазини, където човек предпочита да прави покупки, социални интернет мрежи, които той избира, използването на определени средства за бързи съобщения (месинджъри), както и любими мрежи за споделяне на файлове, компютърни (и/или конзолни) игри, които той предпочита да играе и т.н.

Киберсоциализацията вече се превърна в неразделна част от цялостната социализация на личността. Човек, овладявайки необятността на интернет средата, се включва в процеса на киберсоциализация, в контекста на който се развиват и комуникационни умения, усвояване от индивида на поведенчески модели, психологически нагласи, социални норми и ценности, знания, умения, които му позволяват да функционира успешно както в киберпространството, така и в реалният живот. За да се изследва пълноценно това влияние, е необходимо да се знае структурата на това явление и по-специално да се познават неговите агенти, при взаимодействието с които възниква киберсоциализация (Voinova, O.I., Pleshakov, V.A. 2019: 10).

Актуалността на темата се определя от неизследваните в своята същност аспекти на феномена „киберсоциализация“, както и от липсата на достатъчно теоретични и практически разработки на проблема в специализираната литература.

Целта на изследването е да се разкрие същността и съвременните измерения на феномена киберсоциализация, в т.ч. и основните агенти играещи ключова роля в киберсоциализацията на подрастващите.

Във връзка с така изведената цел, могат да се открият и следните **задачи**: Да се дефинират основните понятия, свързани с проблемите на киберсоциализацията, като се позовем на теоретични разработки в това направление. Да се изведат основните агенти на киберсоциализацията – реални, виртуални и киберагенти, които оказват най-съществено влияние върху този процес у децата.

Предмет на изследването са агентите при взаимодействието с които възниква киберсоциализацията при подрастващите, а **обект** – участниците в този процес (91 юноши и младежи).

Методическият инструментариум включва: теоретико-аналитично интерпретиране на литературните източници, количествени, базирани на анкетно проучване и качествени, основани на интервю и беседи.

За целта на изследването е проведено анкетно проучване с писмена, частично стандартизирана анкета на 91 юноши и младежи. Разпределени по възраст 5% са между 8 и 12-годишна възраст, 68% са между 13 и 16-годишна възраст и 27% между 17 и 18-годишна възраст. Разпределени по пол – 53% са момчета и 47% - момичета.

Въпреки повсеместното навлизане на интернет технологиите в ежедневието на хората, малка част от тях осъзнават, че информационните и комуникационни технологии и в частност глобалната мрежа, не са само техническа новост, която донякъде улеснява и обогатява живота на човека, а представлява един паралелен свят, в който ние ежедневно прекарваме значителна част от времето си.

За съвременните дигитални деца това е втора вселена, в която те живеят, учат, развиват се и осъществяват немалка част от ежедневните си дейности. Необходимо е те да бъдат подготвени за този глобален свят, като се подготвят и приспособяват към традиционните условия на живот, което се постига с процеса на киберсоциализация. За аналоговите им родители, това е трудно разбираемо и в повечето случаи те приемат с негативизъм времето прекарано пред компютъра, но това е неизбежно, виртуалният свят е там и ние трябва да подготвим децата си да се справят и с неговите предизвикателства.

В процеса на изследване се проучи на каква възраст децата за първи път са имали достъп до мобилно устройство (телефон, лаптоп, компютър) или до интернет, като диференцирането е съобразено с възрастовата периодизация на децата. В предучилищна възраст достъп до мобилни технологии са имали 5% от респондентите, в начална училищна възраст – 58%, в средна училищна възраст – 16% и в горна училищна възраст – 21%. Прави впечатление, че няма респонденти, които да са посочили, че са имали достъп до мобилно устройство в периода на ранното детство.

Педагогическата целесъобразност на използването на интернет технологиите не е свързана единствено с възрастовите характеристики на личността, а и с времето прекарвано пред мобилни устройства и дали това време не измества основния вид дейност, съобразно психологическите особености на децата. При 63% от анкетираните са въведени стриктни правила за използване на дигиталните технологии, включващи времетраене, режим на ползване, ограничаване на сайтове с неподходящо съдържание и др., като при всички контролът се осъществява от родителите (или лицата, които ги заместват). При посочилите, че нямат строго установени правила за използване на мобилни устройства 58% са момчета.

Изследвайки основните агенти на киберсоциализацията при подрастващите се изследваха и основните видове дейности, за които децата използват глобалната мрежа. Най-често съвременните деца използват интернет за получаване на информация и за игри (79%), следвани от възможностите за общуване (68%), за учене (63%) и за да публикуват в различни сайтове (53%). Не са изненадващи резултатите, тъй като по-голямата част от потребителите в киберпространството го използват именно за получаване на информация и за общуване.

Като основен браузър за разглеждане на информационни ресурси в глобалната мрежа, анкетираните са посочили Google Chrome (90%), а като спомагателни Mozilla Firefox и Safari (по 5%). Тези резултати са напълно естествени, предвид популярността на браузърите и безвъзмездното им използване.

Всички анкетираните лица са посочили, че имат профили в онлайн социални мрежи, като най-голям процент респонденти (84%) са регистрирани в YouTube, следвани от Facebook и TikTok (79%), Instagram (73%), Facebook Messenger (68%) и Twitter (5%). Електронна поща използват 84% от респондентите, като най-често използваните доставчици за имейл услуги са gmail.com (83%), следвани от abv.bg (81%), mail.bg (75%) и dir.bg (23%).

Изследвайки истинските агенти за киберсоциализация от първи ред се установи, че значителна част от респондентите (94%) поддържат контакти в реалния живот и в киберпространството своите приятели и съученици, като на второ място се нареждат контактите с членовете на семейството (37%). Няма респонденти, които да са заявили, че не разполагат с истински агенти на киберсоциализация.

Прави впечатление, че основната част от изследваните лица (74%) не разполагат с виртуални агенти на киберсоциализацията, т.е. такива, с които не се познават в реалния живот. От посочилите, че взаимодействат с лица само в киберпространството 60% са момчета и всички са в горна училищна възраст.

Информираността на респондентите относно евентуалните заплахи, които крие глобалната мрежа е значителен (74%), като основен източник за получаване на такава информация анкетираните са посочили своите съученици (38%), следвани от родителите учителите (по 31%). Прави впечатление, че при получаване на евентуална заплаха в интернет основния процент от респондентите (63%) биха споделили този факт с родителите си, 21% с приятел или съученик и 16% не биха споделили с никого. Нито един анкетиран не е посочил, че ще сподели за получена заплаха с учител или друг педагогически специалист.

От изложеното могат да се направят следните **изводи**:

- От гледна точка на възрастовата периодизация и психологическите особености на детето, първоначалният контакт с мобилните технологии при основният процент изследвани лица е педагогически целесъобразно.

- Буди притеснение фактът, че 1/3 от подрастващите нямат въведени правила за използване на информационни и комуникационни технологии, което може да има негативен ефект върху киберсоциализацията им.

- Потвърждават се световните тенденции, че основно киберпространството се използва за търсене и получаване на информация и за общуване.

- Децата са запознати с факта, че интернет не е безопасно място и при евентуални заплахи биха потърсили помощ от родителите си. Не са обнадеждаващи фактите, че децата не биха потърсили съвет на педагогически специалисти при получени заплахи в мрежата, което може да е в следствие на спад в педагогическия авторитет или демонстрирана ниска дигитална компетентност.

- Като основни агенти на киберсоциализацията на съвременните дигитални деца могат да се изведат следните:

- ✓ Агенти от първи ред – *истинските агенти* на киберсоциализацията са представители на най-близкото обкръжение на децата – родителите и приятели (съученици). С *виртуални агенти на киберсоциализацията* взаимодействат предимно деца от горна училищна възраст.

- ✓ Агентите от втори ред (киберагенти), могат да бъдат класифицирани по следния начин:

1. Google Chrome е агент от гл.т. на приложен софтуер, използван за търсене на информация в интернет.

2. You Tube, Facebook, TikTok, Instagram, Facebook Messenger, Twitter са агенти от гл.т. на онлайн социални мрежи, в които децата общуват.

3. gmail.com, abv.bg, mail.bg, dir.bg са агенти от гл.т. на доставчици на електронна поща.

Процесът на киберсоциализация е динамичен процес и като такъв изисква определен набор от социални адаптори, от усвоени социални роли и модели на поведение в обществото извън Мрежата, с които подрастващите не разполагат в изобилие. Тук ролята на педагогическите специалисти и родителите е ключова, тъй като децата се нуждаят от психолого-педагогическа подкрепа в процеса на киберсоциализация, която трябва да се разбира като целенасочен процес на формиране, развитие и поддържане на адаптивни модели на поведение на подрастващите в киберпространството. Педагогическото взаимодействие с учащите е невъзможно без да се имат предвид особеностите на мотивационната им сфера (Vasileva, V. 2015: 8).

Целта на психолого-педагогическата подкрепа в процеса на киберсоциализация е да се създадат условия за благоприятна киберсоциализация на подрастващите, които да могат да се адаптират в информационното общество чрез конструктивна комуникация в глобалния интернет и самореализация чрез дигитално творчество.

Както всяка една целенасочена педагогическа дейност, така и подкрепата в процеса на киберсоциализацията трябва да бъде съобразена с възрастовите и психологически особености на децата, като за целите на настоящата разработка приемаме направената от Захарящева класификация на етапите в процеса на киберсоциализация:

Първият етап е съзерцателен, съответства на предучилищния възрастов период.

Вторият етап е познавателен, той съответства на начална училищна възраст.

Третият етап е активен, той съответства на средна училищна възраст.

Четвъртият етап е творчески, отговаря на горна училищна възраст (Zaharyashteva, O. A., 2019: 18).

Първи етап – съответстващ на предучилищния възрастов период. В този период настъпват бурни промени в психическото развитие на детето. Водещата вид дейност е игровата. Същността на играта се състои в това, че тя отразява различни страни от живота, особеностите на отделни социални взаимоотношения и някои професии. Играта поставя началото на активната социализация на детето (Stoykov, I. 2001: 191). Игровата дейност на детето може да се дублира в киберпространството, но тъй като социалните взаимодействия (родител-дете, дете-дете, учител-дете) са ключови при развитието на детето в този възрастов период, не е препоръчително прехвърлянето на водещата за децата дейност в киберпространството.

На този етап функциите на педагогическите специалисти трябва да са насочени към установяване на правила за използване на дигиталните технологии в предучилищната институция, конструктивното използване на технологиите при реализацията на педагогическите ситуации, както и подпомагане на родителите за създаване на условия за благоприятна киберсоциализация. Родителите, като най-значими възрастни в този период, трябва да установят ясни и разбираеми от децата правила за използване на дигиталните технологии.

Втори етап – съответстващ на начална училищна възраст. Този период е белязан с множество промени, които оказват влияние върху психичното и личностно развитие на детето. Най-значимите от тях са промяната на дневния режим, междуличностните отношения в училище, отношенията с началния учител, смяната на водещия вид дейност – играта се заменя с учене (Stoykov, I. 2001: 193). Промяната на водещия вид дейност е и основополагаща в познавателния етап от киберсоциализацията на децата, затова е важно децата да овладеят дигиталните средства за познание, което ще разшири и образователните им възможности.

Тук ролята на педагогическите специалисти е да обучават децата в основите на културната комуникация, да запознават децата в извънкласни дейности със структурата на глобалния интернет и етичните норми на дигиталната комуникация. Родителите е необходимо да оптимизират правилата за използване на съвременните технологии, да увеличат времето за използване на дигиталните технологии за образователни и развлекателни цели, да контролират дейностите на детето във виртуалното пространство.

Трети етап – съответстващ на средна училищна възраст. В научната литература този етап от живота на човека се разглежда като най-критичният и се приема като най-труден от гледна точка на организацията и ръководството на учебно-възпитателната дейност. Този етап е от съществено значение за физиологичното и психично развитие, за формиране на личностните качества, тъй като интензивно се усвояват нравствени ценности, формира се активна социална позиция, цели и социални идентификации (Stoykov, I. 2001: 200). В този период като водеща дейност може да се определи общуването с връстници, което в съвременните условия се отразява и в плоскостта на глобалната мрежа. На тази възраст тийнейджърите интензивно овладяват социалните мрежи, създават собствени акаунти и ги управляват.

Основните функции на педагогическите специалисти на този етап са да информират родителите и децата за безопасна работа в интернет, да провеждат беседи в часовете на класа, на родителските срещи, да разработват брошури заедно с учениците, да информират за правните аспекти на използването на

Мрежата. Ролята на родителите е да се установят правила за използване на интернет на базата на доверителни отношения, постепенно отслабване на контрола и формиране на самоконтрол на тийнейджъра по отношение на дейностите в интернет.

Четвърти етап – съответстващ на горна училищна възраст. Водещата дейност през този възрастов период е учебната и трудово-професионалната, като успоредно с това се формират нови личностни качества, свързани с насочеността на личността, професионалните интереси, самосъзнанието и идеалите. Психологически център в мислите и чувствата на юношата е изборът на професия. Новата социална нагласа променя и отношението му към целите, задачите и съдържанието на учебния процес (Stoykov, I. 2001: 209).

Функциите на педагогическите специалисти са също кариерно ориентирани, дигитални дейности по проекти съвместно с учениците и подкрепа на учениците в техните творчески проекти, а ролята на родителите е да минимизират контрола в социалните интернет мрежи и да подкрепят творческите проекти на децата в интернет.

В ранна детска възраст, когато водещата дейност е общуването със значим възрастен, не се препоръчва въвеждането на детето в дигиталния свят.

Професионално организираната психолого-педагогическа подкрепа на децата и юношите в процеса на киберсоциализация е в основата на безопасността им в киберпространството, а също така допринася и за решаването на проблема с формирането на личността в дигиталното общество.

Все още не са изчерпателно проучени механизмите на киберсоциализацията на личността, но в своята съвкупност факторите, агентите и средствата на киберсоциализацията представляват непосредствената социализираща среда на киберпространството, в рамките на която се осъществява процесът на човешката киберсоциализация.

Без сериозни претенции за общовалидност на резултатите от направеното изследване, смятаме, че то може да послужи за основа на нови такива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г., 1983. *Социална психология*. София., Издателство Наука и изкуство.
2. Василева, В. 2015. Формиране на мотивация за учене у учениците. В: Сборник *„Мотивация и интереси към ученето“*. Б. Илиева (Ред.) Русе, Издателство МЕДИАТЕХ, 5-9.
3. Воинова, О. И., Плешаков, В. А., 2019. Об агентх и средствах киберсоциализации „Homo Cyberus“а // *Електронный научный журнал Homo Cyberus*. 1 (6), 7-12. [Прегледан на 15 март 2023]. На разположение: http://journal.homocyberus.ru/Pleshakov_VA_Voinova_OI_1_2019
4. Воинова, О.И., Плешаков, В.А., 2018. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // *Електронный научный журнал Homo Cyberus*. 1 (4), 29-37. [Прегледан на 15 март 2023]. На разположение: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafety_and_classification_of_people_according_to_the_extent_of_the_integration_into_the_cybersocium
5. Георгиев, Г., 2019. За социалната интеграция на личността. В: Сборник *„Педагогическото образование – традиции и съвременност“*. В.Кутева–Цветкова (Ред.) Велико Търново: Издателство Ай анд Би, 187-192.
6. Захарьяшева, О. А., 2019. Основы психолого-педагогического сопровождения детей в процессе киберсоциализации // *Електронный научный*

журнал *Homo Cyberus*. 1 (6), 17-22. [Прегледан на 17 март 2023]. На разположение: http://journal.homocyberus.ru/ZahariyashchevaOA_1_2019

7. Златкова-Дончева, К., 2018. *Менторството и децата в риск*. Бургас., ЛИБРА СКОРП

8. Минева, Т., 2012. *Проблеми на ресоциализацията: теория, методика, практика*. В.Търново., Издателство Фабер.

9. Плешаков, В. А., 2011. *Теория киберсоциализации човека*. М.: МПГУ; „Homo Cyberus“.

10. Полихронов, Д. 2023. Социалните, психолого-педагогическите и правните понятия в контекста на превенцията и корекцията на девиантното поведение. София., УИ „Св. Климент Охридски“, 106 с.

11. Рангелова, Ем., 2000. *Педагогически проблеми на ресоциализацията на деца с девиантно поведение*. София., Издателство Комливес-ЛМ.

12. Стойков, И., 2001. *Педагогическа и възрастова психология*. В.Търново: Издателство Faber.

REFERENCES

1. Andreeva, G., 1983. *Sotsialna psihologia*. Sofia., Izdatelstvo Nauka i izkustvo

2. Vasileva, V. 2015. Formirane na motivatsia za uchene u uchenitsite. V: Sbornik „*Motivatsia i interesi kam ucheneto*“. B. Ilieva (Red.) Ruse, Izdatelstvo MEDIA TEH, 5-9.

3. Voinova, O. I., Pleshakov, V. A., 2019. Ob agentah i sredstvah kibersotsializatsii „Homo Cyberus“a // *Elektronny nauchny zhurnal Homo Cyberus*. 1 (6), 7-12. [Pregledan na 15 Mart 2023]. Na razpolozhenie: http://journal.homocyberus.ru/Pleshakov_VA_Voinova_OI_1_2019

4. Voinova, O.I., Pleshakov, V.A., 2018. Lichnosty i kibersotsium: stanovlenie kibersotsialynosti i klassifikatsia lyudey po stepeni integrirovannosti v kibersotsium // *Elektronny nauchny zhurnal Homo Cyberus*. 1 (4), 29-37. [Pregledan na 15 Mart 2023]. Na razpolozhenie: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersaftey_and_classification_of_people_according_to_the_extent_of_the_integration_into_the_cybersocim

5. Georgiev, G., 2019. Za sotsialnata integratsia na lichnostta. V: Sbornik „*Pedagogicheskoto obrazovanie – traditsii i savremennost*“. V.Kuteva–Tsvetkova (Red.) Veliko Tarnovo: Izdatelstvo Ay and Bi, 187-192.

6. Zaharyyashteva, O. A., 2019. Osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenia detey v protsesse kibersotsializatsii // *Elektronny nauchny zhurnal Homo Cyberus*. 1 (6), 17-22. [Pregledan na 17 Mart 2023]. Na razpolozhenie: http://journal.homocyberus.ru/ZahariyashchevaOA_1_2019

7. Zlatkova-Doncheva, K., 2018. *Mentorstvoto i detsata v risk*. Burgas., LIBRA SKORP

8. Minev, T., 2012. *Problemi na resotsializatsiyata: teoria, metodika, praktika*. V.Tarnovo., Izdatelstvo Faber.

9. Pleshakov, V. A., 2011. *Teoria kibersotsializatsii cheloveka*. М.: МПГУ; „Homo Cyberus“.

10. Polihronov, D. 2023. Sotsialnite, psihologo-pedagogicheskite i pravnite ponyatia v konteksta na preventsiyata i korektsiyata na deviantното поведение. Sofia., UI „Sv. Kliment Ohridski“, 106 s.

11. Rangelova, Em., 2000. *Pedagogicheski problemi na resotsializatsiyata na detsa s deviantno поведение*. Sofia., Izdatelstvo Komlives-LM.

12. Stoykov, I., 2001. *Pedagogicheska i vazrastova psihologia*. V.Tarnovo: Izdatelstvo Faber.

Blockchain technologies in the education system – risks and opportunities

Mihaela Todorova, PhD student
University of Economics - Varna
mihaela_todorova@ue-varna.bg

Блокчейн технологиите в образователната система – рискове и възможности

Михаела Тодорова, докторант
Икономически университет - Варна
mihaela_todorova@ue-varna.bg

Abstract: *With the development of technologies, new opportunities arise for their application and the optimization of a large part of the processes and activities performed by man. Blockchain technology is a system that quickly, efficiently, and above all securely processes a large database. The implementation of such technology in the structure of the educational system can have a strong positive impact on many economic factors, but it is possible to lead to undesirable results. In the present development, the risks and opportunities facing the implementation of blockchain technology in the educational system are considered.*

Keywords: Blockchain, Education, BCT

Социално-икономическото благосъстояние на обществото силно зависи от пазара на труда, а той от своя страна е повлиян от образователната система в съответната държава. От тук произтича значимостта и актуалността на настоящата разработка — извършването на промени в образователната система може да окаже силно влияние върху много и значими икономически показатели. Поради тази причина е от изключителна важност преди предприемането на промяна да бъдат разгледани, анализирани и оценени различните алтернативи, за да може да се избере най-рационалното решение.

С развитието на технологиите възникват нови възможности за тяхното приложение и за оптимизиране на голяма част от процесите и дейностите, извършвани от човека. Блокчейн технологията представлява система, която бързо, ефективно и най-вече сигурно обработва голяма база от данни. Внедряването на подобна технология в структурата на образователната система може да окаже силно положително отражение върху много икономически фактори, но е възможно да доведе до нежелани резултати. Поради тази причина е необходимо да се направи обстоен анализ на възможностите и рисковете при внедряването на блокчейн технологията в образователната система.

Целта на настоящата разработка е да бъдат разгледани и анализиран възможностите и предизвикателствата пред внедряването на блокчейн технологията в българската образователна система.

За постигането на целта са поставени следните задачи:

- Да се направи обзор на текущото състояние на българската образователна система.
- Да се изясни същността и характеристиката на блокчейн технологиите.
- Да се оценят възможностите и рисковете пред внедряването на блокчейн технологията в българската образователна система.
- Да бъдат обобщени изводи от направеното проучване.

Обект на изследването е училищната образователна система. Предмет на разработката представлява организацията и процесите на образователната система, които могат да бъдат подобрени чрез блокчейн.

За целите на разработката се използват общонаучни методи като наблюдение, сравнение и синтез. В разработката се поставя ограничението, че не се разглеждат техническите въпроси свързани с блокчейн технологията (как, за колко време и какви ресурси са необходими за внедряването на технологията), а се разглеждат какви възможности и рискове предоставя на крайните потребители.

Образователна система в Република България

Образованието е неделима част от развитието на всеки индивид и оказва силно влияние върху неговият бъдещ просперитет. За да бъде ползотворно обучението, са необходими образователни институции, педагогически персонал и служители с административни функции. Най-важна роля върху учебния процес заемат преподавателите, защото от тях зависи как ще бъде предоставена информацията, която учащите трябва да усвоят. Образователна институция представлява материалната база, която учителите и учащите използват в помощ на образователния процес. Административният персонал отговаря за организирането и ефективно протичане на образователния процес.

Институционалната структура в България се дели основно на 3 категории – национално, областно и местно ниво. Националните институции, които оказват влияние върху училищната образователна система в България са: Народното събрание и по-конкретно Комисията по образованието и науката има централна законодателна власт; Министерство на образованието и науката (МОН); Министерството на труда и социалната политика (МТСП); Министерството на младежта и спорта (ММС); Национална агенция за професионално образование и обучение (НАПОО); Държавна агенция за закрила на детето (ДАЗД) и други.

Институциите на областно ниво, които имат влияние върху управлението на образователния процес основно са областните управители, областната администрация и регионалното управление на образованието. На местно ниво институциите, които имат касателство върху образователната система са: общини; кметове и общинска администрация.

Както може да се забележи от разгледаната институционална структура на образователната система много лица имат отношение към образователния процес. В настоящата разработката се приема, че страни в образователната система са: учащи – ученици и студенти; персонал – педагогически (преподаватели) и непедагогически (административен); учебно заведение; други институции. В настоящата разработка няма да се разглежда подробно ролята на родителите и кредиторите, финансиращи образованието на учащите.

Образованието в Република България се финансира предимно от Министерството на образованието и науката (МОН). Важно е предвиденият бюджет да бъде рационално разпределен, за да може да се постигне по-висока ефективност на образователния процес.

Според изследване, извършено от Адриан Николов (Николов, 2013), в българското средно училище броят на административния персонал е значително по-голям. На всеки 4,8 преподаватели се пада по един служител с административни функции, докато в Австрия същото съотношение е 22,6:1. От тук може да се направи изводът, че в България много средства се изразходват за административен персонал в сравнение с други държави.

Намаляването на разходите за служителите с административни функции може да доведе до пренасочване на средствата към педагогическия персонал и/или подобряване на материалната база и инвестирането в иновации. Преразпределението

на средствата може да доведе до повишаване на ефективността на образователната система в България.

В стратегията за ефективно прилагане на информационните и комуникационните технологии в образованието и науката на Република България (2014 – 2020 г.) е посочено, че едни от основните проблеми са:

- липса на единна информационна и комуникационна среда;
- липса на достатъчно като количество, качество, съвместимост и взаимосвързаност онлайн цифрово съдържание;
- съществен дефицит на квалифицирани ИТ специалисти;
- липсват интегрирани системи за управление на процесите;
- постоянен растящ оборот на документи на хартиен носител.

Всички описани проблеми отразяват неефективното използване на технологиите в българската образователна система. В стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето за периода 2021-2030 година е отчетено: „Мерките за дигитализация осигуриха възможност да не се прекъсне образователният процес след началото на пандемията от COVID-19 и обявеното извънредно положение, което позволи образователната система да премине успешно в дистанционен режим на работа.“ В България част от процесите в образователната система се дигитализираха в резултат на протиепидемичната обстановка, която се наложи заради Covid-19.

През 2021 година стартира изпълнението на проект на Министерството на образованието „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“, чрез който се цели техническо обезпечаване на образователната система, както и осигуряване на условия за провеждане на обучение от разстояние в електронна среда. Въпреки бързото преминаване към дистанционно обучение, технологиите не се използват в техния пълен потенциал, което създава много възможности, с които да се подобри учебния процес.

В Стратегическа рамка за развитието на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) се констатира: „От изключителна важност е да променяме средата, изучаваните предметни области и методите на преподаване с темпове, съответстващи или изпреварващи динамиката на променящия се свят. Дигитализацията и новите технологии, в частност изкуственият интелект, променят света и структурата на професиите.“

По време на конференция на Международния валутен фонд (Kammer, 2022) е отчетено следното: „резултатите от образованието остават доста под средните стойности за страните-членки на ЕС или по-новите държави-членки на ЕС“. От тук ясно се забелязва необходимостта от ключови реформи в българската образователна система.

Реформите в училищното образование могат да бъдат свързани с:

- промяна на учебната програма;
- с подобряване на начина на преподаване;
- промени с начина на финансиране;
- реформи на структурата;
- технологията използвана за учебни цели;
- организацията на учебния процес;
- и други.

Всяка промяна в образователната система може да окаже силно отражение върху учениците и тяхната подготовка. Поради тази причина е важно внимателно да се подбират, анализират и оценят промените, които могат да се реализират. Всяка реформа трябва да бъде съобразена с множество фактори, но най-вече с актуалната към момента среда. Технологичните подобрения могат да имат силно влияние върху

крайните резултати. Поради тази причина в следващата точка е разгледана ролята на технологиите в образователната система.

Роля на технологиите в образователната система

В съвременните условия технологиите заемат изключително важна роля в процеса на обучение. Една от причините за значимостта на технологиите е, че са в основата на информационните системи и приложения, които се използват в образованието. Чрез тях може да се измени начина на преподаване и усвояване на знанията, защото предоставят нови възможности за учебния процес. Рационалното използване на технологиите в образователната система може да доведе до значителни приноси и подобрения в обучителния процес.

Николова (2012) разглежда съвременните технологии за обучение в 3 категории: мултимедийни технологии; информационни и комуникационни технологии; електронно обучение. Първите създават информационна визия, което допринася за по-лесно и бързо усвояване на учебния материал. Информационните и комуникационните технологии подпомагат решаването на различни проблеми, като например чрез тях може да се осигури достъп до разнообразна и актуална информация. Последната категория за електронното обучение е изключително актуална в съвременните условия и чрез нея се позволява да се осъществи обучението без значение пространственото местоположение на учителят и учениците.

Ролята на технологиите в обучението зависи изключително много от начина на приложение на всеки вид технология. Рационалното използване на технологиите в учебния процес може да разреши много проблеми и да доведе до положителни резултати.

Една от ключовите роли на технологиите е да се подобри достъпността до образование. Те позволяват достъп до учебни материали, независимо от географското местоположение или времето ограничение. Съществуват онлайн платформи и уеб страници, които предоставят възможност за учене на хора от различни места по света. По този начин всеки има достъп до качествено образование и подпомагат обучението на лица със специални образователни нужди. Чрез различни програми и приложения могат да получат образование в среда, която е подходяща за техните нужди.

Провеждането на дистанционно обучение се осъществява благодарение на технологиите, които са адаптирани в образователния процес. Най-ярък пример за необходимостта от организирането на дистанционно обучение е при създаването на обстановка заради Covid-19, когато бяха наложени противоепидемиологични мерки. Дистанционното обучение е изключително полезно при образование от разстояние или в ситуации на бедствия. Създаването на уебинари, видеоуроци и виртуални класни стаи осигуряват възможност за участие в процеса на обучение, когато ученикът е възпрепятстван.

Технологиите в образователния процес могат да допринесат и за индивидуалния подход. Учениците могат да използват различни видове ресурси, които да са адаптирани според техния темп на учене и индивидуални нужди. Това може да доведе до повишаване на ефективността и ангажираността в учебния процес.

Чрез внедряването на технологиите в образователния процес се развиват цифровите умения на учащите. Ежедневната употреба на техниката позволява на учениците да усвоят и развият по-бързо умения свързани с компютри, софтуерни приложения, мултимедийни ресурси, платформи и други. По този начин им се предоставя възможност за нови знания, които могат да се приложат за бъдещата работа и личното развитие.

Ролята на технологията може да бъде свързана със стимулиране на сътрудничеството и комуникацията – както между ученици и учители, така и между

преподаватели от различни учебни заведения. Различните средства за комуникация и сътрудничество между учениците и учителите могат да стимулират обмяната на знания и идеи. Съществуват различни онлайн форуми и платформи за споделяне на ресурси. Технологиите позволяват да се споделят добрите практики между учителите. Комуникацията между учителите от различните учебни заведения и градове може да се осъществява безпроблемно чрез технологиите. Съществуват онлайн платформи и социални мрежи, които свързват учителите без значение тяхното местоположение и това позволява да споделят и обменят ресурси, идеи и методи на обучение. Споделянето на добри практики между учителите може да спомогне за получаването на по-добро и ефективно образование.

Предимството на технологиите пред другите методи на обучение е, че предоставят голям инструментариум от възможности за ангажиращо обучение. Ресурсите за интерактивно образование включва визуални и аудио елементи, мултимедийни презентации, образователни игри и симулации. По този начин се предоставя възможност за разширяване и разнообразяване на учебния материал. Учащите могат да имат достъп до различни електронни източници и ресурси, от които да извлекат информация за по-широко и дълбоко разбиране на учебния материал. Всички тези възможности могат да подобрят учебния част и да го направят по-забавен и вълнуващ, а това от своя страна да доведе до по-бързо и ефективно усвояване на нови знания и компетенции.

Технологиите позволяват да се проследи индивидуалния напредък на учениците. Електронните тестове позволяват бърза обработка и да се предостави точна оценка и подходяща обратна връзка за подобряването на учебния процес. Поставянето на индивидуална оценка и обратна връзка чрез адаптирането на технологиите в обучението позволява да се спести време и по този начин да се наблегне върху недобре усвоения материал.

Изследователското учене се подкрепя от технологиите чрез интерактивни експерименти, симулации и виртуални лаборатории. Това подпомага учениците да изследват и разберат различни теории, концепции и явления чрез практически опит. Съществуват софтуерни приложения и образователни игри, които изискват анализ, оценка и решаване на проблеми за постигане на успех. По този начин технологиите подпомагат развитието на критичното мислене и решаването на проблеми.

Технологиите подкрепят самостоятелното учене, защото позволяват учениците да изследват нови теми и да разширяват своите познания съобразно своите лични интереси. Свободно предоставените инструменти и ресурси позволяват на учащите да придобиват нови знания за теми, които не са включени в учебния план. Задълбочаването и разширяването на тези познания може да бъде от ключово значение за тяхното лично и професионално развитие.

Чрез технологиите могат да подобрят административните и управленските процеси в образованието. Електронните системи позволяват воденето на електронни документи - досиета, дневници и записки. Съхранението на цялата информация може да се систематизира и да се осигури бърз и лесен достъп до нея.

Изброените роли подчертават значението на технологиите в образователния процес, защото тяхното рационално използване може да доведе до по-добро обучение, разнообразие, гъвкавост и иновации в образованието. Същевременно води и до промяна на ролята на учителя.

Важно е да се отбележи, че за ефективното използване на технологиите в образователната система и успешното интегриране се изисква подходящо обучение на учителите. Не трябва да се забравя, че технологиите се развиват със сравнително бързи темпове и това налага необходимостта преподавателите да бъдат своевременно запознавани с нововъведенията.

Същност и характеристика на блокчейн технологията

Съвременните технологии непрекъснато се развиват и предоставят нови възможности за развитие и обучение. Една от тях е блокчейнът, който е разгледан в настоящата разработка.

Възникването на блокчейн технологията много често се свързва с първата криптовалута — Биткойн, в чиято т. нар. “Бяла книга” (Nakamoto, 2008) има подробно описание на “блокчейн”. Същевременно съществуват различни теории за периода и създателя на блокчейн, но те не са обект на настоящата разработка, защото подлежат на обстоен анализ и изследване.

Произходът на думата Блокчейн произлиза от английски, като е получено от block и chain, което на български означава съответно блок и верига. От тук може да се изведе и същността на технологията – блокове, които са свързани с верига. Върховният съд на Съединените американски щати дава следното определение за блокчейн: “Цифров файл, разпространен до всеки, който участва в мрежа за криптовалута. Блокчейнът действа като вид главна книга, води отчет на всички транзакции, които се осъществяват в мрежа. Всеки може да разгледа блокчейн, за да види какви транзакции са се случили в мрежата. Блокчейн е запечатан с помощта на криптография така, че никой да не може да го променя.” (Bitcoin Glossary, 2018). Дадената дефиниция описва и част от основните качества, с които се характеризира технологията — сигурност, достъпност, прозрачност и други.

В основата си блокчейн включва криптография (благодарение на нея, технологията е защитена от подправяне), разпределено съхранение (децентрализирано съхранение, недопускащо загуба на данни) и интелигентни договори (изгражда транзакционните отношения на договорите в код, който се изпълнява автоматично, като това води до прозрачност) (Li, 2023).

При разработването на блокчейн система могат да се използват програмни езици, като често срещаните са: C++, Java, JavaScript, SQL, C#, Python, Ruby и други. В проучване (Elad, 2023) се отчита, че най-използваните програмни езици, с които се програмира са: Javascript, Java, Python, C#, Typescript, C++ и други. Всеки от програмните езици се отличава с различно ниво на сигурност, скорост, функционалност, динамичност и други. Изборът на програмен език за изграждането на блокчейн зависи от много фактори.

Основното качество на блокчейн технологията е, че води до намаляване на разходите и увеличаване на производителността, защото не се нуждае от посредници и същевременно записаната информация е сигурна и не може да бъде изменяна. Освен това достъп до информацията има всеки участващ в мрежата и това намалява информационната асиметрия и същевременно увеличава прозрачността и доверието.

Други важни характеристики на блокчейн технологията е глобалността и виртуалността, защото транзакциите се извършват на цифров носител без значение географските и националните граници. Блокчейн технологията може да е децентрализирана, като същевременно е широко разпространено без да има наличие на централен орган, който да управлява базата данни. Предоставя се самостоятелен суверенитет на потребителите да се идентифицират, като поддържат контрол върху съхранението и управлението на личните им данни.

Мански в свое проучване извеждат 7 основни качества на блокчейн технологията: проверимост; глобалност, ликвидност, постоянство, виртуалност, децентрализация и бъдещ фокус. (Manski & Manski 2018) Други автори в доклад са посочили, че основните ключови предимства са: самостоятелен суверенитет, доверие, прозрачност, без посредничество, неизменност и сътрудничество. (Grech & Camilleri 2017)

Блокчейн технологията притежава следните предимства пред широкомащабни системи:

- данните са защитени от преправяне;
- стабилен и много надежден;
- позволява самостоятелно функциониране;
- децентрализация;
- разпределено споделяне на файлове;
- ускорени транзакции; високо ниво на доверие;
- намаляване на разходите;
- по-добра гъвкавост при достъпа до данни и други (Kumar & Mallick, 2018).

Приложението на технологията в отделни индустрии може да окаже силно положително влияние върху развитието им. Блокчейн може да заема важна роля в голяма част от пазарите и обществените блага — образованието, медицината, телездравео и телемедицината (Ahmad et al., 2021); търговията и доставките (Kshetri, 2018); финансите; недвижимите имоти и други. Поради тази причина изследванията на блокчейн са добавени към някои университетски учебни програми (Sandle, 2022).

Блокчейн технологията е подходяща за учебните цели и нейното внедряване в училищната образователна система може да осигури много възможности. Изключително важно за успешното реализиране на съответните възможности е да се оценят рисковете. В следващите страници са разгледани част от възможностите и предизвикателствата пред блокчейн в образованието.

Приложение на блокчейн технологията в образователната система

Към настоящия момент блокчейн технологията се използва в сравнително ниска степен в сферата на образованието. Изследванията ни обаче показват, че поради отличителните характеристики и предимства на блокчейн, като цяло се наблюдава прираст на проектите за разработване и внедряване на технологията в учебния процес. Технологията може да предостави по-ефективна и сигурна система за управление на голяма база от данни. Приложението на блокчейн технологията в образователния процес е изследвано от редица автори (Minchev, Stoykova, 2023; Chen et al, 2018).

Внедряването на технологични решения, базирани на блокчейн технологията в образователната система може да обхваща всички аспекти от учебния процес.

Блокчейн технологията може да обработва голяма база от информация с много високо ниво на сигурност. Затова технологията е подходяща при съхранението и верифицирането на документи като дипломи, дипломни разработки, академични постижения и други.

Технологията може да се приложи с цел съхранение и верификация на лицензите на учебните заведения. По този начин може да се подобри прозрачността, защото всеки желаещ може да провери дали дадено учебно заведение е регистрирано съгласно всички изисквания.

Блокчейн технологията може да намери приложение в библиотеките на учебните заведения. Съхранението на информацията за библиотечните материали, достъп до ресурсите и споделянето им между отделните образователни единици може да се осъществи чрез внедряването на технологията. По този начин записаната информация може да бъде сигурна и леснодостъпна всеки, който има достъп до системата.

Блокчейн технологията може да намери приложение при изплащането на стипендии, заплати на преподавателите, събиране на дарения и други финансови операции. В този случай технологията може да подпомогне управлението на финансовите транзакции в образователната система, като повиши прозрачността и

проследимостта. Това може да доведе до намаляване на финансовите злоупотреби в сектора.

Приложение може да открие при провеждането на дистанционни обучения. Блокчейн технологията може да осигури сигурност на съхранените учебни материали. Всеки с достъп до ресурсите може да ги разглежда независимо от неговото физическо местоположение. В системата има възможност да се съхраняват записи за посещаемост и други детайли, които могат да спомогнат за ефективното обучение.

Независимо вида на обучението блокчейн технологията може да намери приложение при изграждането на електронно портфолио на всеки ученик. Всеки един може да споделя академичните постижения и разработки в електронно портфолио. Възможно е да са се добави опция учителите да споделят забележки и похвали към съответния ученик. Чрез блокчейн може да помогне за изграждането на система за управление на идентичността на учениците, която да гарантира уникалност и неподправеност на личните данни.

Блокчейн технологията в образователния сектор може да открие приложение при защитата на интелектуалната собственост. Възможно е да се създадат надеждна и сигурна система за регистриране и защита на интелектуалната собственост. Може да се изгради система за откриване на опити за плагиатство.

Блокчейн може да намери приложение при изграждането на общности в образователните институции. Към настоящия момент съществуват различни „Клубове по интереси“ във всяко училище. Възможно е да се изградят групи, които да обединяват учениците от местно, регионално, национално ниво съобразно личните интереси и виждания. По този начин могат да се развият колективните образователни проекти.

Приложение може да намери при оценяването и проверката на знания на учениците. Технологията може да се използва за записване и проверка на тестове. В този случай поставените оценки няма да могат да бъдат подправяни, а тестовете ще бъдат по-обективно оценени.

Блокчейн може да намери приложение при избирателните процеси в образователната система. При провеждането на избори може да се използва технологията, която може да осигури прозрачност, сигурност и надеждност на събраната и обработена информация. Всеки с достъп може да се идентифицира и да предостави своя глас без да се притеснява, че може да бъде преправян.

Блокчейн може да се използва за подобряването на връзката между учениците и работодателите. Възможно е да се изгради система, която да съхранява записи и признаване на умения и качества на учениците от страна на предприятията. Чрез такъв тип система учащите могат да откриват по-лесно къде могат да подобрят своите практически умения и при какви условия. Има възможност да се създаде платформа при която учениците да се свързват с ментори, които да ги вдъхновяват.

Технологията може да намери приложение на анализатор. Цялата съхранена информация може да бъде анализирана, от където да се извлекат препоръки за подобряване на учебния процес. Анализирването на тенденции също би спомогнало за откриването на проблеми и пропуски, които да бъдат подобрени.

Блокчейн технологията може да открие приложение в съхранението на здравна информация за учениците. По този начин медицинското лице в учебното заведение може да съдейства по-информирано и ефективно при необходимост. Достъпът до медицинските записи в училището може да спомогне да се изгради по-подходяща среда съобразно нуждите на учениците.

Блокчейн технологията може да се внедри в почти всеки аспект на образователната система и да стане добра основа за допълнение и усъвършенстване на функционалностите на съществуващите системи.

Възможности при внедряването на блокчейн технологията в училищната образователна система в Република България

Внедряването на блокчейн технологията в българската образователна система може да доведе до много промени във висшите, средните и началните учебни заведения. Използването на технологичните възможности, които предоставя блокчейн, може да окаже силно влияние върху всички учащи. Основното предимство на внедряването на технологията е, че може да намали драстично административните разходи, като тези средства могат да се вложат в подобряване на учебния процес и внедряването на иновации. Авторът обобщава следните възможности, които може да предостави технологията при нейното внедряване:

- **Единна информационна среда** — Блокчейн технологията ефективно и сигурно обработва голяма база от данни, което позволява да се изгради единна информационна среда. Посредством нея всички страни в образователния процес могат да имат достъп голяма база информация. Повечето от процеси по кандидатстване, прием, обучение, оценяване, отчетни карти се осъществяват присъствено и посредством персонал. Това за образователната институция представлява разход за служителите, отговарящи за процесите и канцеларски материали (основно хартия). Освен това по този начин е възможно да бъдат допуснати човешки грешки. При кандидатстването в друг град това представлява допълнителен разход за кандидатите. Поддържането на електронна база данни може да допринесе за автоматизирането на процесите, което може да гарантира сигурността на информацията, може да намали административните разходи по описаните процеси и по този начин могат да се осъществяват дистанционно без значение физическото местоположение на всяка от страните. Към днешна дата голяма част от процесите вече са автоматизирани, особено след създалата се обстановка във връзка с протиепидемиологичните мерки. Само по себе си автоматизирането на процесите не представлява иновация, но при съхранението на данните чрез блокчейн технологията се наблюдават множество предимства като: сигурност на информацията, надеждност и точност на данните, прозрачност, ефективност и други.

- **Автентичност на дипломите** — Блокчейн технологията се характеризира с високо ниво на сигурност и това може да предаде автентичност на издадените дипломи. По този начин може да се минимизират злоупотребите с фалшифицирането на официалните документи, удостоверяващи завършването на определен етап от образованието.

- **Улесняване на прехвърляне от една образователна институция в друга** — Прехвърлянето от едно учебно заведение в друго е свързано с обработването на документация в двете институции. В първата е необходимо учащият да бъде отписан и за целта се издава документ, удостоверяващ степента на завършеност на конкретното обучение. Във втората институция на база издадения документ от предходното учебно заведение се извършва записване на новоприетия ученик или студент. Записването е свързано със съпоставяне на степента на завършване на курса на учащия с текущия достигнат етап в учебното заведение. Често на практика е налице разминаване, което води до затрудняване на процеса по прехвърлянето.

Внедряването на блокчейн технологията в образователната система в България може да улесни значително процеса по прехвърляне, защото технологията автоматизирано може да обобщи информацията от първото учебно заведение може да бъде предоставена на втората образователна институция. При използването на единна технология в цялата страна може да позволи информацията да бъде съпоставима между отделните училища без значение тяхното местоположение. Дигитализирането на този процес може да улесни всички участващи страни.

- **Рационализиране и намаляване на разходите за споделяне и проверка на записите** — Сигурността, която предоставя блокчейн технологията може да

рационализира разходите за споделяне и проверка на записите. Това от своя страна може да доведе до намаляване на злоупотребите свързани с нарушаването на авторските права.

- *Бърз и лесен достъп до ресурси за учащите, без да се нарушават авторските права* — Технологията може предостави възможност за лесностъпност до ресурси без значение географското местоположение и без да се нарушават авторски права. Възможностите на блокчейн технологията позволяват да се осигури достъп до дадени ресурси при получаването на криптотокъни. Съществуват различни алтернативи за това как може да се реализира достъпът до ресурси, но те подлежат на допълнително изследване и анализиране, за да може да се предприеме най-рационалното решение.

- *Контрол върху разработените ресурси от педагогическия персонал* — Разработените курсове и задачи от учителите могат да бъдат многократно предоставяни на своите ученици или студенти. Учителите вземат решение за предоставянето на достъпа до конкретния ресурс. Чрез интелигентните договори на блокчейн технологията могат да бъдат използвани дадени ресурси многократно. В сравнение със системите за автоматизация на процесите, които се използват към момента в образователната система в България, блокчейн технологията може да осигури по-високо ниво на сигурност, ефективност и надеждност.

- *Евтини транзакции за парични преводи* — Блокчейн технологията позволява да бъдат извършвани плащания без необходимостта на посредник. Липсата на доставчик на междинни плащания добавя стойност за всички страни на транзакцията. Също така получаването на стипендии и плащането на такси към учебните заведения може да се извършва дистанционно без значение географското местоположение на страните по транзакцията.

- *Стимулиране на образованието чрез токенизация* — Блокчейн технологията предоставя възможност за стимулиране на образованието чрез получаването на стимули под формата на тоукъни. Съществуват различни алтернативи за осъществяването на тази възможност, които не са обект на изследване на настоящата разработка.

Съществуват много други възможности в зависимост от това кои етапи и аспекти от училищната образователна система обхваща блокчейнът. Основните възможности са свързани с това, че може да се постигне високо ниво на сигурност на събраните лични данни, да гарантира достоверността на информацията и да намали административните разходи.

Приложението на блокчейн технологията е свързана с много възможности, които предоставя. Не трябва да се забравя, че това може да е свързано и с предизвикателства, които е важно да бъдат проучени и оценени. Именно част от основните възможни рискове са описани в следващата точка на настоящата разработка.

Рискове при внедряването на блокчейн технологията в училищната образователна система в Република България

Възможностите, които предоставя блокчейн технологията в образователната система са разгледани, но за да е пълен анализът е необходимо да бъдат разгледани рисковете, които могат да възникнат. Те са важна част от проучването, защото ако не бъдат оценени възможните рискове няма да може да се използва пълния потенциал на технологията и процеса по внедряване може да претърпи неуспех.

Предизвикателствата за институциите, които искат да адаптират съществуващите практики и работни процеси се делят на идеалистични и логистични. Първият вид отговаря на въпроса “Защо”, а вторият вид — “Как”. В настоящата разработка се разглеждат предизвикателствата, които възникват при внедряване на

технологията от гледна точка на възприемането и промените до които може да доведе. Технологичните въпроси за реализирането на процеса по внедряване не са обект на настоящата разработка. Основните рискове, които авторът извежда са:

- *Недостиг на компетентни лица* — Блокчейн технологията е иновативна и непрекъснато се развива. Това е основната причина да възникне рискът от недостиг на компетентни лица, защото лицата, които участват при внедряването на технологията трябва да бъдат добре запознати и да могат да предприемат своевременни решения при възникнали проблеми.

- *Сложност на техническата интеграция* – Интегрирането на технологията в съществуващите образователни системи може да бъде технически трудно осъществимо. В случай, че системите не са съвместими, адаптирането на блокчейн може да изисква повече време от първоначално предвиденото и това да забави и затрудни целия процес.

- *Различие в критериите за оценяване* — Процесът по внедряване на блокчейн технологията в образователната система в България може да претърпи неуспех ако има разминаване в критериите за оценяване. Всяка образователна институция има вътрешни правила, които могат да се различават от тези на останалите учебни заведения. Това може да възпрепятства процеса по прехвърляне от една образователна институция в друга.

- *Идентичност и автономност* — Някои от учебните заведения (по-големите и частни) биха могли да желаят да изградят своя собствена затворена блокчейн система. Това може да възпрепятства ефективното използване на технологията в цялата образователна система.

- *Освобождение на административен персонал* — Част от задълженията на административния персонал може да бъде заместен от внедрената технология и това може да доведе до съкращаване на част от персонала. Някои биха могли да продължат своята дейност в учебното заведение като се осъществи промяна в задълженията и отговорностите. Въпреки това част от администрацията е възможно да трябва да потърсят нови възможности за реализиране на пазара на труда.

- *Внедряване в „неподходящо“ време* — Изключително важно е, когато се внедрява нова технология да бъде направено в „подходящо“ време в синхрон с обществените нагласи. По-ранното внедряване на технологията вероятно може да претърпи неуспех, защото обществото няма да бъде подготвено и това може представлява висока бариера. Изоставянето с внедряването на технологиите в България също крие рискове, защото технологията непрекъснато се развива и може да загуби своята актуалност.

- *Несъответствие с правните норми* – Разработването на блокчейн технологията е необходимо да бъде съобразено с местните правни рамки. Това от своя страна налага нуждата от добре познаване на нормативните документи, които имат касателство при изграждането на блокчейн за целите на образованието.

Всеки един от рисковете може да бъде минимизиран със своевременни и рационални решения. Процеса по внедряването, за да не се сблъска с обществено съпротивление е възможно да се извършват дейности по подготовката от по-ранен етап. Рискът от недостигът на компетентни лица може да бъде минимизиран чрез анализ на необходимия екип по внедряването и да бъде финансирано образованието на екипа по внедряването. Различието в критериите за оценяване може да бъде също премахнато чрез законови регламенти. Също така може да се финансира преквалифицирането на административния персонал, който излиза на пазара на труда.

В настоящата разработка са разгледани приложенията на блокчейн технологиите в образователната система. Също така са проучени и описани основните

възможности и рискове, които са изправени пред внедряването на технологията в училищната образователна система.

Заклучение

Темата за внедряването на блокчейн технологията в училищната образователна система е актуална и значима, защото съвременните технологии могат да променят коренно образованието. Това от своя страна може да се отрази на конкурентоспособността на завършилите своето обучение на пазара на труда. Технологията непрекъснато се развива, има голям потенциал за реализация и предоставя големи възможности за нейното приложение. В настоящата разработка са изведени основните потенциални предимства, които системата може да осигури.

Основните предимства при внедряването на блокчейн технологията в образователната система са: Намаляване на административните разходи; Единна информационна среда; Улеснено прехвърляне на учащ от една образователна институция в друга; Бърз и лесен достъп до ресурси, без пренебрегване на авторски права; Стимулиране на образованието чрез токенизация и други. Рационалното използване на блокчейн технологиите може да предостави решение на част от основните проблеми в българската образователна система.

Възможностите няма да бъдат рационално и пълно анализирани ако не бъдат оценени рисковете, които е възможно да възникнат. Важно е да се разгледат, за да може да се предприемат действия за тяхното минимизиране. Основните рискове пред внедряването на блокчейн технология в българската образователна система са: недостиг на компетентни лица, които да реализират проекта по внедряване; прибързване или закъснение с внедряването на технологията и различие в критериите за оценяване. Трябва да се обърне внимание, че от блокчейн технологията не се очаква да се разрешат всички проблеми в българската образователна система, но тя може да спомогне за рационализиране на разходите.

Технологията предоставя много възможности за подобряване на организацията и процесите в българската образователна система. За да се използват ефективно блокчейн технологиите, е необходимо да се извърши обстойна оценка на рисковете и да се предприемат необходимите мерки за тяхното минимизиране.

Технологията може да бъде внедрена в почти всеки един етап и аспект от училищната образователна система – прием, оценяване, библиотека, достъп до ресурси, проследяване на развитие, финансиране и други. Преди да се започне разработването на блокчейн за целите на училищната образователна система се препоръчва внимателно да се подберат етапите, в които може да се адаптира технологията. Тази препоръка е важна, защото по този начин може да се изгради най-подходяща система.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Минчев А. и Стойкова В. (2023) Възможности за приложение на блокчейн технологията в образованието. *Стратегия на образователната и научната политика*, v. 31, 4s doi: 10.53656/str2023-4s-9-pot
2. Николов, А. (2013) Училищното образование в България: Състояние и тенденции. *Институт за пазарна икономика*, бр. 637, стр. 25
3. Николова М. (2012) Компютърът в обучението – иновационни технологии, подготовка на педагогически кадри и дидактическата практика в средното училище. *Педагогически алманах*, том 20, бр. 1, стр. 110-147
4. Ahmad, R.W., Salah, K., Jayaraman R., Yaqoob I., Ellahham S., Omar M. (2021) The role of blockchain technology in telehealth and telemedicine. *International Journal of Medical Informatics*. 148:104399, doi: 10.1016/j.ijmedinf.2021.104399.

5. Bitcoin Glossary. (2018) Annual National Seminar. United states sentencing commision. [Online] Available from: https://www.usssc.gov/sites/default/files/pdf/training/annual-national-training-seminar/2018-materials/emerging-tech_glossary-crypto.pdf [Accessed 08/08/2023]
6. Chen G., Xu B., Lu M., and Chen N.S. (2018) Exploring blockchain technology and its potential applications for education. Smart Learning Environments 5, 1 doi: 10.1186/s40561-017-0050-x
7. Elad B. (2023) Most Popular Programming Languages Statistics [Online] Available from: <https://www.enterpriseappstoday.com/stats/programming-languages-statistics.html> [Accessed 08/08/2023]
8. Inamorato Dos Santos, A., editor(s), Grech, A. and Camilleri, A. (2017) Blockchain in Education. Publications Office of the European Union, Luxembourg, p. 8
9. Kammer, A. (2022), Speaking Points for the conference on Bulgaria in the Eurozone – Advantages and Opportunities, International monetary fund. [Online] Available from: <https://www.imf.org/en/News/Articles/2022/12/09/sp-remarks-at-the-conference-on-bulgaria-in-eurozone> [Accessed 16/5/2023]
10. Kshetri, N. (2018), 1 Blockchain's roles in meeting key supply chain management objectives, International Journal of Information Management, Vol. 32, pp. 80-89, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.12.005>
11. Kumar N. & Mallick P. (2018). Blockchain technology for security issues and challenges in IoT. Procedia Computer Science [Online] Available from: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.05.140> [Accessed 08/7/2023]
12. Manski S. & Manski B. (2018) No Gods, No Masters, No Coders? The Future of Sovereignty in a Blockchain World. Law Critique 29, pp. 151–162
13. Nakamoto, S. (2008) Bitcoin: A Peer-to-peer electronic Cash System. [Online] Available from: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf> [Accessed 08/7/2023]
14. Sandle, T., Blockchain studies added to university curriculum, 2017. Digital Journal, [Online] Available from: <http://www.digitaljournal.com/tech-and-science/technology/blockchain-studies-added-to-university-curriculum/article/509396> [Accessed 5/12/2022]
15. Smolenski, N. & Credentials H. (2021) Blockchain for education: A New Credentialing Ecosystem [Online] Available from: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6893d95a-en/index.html> (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6893d95a-en.pdf>) [Accessed 5/12/2022]

Нормативни документи:

16. Министерски съвет (1996) Закон за физическо възпитание и спорт, изм. 2018, [онлайн], Достъпно на: <https://lex.bg/laws/ldoc/2133881857> [Достъпно на 8.10.2023]
17. Министерски съвет (1999) Закон за професионалното образование и обучение изм. 2022, [онлайн], Достъпно на: <https://www.navet.government.bg/bg/zakon-za-profesionalnoto-obrazovani/> [Достъпно на 8.10.2023]
18. Министерски съвет (2012) Закон за младежта, изм. и доп. 2022 [онлайн], Достъпно на: <https://lex.bg/laws/ldoc/2135786802> [Достъпно на 8.10.2023]
19. Министерски съвет (2013) Устройствен правилник на Министерството на младежта и спорта, изм. 2023 [онлайн], Достъпно на: <https://lex.bg/laws/ldoc/2135869662> [Достъпно на 8.10.2023]
20. Министерство на образованието и науката (2014) Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014 – 2020 г.) [онлайн], Достъпно на: https://www.eufunds.bg/sites/default/files/uploads/opseig/docs/2020-05/2_Strategia_efektivno_ikt_2014_2020.pdf [Достъпно на 8.10.2023]

21. Министерство на образованието и науката (2021) Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) [онлайн], Достъпно на: https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka_obrobuuchene_110321-1.pdf (2021 - 2030) (government.bg) [Достъпно на 8.10.2023]
22. MON.bg (2021) Стартира изпълнението на проект на МОН BG05M2OP001-5.001-0001 „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ [онлайн], Достъпно на: <https://www.mon.bg/bg/100925> [Достъпно на 15.5.2023]
23. web.mon.bg, (2022). Вътрешни правила за организацията и дейността на комисията по образованието и науката, [онлайн], Достъпно на https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHxozUj-aBAxX3RfEDHfCvDKoQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fweb.mon.bg%2Fupload%2F30188%2Fzap2764_Vytreshni_pravila_4042022.pdf&usg=AOvVaw10GZn1vSIYHo1nNSXKj0m4&opi=89978449 [Достъпно на 8.10.2023]

REFERENCES:

1. Minchev A. i Stoykova V. (2023) Vazmozhnosti za prilozhenie na blokcheyn tehnologiyata v obrazovaniето. Strategiya na obrazovatelната i nauchната politika, v. 31, 4s doi: 10.53656/str2023-4s-9-pot
2. Nikolov, A. (2013) Uchilishtnoto obrazovanie v Bulgariya: Sastoyanie i tendentsii. Institut za pazarna ikonomika, br. 637, str. 25
3. Nikolova M. (2012) Kompyutarat v obuchenieto – inovatsionni tehnologii, podgotovka na pedagogicheski kadri i didakticheskata praktika v srednoto uchilishte. Spisanie „Pedagogicheski almanah“, tom 20, br. 1, str. 110-147
4. Ahmad, R.W., Salah, K., Jayaraman R., Yaqoob I., Ellahham S., Omar M. (2021) The role of blockchain technology in telehealth and telemedicine. International Journal of Medical Informatics. 148:104399, doi: 10.1016/j.ijmedinf.2021.104399.
5. Bitcoin Glossary. (2018) Annual National Seminar. United states sentencing commision. [Online] Available from: https://www.ussc.gov/sites/default/files/pdf/training/annual-national-training-seminar/2018-materials/emerging-tech_glossary-crypto.pdf [Accessed 08/08/2023]
6. Chen G., Xu B., Lu M., and Chen N.S. (2018) Exploring blockchain technology and its potential applications for education. Smart Learning Environments 5, 1 doi: 10.1186/s40561-017-0050-x
7. Elad B. (2023) Most Popular Programming Languages Statistics [Online] Available from: <https://www.enterpriseappstoday.com/stats/programming-languages-statistics.html> [Accessed 08/08/2023]
8. Inamorato Dos Santos, A., editor(s), Grech, A. and Camilleri, A. (2017) Blockchain in Education. Publications Office of the European Union, Luxembourg, p. 8
9. Kammer, A. (2022), Speaking Points for the conference on Bulgaria in the Eurozone – Advantages and Opportunities, International monetary fund. [Online] Available from: <https://www.imf.org/en/News/Articles/2022/12/09/sp-remarks-at-the-conference-on-bulgaria-in-eurozone> [Accessed 16/5/2023]
10. Kshetri, N. (2018), 1 Blockchain's roles in meeting key supply chain management objectives, International Journal of Information Management, Vol. 32, pp. 80-89, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.12.005>
11. Kumar N. & Mallick P. (2018). Blockchain technology for security issues and challenges in IoT. Procedia Computer Science [Online] Available from: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.05.140> [Accessed 08/7/2023]
12. Manski S. & Manski B. (2018) No Gods, No Masters, No Coders? The Future of Sovereignty in a Blockchain World. Law Critique 29, pp. 151–162

13. Nakamoto, S. (2008) Bitcoin: A Peer-to-peer electronic Cash System. [Online] Available from: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf> [Accessed 08/7/2023]
14. Sandle, T., Blockchain studies added to university curriculum, 2017. Digital Journal, [Online] Available from: <http://www.digitaljournal.com/tech-and-science/technology/blockchain-studies-added-to-university-curriculum/article/509396> [Accessed 5/12/2022]
15. Smolenski, N. & Credentials H. (2021) Blockchain for education: A New Credentialing Ecosystem [Online] Available from: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6893d95a-en/index.html> (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6893d95a-en.pdf>) [Accessed 5/12/2022]

Regulations:

16. Ministerski savet (1996) Zakon za fizichsko vazpitanie i sport, izm. 2018, [Online], Available from: <https://lex.bg/laws/ldoc/2133881857>. [Accessed 8.10.2023]
17. Ministerski savet (1999) Zakon za profesionalno obrazovanie i obuchenie izm. 2022, [Online], Available from: <https://www.navet.government.bg/bg/zakon-za-professionalno-obrazovani/> [Accessed 8.10.2023]
18. Ministerski savet (2012) Zakon za mladezhata, izm. I dop. 2022 [Online], Available from: <https://lex.bg/laws/ldoc/2135786802> [Accessed na 8.10.2023]
19. Ministerski savet (2013) Ustroystven pravilnik na Ministerstvoto na mladezhata i sporta, izm. 2023 [Online], Available from: <https://lex.bg/laws/ldoc/2135869662> [Accessed 8.10.2023]
20. Ministerstvo na obrazovaniето i naukata (2014) Strategiya za efektivno prilagane na informatsionni i komunikatsionni tehnologii v obrazovaniето i naukata na Republika Balgariya (2014–2020 g.) [Online], Available from: https://www.eufunds.bg/sites/default/files/uploads/opseig/docs/2020-05/2_Strategia_efektivno_ikt_2014_2020.pdf [Accessed 8.10.2023]
21. Ministerstvo na obrazovaniето i naukata (2021) Strategicheska ramka za razvitie na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Balgariya (2021 – 2030) [Online], Available from: https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka_obrobuuchene_110321-1.pdf [Accessed 8.10.2023]
22. MON.bg (2021) Startira izpalnenieto na proekt na MON BG05M2OP001-5.001-0001 „Raven dostap do uchilishtno obrazovanie v usloviyata na krizi“ [Online], Available from: <https://www.mon.bg/bg/100925> [Accessed 15.5.2023]
23. web.mon.bg, (2022). Vtreshni pravila za organizatsiyata i deynostta na komisiyata po obrazovaniето i naukata, [Online], Available from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHxozUj-aBAxX3RfEDHfCvDKoQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fweb.mon.bg%2Fupload%2F30188%2Fzap2764_Vytreshni_pravila_4042022.pdf&usg=AOvVaw10GZn1vSIYHo1nNSXKj0m4&opi=89978449 [Accessed 8.10.2023]

Speech communication and verbal creative activity by 3–7-year-olds

Assist. Prof. Mila Galabova-Marinova, PhD
University of Veliko Tarnovo – Branch Vratsa
m.galabova-marinova@ts.uni-vt.bg

Комуникативноречева и словесно-творческа активност при 3–7-годишните

Гл. ас. д-р Мила Гълъбова-Маринова
Великотърновски университет – Филиал Враца
m.galabova-marinova@ts.uni-vt.bg

Abstract. *Today's sociological and pedagogical realities are fundamentally changing the educational interaction in Bulgarian language and literature at the preschool stage. The significance of the studied topic in its conceptual and practical aspects is determined by the rethinking and updating of basic methodological ideas and trends in the educational direction in the last two decades. The expanded cognitive horizon of new children predisposes them to conscious systematization of elementary linguistic and literary fiction structures. At the same time, the tested in practice non-linear construction of representations in the youngest learners naturally leads to the enrichment of didactic technologies for deployment and activation of modern children's speech and verbal art for children. In fact, the overall – cognitive, linguistic, aesthetic, spiritual-moral, social, emotional and creative – development of children in preschool age follows strategies for complex psychological-pedagogical construction and improvement of the new personality.*

Keywords: educational interaction in Bulgarian language and literature, preschool stage, in conceptual and practical aspects

Днешното родноезиково и адаптирано литературно образование, предучилищен етап, организира и трансформира познавателната дейност на 3–7-годишните предимно чрез подобрени и усъвършенствани методически системи за постигане на ключови компетентности в направление Български език и литература. Категорично се открояват подчертано индивидуалното и вариативно планиране на образователното съдържание и предпочитаните диалогови методи на педагогическо общуване и възпитание. Може да се твърди, че съвременните методически аспекти на педагогическо взаимодействие съдържат иновативни и креативни интерпретации на класически и съвременни идеи за развитието и напредъка на детската реч и словесно-творчески дейности. Приложение на изследваната проблематика се наблюдава преимуществено при осъществяване на интерактивно взаимодействие в образователно направление Български език и литература, предучилищен етап. Логично е при променените социокултурни условия на 21. век да се разгръща интегрирането на технологии в процеса активизиране на словесни механизми за себеизразяване, игра, самоидентификация, споделяне, съпреживяване, положително въздействие.

Ранното речевокомуникативно развитие на новите поколения деца очевидно подхранва изобретателни и креативни проекции на игровия подход, прицелени към ефективно усвояване на образователни и социокултурни компетентности през първите седем години. Например според утвърдените принципи за съзнателна систематизация на езикови знания възприетото речево действие се материализира посредством условно или схематично изображение, предметно или дигитално моделиране, мултисензорни и мултимедийни техники, средства и похвати.

Интензифицират се проблемно-тематични области с определено знаков облик: разгръщане на детската изобретателност, фантазия и словесно творчество; методически варианти за изпробване, коригиране и обогатяване на собствен езиков и речев опит; устноречеви социокултурни комуникации в предучилищното детство; подпомагане на детската реч и словесно-творческа природа; възпитателна насоченост, освободена от дидактизъм; креативно словообразуване и сътворяване на поетическа и епическа реч; участие в различни видове речева комуникация, индивидуални постижения на детето; методи, форми, средства и техники за интерактивно лингводидактично и литературнообразователно взаимодействие. (Angelov, Valcheva 2021) Наблюдаваните явления и закономерности в образователно-възпитателния процес по български език и литература, предучилищен етап продължават, доизграждат и обновяват основни социокултурни нагласи за родноезиково, духовно-нравствено и литературно-естетическо усвояване на реалността. Многообразният свят на детето интуитивно търси повече разнообразни начини за изява на индивидуалните заложи и таланти в сферата на ранното словесно изразяване. Именно тази образователна стратегия следват представените теоретични и приложни аспекти на комуникативноречева и словесна активност при 3–7-годишните.

Методическото моделиране на съвременно и иновативно педагогическо взаимодействие в направлението се определя в значителна степен от фактори като специфичните особености на възрастовия профил, нагледно-действените и игрово преобразуващите обучителни технологии, както и изискванията на днешното бързо променящо се общество. Върху основата на асоциативния интелектуален капацитет се въвеждат адаптирани аналогови методи на обучение. Така структурните ядра на образователно съдържание по избраната програмна система проектират и формулират конкретни техники за подобряване на речево-комуникативната култура, изясняване на вложените контекстови значения, съзнателно възприемане и разбиране, устно интерпретиране, достъпно рефлексивно преосмисляне, постигане на социално-емоционално удовлетворение в отделната възрастова група и в предучилищната образователна институция като цяло.

Известно е, че утвърденият комуникативно-дейностен подход реализира взаимна свързаност на различните видове речева дейност в предучилищен етап. На преден план излиза лингвометодическият принцип за пропедевтично изучаване на лексика и морфология чрез изречението като основна синтактична единица и изказването – доминиращ комуникативен елемент. Широко се прилага смисловата, словесно-логическа опора върху свързан, контекстово съгласуван текст. Развитието на цялостната детска реч всъщност създава основата за днешното ранно личностно израстване – когнитивно, емоционално и социално. В този смисъл приоритет получава постигането на образователна мотивация за интерактивен разговор, адекватен словесен обмен, споделяне и сътрудничество с връстниците, осъзнаване и назоваване на намерения, преследване на концептуално изведени педагогически стратегии за динамична словесна изява, цялостно личностно утвърждаване и развитие на уникалната нова индивидуалност. (Yaching 2016)

Качеството на образователно-възпитателния процес се гради предимно върху постиженията на комуникативната лингвистика през втората половина на 20. век, осъвременила детските активности при словесно художествено общуване и интерактивно взаимодействие например в обсега на т.нар. анимативна и арт педагогика на обучението по български език и литература в предучилищна възраст. Неслучайно приоритет получава системната образователна мотивация за интерактивен разговор, слушане с разбиране, словесен обмен, споделяне и сътрудничество с другите, осъзнаване и назоваване на познавателни и комуникативни намерения, както и преследване на точно определени, концептуално

изведени педагогически стратегии за последователна словесна изява, цялостно личностно утвърждаване и развитие на всяка, уникална израстваща индивидуалност.

Детското възприемане, изследване и овладяване на словесната действителност съобразно методологията на образователно направление Български език и литература, предучилищен етап, отразяват значително промененото напоследък перцептивно съотношение „словесно – визуално” в полза на последното. Изпробваните познавателни структури за привличане на детското непроизволно внимание потвърждават необходимостта от своевременно концептуализиране, апробиране и реализация на нови педагогически идеи в направление Български език и литература. Доминиращият комуникативно-дейностен подход, както и ефективността на интерактивното обучение изведоха прагматичните обучителни стратегии и игровите интерактивни модели като приоритетни в образователните стандарти и практики през последните две десетилетия. Комплексното и ситуативно-тематично структуриране на образователно съдържание последователно се съчетава с игровизацията и интеграцията в предучилищната подготовка по български език, както и с тежнението към творческите обучителни технологии. В практико-приложен аспект представянето на литературни и словесно-фолклорни произведения успешно изпълнява апробирани алгоритми за литературно наблюдение и адекватно интерпретиране според съответната възраст, конкретните възможности и способности на малките обучаеми.

Обикновено художествената условност създава въздействаща, по същество игрова ситуация, в която предметната, социокултурната и природната среда се възпроизвежда и преобразува чрез адекватна реч, т.е. словесно. (Jenkinson 2013: 166) Може да се твърди, че чрез диалоговите интерактивни методи и похвати днешните теоретично-приложни аспекти на детското словесно изразяване функционират контрастно и провокативно спрямо конвенционалната образователна парадигма. Иновативните проекции в ранното детско лингвистично и литературно развитие дължат много и на особено присъщата му интердисциплинарна насоченост. Предпочитаните аналогови методи на ранно пропедевтично литературно образование се усвояват и разгръщат в дълбочина върху основата на асоциативния интелектуален капацитет у най-малките възприематели и интерпретатори. Ползваният резултатен информационен обмен гарантира иновативност и подготвя желаната промяна на методологическата перспектива. Присъщите на направлението иновативни и творчески образователни практики проявяват нарастваща холистична проникновеност при овладяване на релевантни представи в процеса на художествена комуникация с класическите и съвременните изкуства и науки за детето. Очакваното разгръщане и обновяване на човека при модерното образователно изграждане става постижимо чрез персонализация на педагогическото взаимодействие в зависимост от потенциала, потребностите и интересите на всяка нова индивидуалност. Постиженията в лингвистичен и литературнообразователен аспект, както и уникалното детско световъзприемане могат да регистрират и подготвят теоретико-методически структури, ефективни психолого-педагогически модели и форми за хармонично развитие и формиращо познание. По този начин се аргументира необходимостта от своевременно концептуализиране, апробиране и реализация на актуални педагогически идеи в направление Български език и литература. Тук излиза на преден план значимостта на конкретното адекватно преживяване, пресъздаване и разбиране по време на словесни интеракции в детската градина като първа образователна институция. Усвояват се основните социокултурни и речеви умения: внимателно осъзнато прослушване и правилен говор; обогатяване на речевата култура у децата и формиране на умения за спазване на елементарни правоговорни правила и норми;

придобиване на езикови, комуникативноречевни и литературнообразователни компетентности за съответната възрастова група и др. (Balabanova 2016) Всъщност така протича характерното за предучилищното детство симбиотично обединяване между сетивно и емоционално, логическо и интуитивно, социално и индивидуално начало. По аналогия и специфичната вътрешноинтегрална система на направлението очертава собствени траектории на комплексна игрова, обучителна и/или продуктивна активност. Именно в нея са вложени и професионално-педагогическата компетентност на проактивния учител, и уменията на детето да генерира и осъществява идеи за системен напредък и положителна промяна.

Несъмнено в контекста на модерното образователно взаимодействие фундаментална стойност получават дигиталните образователни продукти към всяка програмна система. Актуалните изисквания към теорията и практиката в направлението насърчават стратегии за подобряване качеството на възпитателно-образователния процес чрез интерактивни дейности, емпирични изследователски практики, както и цялостна промяна на съществуващи педагогически практики. Благодарение на интензивната социокултурна комуникация през този сензитивен период може да се констатира планомерно преодоляване на допуснатите стереотипи в образователния процес. Възникващите адекватни психични нагласи на малките обучаеми са основна предпоставка за съвременно интерактивно овладяване на компетентности, т.е. изискваните представи, умения и отношения според държавните образователни стандарти за предучилищно възпитание и подготовка. Разбира се, важен фактор за обновяване на образователно-възпитателния процес по български език и литература преди начално училищното обучение е непосредствеността на предимно визуалното възприемане, интуитивно осъзнаване и емоционално реагиране от страна на 3–7-годишните. Модерната педагогика на обучението по български език и литература в детска градина преоткрива както психофизиологията на четирите възрастови групи, така и динамичната образователна среда на първите творчески и изследователски опити. В резултат се концептуализира научноизследователската рефлексия върху заложените, способностите и дарованията на детската индивидуалност в словесните реалности на българските език и реч, на фолклорното и литературното изкуство за невръстни. Споменатите педагогически фактори, явления и тенденции определят вземането на функционални и ефикасни методически решения при експериментиране и въвеждане на редица ситуативни механизми в сферата на ранното интелектуално, емоционално и естетическо развитие.

Известно е, че детското игрово, артистично, изобретателно словесно изразяване, както и педагогическото интерактивно и емпатийно участие предпочитат точно игровите мотиви и занимателните алгоритми при следването на актуални познавателни техники. Общуването с изкуствата, цифровите технологии и науките за деца се случва предимно в сферата на речевокомуникативните дидактични модели: традиционно фолклорни, авторски или диалогични, игри-загадки, лексикално-мелодични експерименти с думи, словосъчетания, ритмични и римови съзвучия, атрактивни тренировъчни механизми за развитие на логически свързана/контекстна реч, за разширяване и обогатяване на речника, формиране на граматически правилни, кратки изказвания, възпитаване звукова култура на речта, осъзнато фонематично възприятие в горната предучилищна възраст и др. Важно значение в концептуално-приложен план имат словесните образователни игри при упражняване и трениране на речевни умения и навици за творческо съчиняване на повествователни истории и стихове, образуване и изменение на думи, построяване на словосъчетания и изречения, съставяне на разкази, плавно преразказване и др. (Chichikova 2003) Особено привлекателни са игровите – вербални и/или несловесни, подчертано емоционални театралнопедагогически техники от рода на куклен етюд,

импровизиран диалог, самостоятелно изработване и ползване на елементи от сценични костюми, маски, реквизит, декор и др. Класическата игра драматизация също съдейства за усъвършенстване на преразказването и словесното изразяване и пресъздаване, разнообразява и подобрява наличните условия за детско словесно творчество и вдъхновява успешни арт педагогически стратегии.

Явно съществуващите днес явления и закономерности в образователния процес по български език и литература, предучилищен етап, продължават, доизграждат и обновяват фундаментални социокултурни нагласи, потребности и тенденции при съвременното родноезиково и литературно-естетическо усвояване на реалността. Така придобиването на елементарни, пропедевтични лингвистични и литературни компетенции през „първите седем” се обединява с универсалната, водеща игрова активност. Разширява се ранното артистично и креативно игрово общуване в интерактивни, творчески игрово-педагогически форми и събития. Възпроизвеждат се стандартни речевокомуникативни и артистично изпълнителски обстоятелства, демонстрират се аналогично поведение и характерни качества на персонажи от известни литературни, респ. фолклорни художествени произведения, адресирани към детска аудитория. Същевременно усвоените навици за естетическо общуване с устен фикционален текст предразполагат към адекватно и въздействащо словесно изразяване на емоции, чувства, предположения, елементарни съждения, реални взаимоотношения и пр. Обликът на детето активен слушател отразява характерния за възрастта рецептивен профил: действено и емоционално прослушване, т.е. пълноценно аудиране на лингвистична или художествена информация с предварително поставена дидактична задача. (Вж. Knapp, Hall 2012) По този начин ранната невербална комуникация и последвалите я речева и словесно-художествена такива се вписват успешно в интерактивната социокултурна и образователна среда на съвременната детска градина. Взаимодействието с изкуствата за деца като интегрално педагогическо средство в основни педагогически ситуации или допълнителни такива по български език и литература всъщност обновява и структурира динамичното игрово пространство на предучилищната институция в действителна сцена за впечатляващ репертоар от постановки и роли. (Вж Диаграма 1. Драма-техники в направление Български език и литература)



Диаграма 1. Драма-техники в направление Български език и литература

В хода на увлекателните творчески игри ентузиазираният състав на подготвителните 3. или 4. група бързо овладява различни поведенчески модели на предварително наблюдавани и обсъждани в групата литературни или фолклорни персонажи. Вложеният в художественото произведение нравствено-етичен конфликт и неговото послание ориентират изпълняващите индивидуална роля при контрастното драматично пресътворяване на съответни, често полюсно противоположни образи-антиподи. В сравнение с ранната предучилищна възраст, когато са ограничени необходимите комуникативна опитност и самостоятелна инициатива, по-големите бъдещи ученици могат с лекота да построяват собствен сюжет, т.е. да проявяват непредвидимо, нестандартно отношение спрямо предложено в програмната система словесно произведение. Индивидуалните социокултурни интереси, потребности и стремежи очертават все по-независими избори според наличните обстоятелства, средства и субекти на игрово-педагогическото интерактивно взаимодействие. Пословично е например специфичното детско естетическо удоволствие от успешното припомняне на сюжета и почти ритуалното повтаряне на сходни моменти от приказен текст, както и многократното разбиращо слушане на любимо сюжетно повествование. (Yankova 2015) Подобно рецептивно поведение предизвикват педагогическото запознаване и системно общуване с първите богато илюстрирани картинни книги, също така съвместното възприемане на филмова анимация, която променя всекидневното на детската градина и др. В този смисъл обяснимо е заключението, че разширеното анимативно естетическо възприемане се пренася спонтанно към непрестанно самовъзобновяващата се всеобхватна игрова активност на съвременното дете. Предучилищният педагог би трябвало да прилага в разнообразни дейности добре обмислена работа с любими анимационни образи за фасилитиране и разгръщане на резултатни, предварително проектирани игрови ситуации. Разпространените добри практики доказват, че спрямо последните „виртуални“ поколения анимационното репродуциране е дотолкова сполучливо, че то с лекота се присъединява към водещата детска игрова активност. Изразено по друг начин: „Анимирането на картинки помага на играта...” (Jenkinson 2013:166) Тоест в установената творческа атмосфера лесно ще бъдат визуализирани не само мигновени емоции, а и сложни естетически преживявания, които се подчиняват на сугестивното въздействие съответно при лирическо произведение, епическа творба или от позицията на популярен анимационен образ. В подобни случаи недвусмислено се разпознава рецептивният механизъм с известната колода „Карти на Проп”, редуцирана от Дж. Родари и по-късно адаптирана у нас. (Rodari 2015: 22. гл.; Chichikova 1995; Valabanova 1999) Картите назовават т.нар. приказни персонажи-функции и достъпно за детския рецептивен аспект визуализират техните обобщени портретни изображения. Споменатите статични образи, по същество представляващи абстрактни игрови материали, проникват в основни характеристики на действащите лица и ги класифицират с конкретни типологични определения, например „герой”, „дарител”, „враг”, „помощник”, „фалшив герой” и пр. Всеки знаков персонаж предлага индивидуално ролево участие и емпатийно съпреживяване, адресирани към малкия възприемател – „детето, което слуша приказки”. (Rodari 2015: 38. гл.)

В редица случаи професионално-педагогическото алгоритмизиране и умелото методическо приспособяване към речевокомуникативния и литературнообразователния процес при 3–7-годишните се присъединяват към ранното педагогическо взаимодействие през годините на днешното предучилищно детство. Аналитично наблюдаваните дотук детски интелектуални знания, умения и отношения са свързани с овладяване на качествени методически процедури за познавателна и социокултурна дейност посредством художествена устна реч. Основно се разчита на системно практикувани словесни механизми за изразяване,

самоидентификация, споделяне, съпреживяване, положително комуникативно въздействие. Разбира се, спецификата на педагогическите явления в цялостния образователен процес по български език и литература, предучилищен етап, определя избора на дидактични техники, методи и средства както при традиционната образователна алгоритмизация, така и при модерното дигитално визуализиране. Например в последно време А. Велева систематизира методически насоки за обучение с блок-схеми. (Veleva 2021: 25) Освен това тя прилага подреждане на последователност от събития в позната приказка в блок-схема на линейен алгоритъм, както и изпълнение на алгоритъм с цикъл при повторени сюжетни действия. (Veleva 2021: 31) Така в условията на мащабна дигитализация работата с алгоритми се утвърждава като приоритет, без да се пренебрегват традиционните образователни технологии, например карти с графични изображения на действащи лица от литературно или словесно фолклорно произведение, образователни комплекти, дидактични табла, постери и т.н. Класическото поэтапно тълкуване и достоверно интерпретиране фокусира детското слушане с разбиране върху адаптирани техники за извличане на обобщаващ смисъл в художествено текстово послание: емоционална нагласа за естетическо възприемане, мотивация върху основата на лични преживявания и опит, подбор и синергия на музикално-иллюстративни и художествено-изобразителни средства, синтез между словесни и невербални похвати и форми, действие във въображаема ситуация със сюжетна или образна играчка, коментар върху постъпки и качества на герой, семантика на заглавие, поука/извод, лирическо настроение, прозаични жанрове за деца в диапазона от сериозното–възвишено, идеално до комичното–хумористично или развлекателно.

Всъщност мотивираните практически действия в света на говорещото, преразказващото и съчиняващото дете се разгръщат при определени условия на нестандартно мислене и редица прояви на педагогическо майсторство и новаторство. Проявените концептуално-прагматични аспекти на адаптираното лингвистично и литературно обучение трайно концептуализират живия словесен изказ с неговите креативни и евристични възможности в предучилищна възраст. Ефективните работещи модели и тенденции в образователно направление Български език и литература, предучилищен етап, следват актуалните към момента речевокомуникативни, словесни или невербални креативни активности при 3–7-годишните. Предстои тяхното своевременно концептуализиране, систематизиране и цялостно представяне от съвременната предучилищна педагогика и методика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, Б., П. Вълчева (2021) *Теория и методика на обучението по български език и литература в предучилищна възраст*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“
2. Балабанова, М. (1999) *Граматика на фантазияния дискурс*. Развитие на словесно-творческата дейност в детската градина. София: Образование
3. Балабанова, М. (2016) *Комуникативни аспекти на словесно-творческата дейност в детската градина*. Детската градина и началното училище. Благоевград: УИ „Н. Рилски“
4. Велева, А. (2021) *Развитие на алгоритмичните умения в предучилищна възраст*. *Педагогически новости*, №1, с. 25; 31
5. Дженкинсън, С. (2013) *Геният на играта* (Празникът, наречен детство). София: Изток – Запад, с.166
6. Родари, Дж. (2015) *Граматика на фантазията*. София: Сиела, 22. и 38. гл.

7. Чичикова, К. (1995) *Биномчо в страната на въображението*. Пловдив: Сема 2001
8. Чичикова, К. (2003) *Децата преразказват*. За преразказите и преразказването в годините преди училище. Пловдив: Сема 2001
9. Янкова, Г. (2015) *Устни продуктивни текстове в детската градина – теория и технология*. Педагогика, 2015, №2
10. Яшина, В. (2016) *Дошкольная лингводидактика в системе педагогического образования*. Педагогическое образование и наука, 2016, №4
11. Knapp, M., J. Hall (2012) *Nonverbal Communication in Human Interaction*, 8-th ed., Cengage Learning

REFERENCES

1. Angelov, B., P. Valcheva (2021) *Teoriya i metodika na obuchenieto po bŭlgarski ezik i literatura v preduchilishtna vŭzrast* Sofia: Univ. izd. St. Kl. Ohridski
2. Balabanova, M. (1999) *Gramatika na fantazniya diskurs (Razvitie na slovesno-tvorcheskata deinost v detskata gradina)*. Sofiya: Izd. Obrazovanie
3. Balabanova, M. (2016) *Komunikativni aspekti na slovesno-tvorcheskata deinost v detskata gradin./ Detskata gradina I nachalnoto uchilishte*. Blagoevgrad: Univ.izd. N. Rilski
4. Veleva, A. (2021) *Razvitie na algorimichnite umeniya v preduchilishtna vuzrast*. Pedagogicheski novosti, №1, pp. 25, 31
5. Jenkinson, S. (2013) *Geniyat na igrata (Praznikut, narechen detstvo)*. Sofiya: Iztok – Zapad, p.166
6. Rodari, D. (2015) *Gramatika na fantasiyata*. Sofia: Izd. Siela, 22-th., 38-th. gl.
7. Chichikova, K. (1995) *Binomcho v stranata na vuobrazhenieto*. Plovdiv: Izd. Sema 2001
8. Chichikova, K. (2003) *Detsata prerazkazvat*. Za prerazkazite I prerazkazvaneto v godinite преди uchilishte. Plovdiv: Izd. Sema 2001
9. Yankova, G. (2015) *Ustni produktivni tekstove v detskata gradina – teoriya i tekhnologyia*. Pedagogika, 2015, №2
10. Yashina, V. (2016) *Doshkolnaya lingvodidactika v sisteme of pedagogicheskogo obrazovaniya*. Pedagogicheskoe obrazovanie I nauka, 2016, №4
11. Knapp, M., J. Hall (2012) *Nonverbal Communication in Human Interaction*, 8-th ed., Cengage Learning

Approaches to assessing learning motivation as a component of school readiness

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
aveleva@uni-ruse.bg

Подходи за оценка на мотивацията за учене като компонент на училищната ГОТОВНОСТ

доц. д-р Ася Велева
Русенски университет „Ангел Кънчев“
aveleva@uni-ruse.bg

Abstract: *The review of the methodological literature in our country shows that despite the great public interest in the formation and measurement of readiness for school, important aspects of it remain aside from research and development activities. One of them refers to motivational readiness, defined by a number of authors as an essential prerequisite for successful learning at school. Stimulation and assessment of learning motivation as a component of school readiness are sporadically mentioned in the Bulgarian scientific literature, but remain unprovided with effective formative methods and reliable diagnostic tools. In this context, the present study aims to identify approaches for assessing motivational readiness for school. This is done on the basis of clarifying the essence and structural components of the motivation to learn, as well as the review of existing foreign methodologies for its measurement. Methods suitable for the Bulgarian conditions for studying the motivation for learning are presented - survey methods, play, test, projective methods - their informative value is analyzed.*

Keywords: school readiness, motivational readiness, learning motivation

В съвременното общество представите на възрастните за бъдещето на децата им имплицитно съдържат надежди за доброто им образование. Постиженията в това отношение до голяма степен зависят от успешния старт – в началния образователен етап се формира базовата грамотност. Ако тя липсва, ученето в по-горните степени може да се окаже обречено на несполука. Затова родители и учители полагат усилия да подпомогнат прехода между детската градина и училището, като подготвят децата за добри учебни резултати още през първите дни и месеци в първи клас. В отговор на този стремеж на пазара освен традиционните познавателни книжки за работа по образователните направления на предучилищното образование широко се предлагат помагала, целево насочени към формиране на компонентите на училищната готовност. Същата тенденция се наблюдава и по отношение на оценката на детските постижения – в подготвителните групи акцент се поставя именно върху диагностика на готовността за обучение в училище. Прегледът методическата литература у нас показва, че въпреки големия обществен интерес към формирането и измерването на готовността за училище, важни нейни аспекти остават встрани от научно-изследователската и развойна дейност. Един от тях се отнася до мотивационната готовност, определяна от редица автори (Gutkina, 2007; Shipova, 2015) като съществена предпоставка за успешно обучение в училище. Стимулирането и оценката на мотивацията за учене като компонент на училищната готовност спорадично се споменават в българската научна литература, но си остават необезпечени с ефективни формиращи методики и надеждни диагностични

инструменти. В този контекст настоящото изследване цели да се идентифицират подходи за оценка на мотивационната готовност за училище и да се установи тяхната информативна стойност. Това става на база на изясняване същността и структурните компоненти на мотивацията за учене, както и на прегледа на съществуващи чужди методики за нейното измерване.

Съществуват множество модели на училищна готовност. В тях намират отражение вижданията на различните автори относно компетентностите, които детето трябва да притежава, за да може успешно да се обучава в училище. От една страна се подчертава значимостта на физическото здраве и доброто невро-психическо развитие (училищна зрялост), от друга – психическите новообразувания по отношение на интелектуалната, социално-личностната и емоционално-волевата сфера. Независимо от нюансите във формулировките у различните модели, при разглеждането на компонентите на социално-личностната готовност и по-конкретно на нейната съставляваща – „социалната позиция ученик“ - повечето автори изтъкват важността на мотивацията за учене. В някои разработки (Gutkina, 2007) тя се обозначава като „мотивационна готовност“.

Много възрастни (педагози и родители) и днес поставят акцент върху интелектуалния компонент на готовността за училище. Но, както посочват Г. Бижков и др., ако детето не е в състояние да приеме ролята ученик, независимо от обема знания и познавателни умения, които има, на него ще му бъде трудно да се справи в училище (Bizhkov et al., 2020). Още през 1968 Л. Божович привежда доказателства, че вътрешната позиция ученик има значителна, дори по-голяма отколкото интелектуалните постижения роля за благополучието на ученика и успешната адаптация към училищното обучение (Bozhovich, 1968).

О. Конева определя вътрешната позиция ученик като система от потребности и стремежи на детето, свързани с училище, т.е. такова отношение към училище, което се преживява като собствена потребност („Искам в училище“). Наличието на вътрешна позиция ученик се разкрива в това, че детето решително се отказва от предучилищно-игровия, индивидуално-непосредствен способ на съществуване и проявява ярко положително отношение към училищно-учебната дейност като цяло и особено към тези нейни страни, които са непосредствено свързани с ученето (Конева, 2000). Мотивите за учене са вътрешни подбуди, главно осъзнати, по силата на които учащият усвоява нови знания, формира умения и навици, изпълнява своите училищни задължения (Vasileva, 2015). Известно е, че първата съществена предпоставка за успех в учебната (и която и да е друга) дейност е адекватната мотивация. Но при това трябва да се прави разлика между външна и вътрешна мотивация за училище. Защото, както е забелязал Б. Минчев, на практика се оказва, че детето често бива привлечено от външните атрибути на ученичеството – новите дрехи, чанта, училищната обстановка и най-вече копнежът да бъде като по-големите, да порасне в собствените си очи. Но то съвсем слабо проумява какво значи да си ученик по същество, няма представа какви изисквания ще предяви към него училището (Minchev, 2008). В тази връзка О. Конева пояснява, че желанието да се тръгне на училище и желанието да се учи съществено се различават едно от друго. Детето може да иска в училище, защото всичките му връстници ходят там, защото е чуло у дома, че да се отиде в гимназия е много важно и почитано или пък защото ще получи нова чанта, химикали и други подаръци. Освен това всичко ново привлича, а в училище практически всичко е ново – класът, учителката, знанията. Всичко това още не означава, че детето осъзнава важността на ученето и е готово прилежно да се учи. Просто то е разбрало, че статусното място на ученика е много по-важно и ценено, отколкото на този, който ходи на детска градина или си седи вкъщи с мама. Детето вижда, че възрастните могат да го прекъсват по време и на най-интересната игра, но не пречат на по-големите му братя и сестри, когато те си подготвят уроците. Затова то

се стреми към училище, тъй като желае да бъде по-голямо, да има определени права, например на раница, тетрадки, а също така е запленило от задължения като да става рано, да подготвя уроци. Всичко това му обезпечава ново статусно място и привилегии в семейството. Но детето все още не осъзнава напълно, че за да подготви урок, ще трябва да пожертва например игра или разходка. Въпреки това то знае по принцип, че уроците трябва да се учат. Това желание на детето да стане ученик, да изпълнява правилата на поведение на тази социална роля и да има съответните права и задължения съставлява вътрешната позиция ученик (Копева, 2000). Л. Божович изяснява, че тя е израз на новото отношение на детето към средата, което възниква в резултат на тясно преплитане на две водещи потребности – познавателна и социална. И двете имат значение за успешното осъществяване на учебната дейност (Bozhovich, 1968).

Основавайки се на тази класификация на учебната мотивация М. Матюхина отделя следните групи и подгрупи мотиви за учене:

1. Мотиви, заложи в самата учебна дейност и свързани с нейните преки продукти. В тази група учебнопознавателни мотиви са включени:

- Мотиви, свързани със съдържанието на ученето (учащият е подбуден да учи от стремежа да узнава нови факти, да овладява знания и способности на действие, да проникне в същността на проблемите. Тава е мотивация от съдържанието).
- Мотиви, свързани със самия процес на учене (учащият е подбуден да учи от стремежа да проявява интелектуална активност, да мисли, да разсъждава, да преодолява препятствия в процеса на познание, в хода на решаване на трудни задачи; детето се увлича от самия акт на учене, а не само от получените резултати. Това е мотивация от процеса).

2. Мотиви, свързани с косвените продукти на ученето, неговите резултати, с това, което лежи вън от самата учебна дейност. Тук са включени следните подгрупи мотиви:

- Широки социални мотиви:
 - Мотиви на дълг и отговорност пред обществото, класа, учителя.
 - Мотиви на самоопределение (разбиране значението на знанията за бъдещето, желание за подготовка за бъдещата професия) и самоусъвършенстване (стремеж към собствено развитие в резултат от ученето).
- Тясно лични мотиви:
 - Желание за получаване на одобрение от страна на учители, родители, съученици, за постигане на добри оценки (мотивация за благополучие).
 - Стремеж на детето да бъде в групата на учениците-първенци, да бъде най-добро, да заема достойно място сред връстниците (престижна мотивация).
- Отрицателни мотиви. Включват желание да се избегнат неприятности от страна на родители, съученици, учители, ако детето не се учи добре (мотивация за избягване на неприятности) (по: Arhireeva, 2015).

Обобщавайки резултатите от чужди и от собствените си изследвания Н. Гуткина посочва, че детето, готово за училище, иска да учи защото желае да заеме определено положение в обществото, а именно позиция, откриваща достъп до света на възрастните, а също и поради това, че има познавателна необходимост, която не може да удовлетвори у дома. Според авторката вътрешната позиция ученик, показваща степента на мотивационна готовност на детето за училище може да встъпи в ролята на критерии за готовност за училищно обучение (Gutkina, 2007).

Н. Гуткина разяснява, че в мотивационната сфера на детето, постъпващо в училище, могат да са представени различни мотиви за учене. Авторката посочва, че доминирането на единия от тези мотиви за сметка на другия може да е причина за неуспех в училище. Така например в случай на силно изразена социална мотивация и слаба познавателна потребност, детето се интересува не от знанията, които дава учителят, а от неговата похвала и одобрение, даващи му информация доколко добре се справя с желаната социална роля (ученик). Такава структура на мотивационната сфера позволява на детето успешно да се справя със своите задължения дотогава, докато за него е притегателна социалната позиция ученик. Но когато тя стане привична, то вече не се нуждае от потвърждение, че се справя добре и похвалата престава да оказва мотивиращо въздействие. Ако дотогава у ученика не се сформират собствено познавателни мотиви, непосредствено свързани с учебната дейност, той може да стане неуспяващ. Децата, при които доминират познавателните мотиви за сметка на социалните, могат да се характеризират като любознателни. Те искат да знаят много, нерядко постъпват в първи клас умеейки да четат и смятат, а в училище се стремят да научат още повече. Но ако по време на уроците не им е интересно, те се разсейват и започват да се занимават с други неща. Може да стане и следното: по време на урок ученикът слуша внимателно новия материал, който му е интересен, а у дома не изпълнява домашните задания, защото му е скучно да повтаря вече познатото. Тъй като у детето са слаборазвити социалните мотиви за учене, то не се стреми да изпълни добре задълженията на ученика така, както изисква новата социална позиция. Ако към това се прибави и слаборазвита мотивация за постижения, детето скоро може да изостане в ученето въпреки добре развитата познавателна потребност. Това е така, тъй като в първи клас има много задачи, особено по писане, които не предизвикват непосредствен интерес, а изискват големи усилия. Затова децата с доминираща познавателна потребност могат да се окажат по-малко подготвени, отколкото тези с доминираща социална мотивация. Тъй като те приемат ученето единствено като източник на интелектуално удоволствие, а не като социално значима дейност, която трябва да се изпълнява качествено, тези ученици не винаги приемат и изпълняват поставената от учителя задача. Пълноценната учебна мотивация съдържа и познавателни, и широки социални мотиви (Gutkina, 2000).

Предвид значението на мотивацията за учене за успешния преход към начално образование, е много важно педагозите да следят динамиката в структурата на мотивационната сфера на децата и на тази база да планират работата си във връзка с подготовката за училище. По-долу са представени подходящи за тази цел методи.

Методи на допитване

Методите на допитване се различават според вида на отговора, който се иска от изследваното лице и биват със свободен и с изборен отговор. При изследване на мотивацията на учене би било подходящо да се започне с въпроси със свободен отговор, тъй като при тях децата не са ограничени с предварително дадени алтернативи и могат да отговорят това, което мислят. Така получаваме информация дали изследваното лице желае да ходи на училище („Искаш ли да ходиш на училище?“) и причините за това („Защо искаш/не искаш да ходиш на училище?“). По изказванията можем да разберем дали детето е привлечено от външните атрибути на училището (нова чанта, униформа, принадлежности, възможности за общуване и игра с други деца) или е ръководено от вътрешна мотивация (иска да се научи да чете и пише, да стане като татко си и т.н.). Трябва да се отчита обаче, че в мотивационната сфера на човек обикновено са представени не една, а множество подбуди. При това поради по-малките възможности на детето за словесен отчет на своите вътрешни преживявания, някои от тях може да останат несподелени, но въпреки това реално действащи. Ето защо изследването на мотивите на учене може да започне с посочените по-горе свободни въпроси, след което да се премине към вариант с

изборни отговори. С оглед получаването на информация не само за наличието на даден мотив, но и за степента на неговата изявеност, е подходящо отговорите да са скалирани. Известно е, че при оценъчните скали не се препоръчва ограничаването само до три опции, тъй като изследваните лица избягват крайните степени. По отношение на предучилищната възраст обаче по-големите скали са трудноприложими, тъй като децата не могат да четат и ще им бъде трудно да съхранят в паметта си повече от три възможни варианта. Отчитайки всичко това, по-долу ще представим накратко чуждестранна анкета със скалирани отговори, която може да се адаптира за условията в нашите детски заведения.

С оглед проучване на мотивацията за учене на ученици в начален образователен етап М. Матюхина формулира изречения, съответстващи на различните мотиви за учене и иска от изследваните да четат всяко от тях и да го ранжират по петстепенна скала според мнението си относно неговата значимост. Т. Артихеева модифицира метода за предучилищна възраст, като предлага на децата да прослушат изреченията и да определят дали се отнасят за тях в голяма степен, в средна степен или нямат отношение. Въз основа работата на цитираните по-горе авторки, можем да предложим на бъдещите първокласници за оценка следните твърдения, отнасящи се към различните видове мотиви: „Обичам да научавам нови неща“, „Харесва ми, когато учителят разказва интересно“ (познавателна мотивация за съдържанието), „Обичам да мисля“, „Харесва ми да решавам задачи“ (познавателна мотивация за процеса), „Стремя се бързо и точно да изпълня изискванията на учителя“, „Старая се да правя каквото учителят изисква“ (социална мотивация за дълг и отговорност), „Знанията ще ми бъдат нужни в бъдеще“, „Знанията ще ми помогнат да имам хубава професия“ (социална мотивация за самоопределение), „Искам да уча, за да стана умен“ (социална мотивация за самоусъвършенстване), „Искам да получавам хубави оценки“ (тяснолична мотивация за благополучие), „Искам да бъда пръв в уроците“ (тяснолична мотивация за престиж), „Уча, за да не ми се карат учителят и родителите“ (отрицателни мотиви за избягване на неприятности) (Arhireeva, 2015).

Като се има предвид, че в предучилищна възраст децата изпълняват задачи най-добре в нагледен план, би било подходящо оценката да се осъществи, като словесните формулировки се заменят с емотикони. Процедурата може да се проведе по следната инструкция: „Сега ще ти казвам изречения. За всяко от тях помисли, дали се отнася за теб. Ако не се отнася за теб, покажи намръщен емотикон. Ако не можеш да определиш, дали се отнася за теб – колкото „да“, толкова „не“ - избери този (неутрален) емотикон. Ако се отнася за теб, отдели усмихнат емотикон.“ Изследването може да се осъществи индивидуално, като учителят последователно казва на детето твърденията и иска от него за всяко от тях да избере съответстващия на мнението му емотикон. Проучването на мотивите за учене може да се осъществи и групово, като на всеки член се даде лист с номерата на изреченията. Учителят съобщава първото твърдение и оставя време на изследваните да поставят на листа срещу неговия номер съответния емотикон. След това прочита второто изречение и т.н. По такъв начин за кратко време се получава информация за актуалната структурата на учебната мотивация на децата.

Познавайки видовете мотиви в структурата на учебната мотивация, педагозите могат да проведат изследването и под формата на интервю, като трансформират твърденията във въпроси, изискващи алтернативен отговор (да/не). Това е в случай, че в групата има деца, които се затрудняват при ранжировката на твърденията.

Игра

Информация относно желанието на детето за постъпване в училище може да даде игровата дейност и по-конкретно сюжетно-ролевата игра, в която то претворява

впечатленията си от околната действителност, както и своето афективно отношение към тях. Предимството на този подход е, че оценката се осъществява в естествени условия и това създава благоприятни възможности за непринуденост на детското поведение.

Л. Божович провежда експериментални игри, в които отчетливо се откроява характерът на мотивите, свързани с постъпването в училище и ученето. Авторката изхожда от постановките на Д. Елконин и Л. Славина, които установяват, че централен момент в играта в предучилищна възраст, най-съществено в нея винаги става това, което е най-важно за детето и отговаря на актуалните му потребности. Затова игри на една и съща тематика имат различно съдържание според възрастта. При това най-важните в смислово отношение моменти се разиграват от децата най-разгърнато, реалистично и емоционално. И обратно, съдържанието, което не е толкова личностно значимо, т.е. не е свързано с удовлетворяване на доминиращите потребности, се изобразява пестеливо, съкратено, понякога даже придобива чисто условна форма. Резултатите от експеримента на Л. Божович доказват горните твърдения. Оказва се, че да се организира игра на училище с 4-5-годишните е много трудно. Тях изобщо не ги интересува тази тема. Ако в края на краищата експериментаторът успее да подтикне към игра, тя протича по следния начин. Най-голямо място в дейността заема отиването до и тръгването от училище. „Урокът“ продължава само няколко минути, при това началото и края задължително се отбелязват със звънец. Понякога детето, което дава сигнала, въобще не прави промеждутък между първия и втория звънец. Най-важно за малките е междучасието. Тогава те бягат, захващат нови игри, които нямат никакво отношение към училището. Съвсем иначе изглежда дейността на 6-7-годишните. Те много охотно и бързо приемат темата на игра. Първо пристъпват към устройване на класа. Подреждат масите, изискват листи, моливи (задължително истински), импровизират дъска. На тази възраст като правило всички искат да бъдат ученици и няма желаещи да заемат ролята на учител. Урокът заема централно място и е изпълнен с типично учебно съдържание: децата пишат чертички, букви, цифри. Те игнорират звънеца, а ако той звучи многократно, заявяват: „Още не трябва звънец, още не сме се научили“. В прекъсванията „у дома“ играещите подготвят уроци. Всичко, което не се отнася до ученето, се свежда до минимум. В резултат от тези игри децата в края на предучилищна възраст оставят и продукти от дейността си, които явно свидетелстват за съдържанието, което най-много от всичко е свързано с техните потребности. Това са цели листи, изпълнени с букви, цифри, понякога рисунки. На много от тях има цифрова оценка от „учителя“ (Bozhovich, 1968).

Експериментът на Л. Божович дава основание играта на училище да се разглежда като възможност за оценка на социалната мотивация на 6-7-годишните за учене. В съответствие с описанието по-горе като основни критерии за изява на мотивационна готовност (и по-конкретно на нейния социален компонент) в сюжетно-ролевата игра могат да се определят следните: наличие на желание за игра на тема училище; стремеж за поемане ролята на ученик (и съответно неохота за позицията учител); изпълняване на типични учебни действия като основно съдържание на играта (писане на чертички, букви, цифри; четене; смятане); съкращаване на епизодите, които не са пряко свързани с учебната дейност (междучасие, отиване у дома); продуктивен характер на дейността във вид на изписани листи с графични елементи, букви, цифри (оценени по шестобалната система).

Познавайки тези критерии, учителите могат непринудено да подтикнат децата към игра на училище, за да придобият представи за тяхната мотивационна готовност. Тук обаче трябва да се отчетат две съображения, продиктувани от промяната в условията на живот спрямо времето, когато Л. Божович провежда своя експеримент. Първо, известно е, че сюжетно-ролевата игра на съвременните деца е в упадък. Тук няма да се спирам подробно на причините за това (те са разгледани подробно в други

мои публикации). Важното по отношение на използването на играта за диагностични цели е, че днешните деца изпитват трудности да претворят реалния си опит в игрови. Те имат познания за разнообразни сфери от действителността, но когато играят на съответните теми, не възплъщават богатите си впечатления, а зациклят на едно-две игрови действия. Благоприятно влияние върху възможностите за транслиране на познавателния опит в сюжета оказват обучаващите игри, проведени от учителя. В тях той показва разнообразни игрови действия, дава образец за ролева реч и диалози. Когато тези показатели са интересни на децата, те заимстват елементи от тях в собствената свободна си дейност, доразвиват ги творчески и така игрите им стават по-богати, разгърнати и продължителни. Затова е препоръчително, педагозите, които желаят да оценят мотивацията за учене в игровата дейност, преди да насърчат децата да заиграят самостоятелно на училище, да проведат обучаващи игри по темата. Това може да стане и по време на педагогическите ситуации по околната среда, когато запознават групата с различни страни от училищния живот. Обясненията могат да бъдат съпроводени с кратки игри, които да бъдат образец за претворяване на действията и взаимоотношенията между учениците и учителя. След неколкочестотни показатели от страна на педагога, той може да насърчи групата към самостоятелна игра на училище, вече без да участва в разпределението на ролите и в проектирането на съдържанието. Изборът на децата и извършваните от тях действия в този случай, ще е индикатор за интереса и желанието им да бъдат ученици.

Второто съображение, което трябва да се отчита при провеждането на игри на тема училище с диагностична цел, произтича от промяната в дейностите, с които са ангажирани децата в предучилищните заведения спрямо времето на експеримента на Л. Божович. Примерът, който ще приведа по-долу, се отнася до руската образователна система, но той важи в пълна сила и за условията в България. През периода на социализма нашето предучилищно образование се е развивало по образ и подобие на съветското. И до днес, двете системи много си приличат, включително и по отношение на подготовката за училище.

Н. Гуткина основателно изтъква, че наблюдаването от Л. Божович положително отношение към училище и учебната дейност, демонстрирано в сюжетно-ролевата игра, е резултат от ситуация, при която преди постъпването в първи клас децата са се занимавали основно с типично детски видове дейности, най-вече с игра. И именно с отиването в училище те свързвали началото на живота като пораснал, запълнен с „възрастни“ занимания. Обучението тогава започвало на 7 години – възрастта, в която детето вече съзнателно се отказвало от положението си в предучилищния период с неговия безгрижен начин на живот, и до голяма степен било готово за промяна и заемане на вътрешната позиция ученик. Принципно важно е, че между предучилищния и началния училищен период имало граница, престапвайки която детето сякаш се оказвало в света на възрастните, където вече има свои права и задължения, а също и сериозна дейност (учене), която не прилича на заниманията в детската градина. Оттук и значимостта на тази дейност и сериозната подбудителна сила на социалните мотиви за учене. Получава се така, че колкото по-дълго не даваме на детето да се занимава със сериозна дейност, толкова повече то се стреми към нея – „забраненият плод е сладък“. Днешната практика при подготовката за училище се основава на обратния принцип: децата започват да учат училищни премъдрости от петгодишни. Счита се, че иначе няма да са в състояние добре да усвоят програмата в началното училище. В резултат детето се намира в позиция на ученик още в детската градина и при това не му стига време за неговите детски занимания. Затова, отивайки да учи в училище, то не може точно да разбере разликата между своето вчерашно и днешно положение и статус, и освен това не чувства, че е станало по-голямо, тъй като не се е изменил основният вид на неговите занятия; в училище прави същото, с което се е занимавало в детската градина. Във връзка с това е трудно да се обясни на

детето, че сега то е голямо и трябва отговорно да подходи към новата, сериозна дейност – ученето. И така – ако е интересно, то работи, ако не е интересно, не работи. И оттук възникват разговорите, че учебният материал в началното училище трябва да бъде занимателен. А вървейки по пътя на занимателността, ние пречим на развитието на детето в началния образователен етап, доколкото в това време динамиката на учебната мотивация зависи от посилното интелектуално натоварване, а не от развлекателността (Gutkina, 2007).

Изказаните съображения придават нова значимост на проблема за диагностиката на мотивационната готовност. Тя не се свежда само до установяване състоянието на отделното дете, но и до разкриване особеностите на мотивите за учене на съвременното поколение, произтичащи от превръщането на детската градина в малко училище.

Тест

При подготовката на бъдещите първокласници е полезно педагогът да има информация относно йерархията на мотивите на децата – игрови, широко познавателни и познавателно-учебни. За целта Н. Гуткина разработва методиката „Играчки – книжки – цифри“. В нея широкият познавателен мотив е представен в две разновидности: 1. интерес към художествена литература (възприемане на малко известна народна приказка); 2. интерес към природни явления от заобикалящия свят (слушане на разказ „Защо има ден и нощ“ от книгата „Астрономия в картинки“). Познавателно-учебният мотив се проявява чрез избор на занимание, свързано с придобиването на конкретни знания, умения и навици (изучаване на неизвестните в предучилищна възраст римски цифри). Процедурата е следната. Възрастният започва да чете непознатата приказка, която прекъсва на най-интересното място, когато не е ясно кой герой ще победи. В този момент детето трябва да избере дали да поиграе с не много привлекателна играчка или да дослуша приказката до края. Ако то иска да чуе историята, се прави извод, че в неговата мотивационна сфера широкият познавателен мотив доминира над слабия игров. Ако предпочете играчката, познавателният мотив е актуализиран съвсем слабо. Децата с изразени познавателни интереси обикновено предпочитат да послушат приказка, а тези със слаба познавателна потребност избират играта. По-нататък детето се поставя пред още избори. Прочита му се разказът „Защо има ден и нощ“ и се иска да избере дали да послуша друга история от същата книжка или да поиграе с играчката. След това се продължава не с избраната дейност, а с показ на картички с римските цифри от 1 до 3 и кратко обяснение какво представляват. После детето трябва да избере дали да научи още римски цифри или да чуе нов разказ от книжката за планетите. На по-късен етап, за да се изясни каква литература (художествена или научно-познавателна) предпочита изследваното лице, му се предлага избор между нова приказка и нов разказ за планетите. Йерархията на мотивите се определя по предпочитанията на детето за едно или друго занимание. Тестът се провежда така, че последователно да се актуализират и сблъскват помежду си трите мотива: игров, широк познавателен и познавателно-учебен. Могат да се провеждат различни варианти за избор и така да се получи информация за структурата и доминациите в мотивационната сфера на детето (Gutkina, 2006).

Представената методика е оригинална, но при провеждането ѝ не бива да се правят капитални изводи за наличието и доминирането на един или друг мотив, ако не се вземе под внимание предходната дейност на детето. Например ако то е играло продължително, може да му се прииска да му почетат и да откаже играчката; ако му се предложи приказка, след като е решавало познавателни задачи, е вероятно да откаже, тъй като вече изпитва умствена умора. Затова изследването е най-добре да се проведе в момент, преди който детето не е било ангажирано с някаква активност, а

е почивало – например сутрин след закуска. Наред с това трябва да се отчитат особеностите на детското преднамерено внимание, което дори и в края на предучилищната възраст трудно се задържа продължително върху една и съща дейност. Оттук и изискването в педагогическите ситуации да се редуват различни видове активности. То трябва да се отнесе и към гореописаната методика – възможните варианти за актуализация и сблъсък между мотивите да се провеждат в различни дни. Неколкократното провеждане на изследването допринася и за повишаване на надеждността на оценката. Освен това периодичното поставяне на детето пред подобни избори дава възможност учителят да следи динамиката на мотивационната му сфера.

Проективни методи

Проективната методика на М. Гринзбург позволява да се установят мотивите, подбуждащи детето към обучение в училище. На изследваното лице последователно се четат кратки разкази, в които различните мотиви за учене са представени като лични позиции на един от персонажите. Заедно с това се предоставят и лаконични рисунки като външни опори за запомняне на прочетеното. Инструкцията е следната: „Сега ще ти разкажа една история. Няколко момичета разговаряли за училище (ако детето е от мъжки пол, се казва момчета). Първото казало: „Аз искам в училище, защото мама ме кара. Ако не беше мама, нямаше да ходя на училище“ (рисунка на дете с ученическа чанта и майка срещу него), (външен мотив). „Второто момиче казало: „Аз отивам на училище, защото ми харесва да се уча, харесват ми уроците. Дори и да нямаше училище, пак щях да се уча“ (рисунка на дете, седнало на чин), (учебен мотив). Третото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото там е весело, има много деца, с които да играя“ (рисунка на две деца, играещи на топка), (игров мотив). Четвъртото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото искам да съм голяма. Когато съм в училище, се чувствам голяма, а преди да тръгна на училище бях малка“ (рисунка на високо дете с ученическа чанта и ниско дете с играчка), (позиционен мотив). Петото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото трябва да се уча. Без учение никаква работа на можеш да свършиш, а ако се изучиш, можеш да станеш какъвто искаш“ (рисунка на дете, стоящо на път към, който води до сградата на училището), (социален мотив). Шестото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото ми харесва да получавам шестици“ (рисунка на дете с бележник, в който има отлична оценка), (тясно личен мотив за благополучие).“ След разказа възрастният задава следните въпроси: „Кой, според теб, е прав? Защо? С кого от тях би искала да играеш? Защо? С кого от тях би искала да учиш? Защо?“ Оценката е качествена според адекватността на избора на изследваното лице. Преобладаването на адекватни мотиви в изборите, свидетелства за мотивационна готовност (по: Ovcharova, 2001). Описаната методика има предимството, че не отнема много време. Тя обаче не дава информация за йерархията на един или друг мотив за учене.

Е. Захарова разработва методиката „Аз съм в училище“ за изследване на отношението на детето към предстоящото обучение в училище и степента на сформированост на вътрешната позиция ученик. Процедурата започва с кратък разказ за училище. На детето се предлага: „Хайде да порисуваме. Представи си, че си вече ученик. Направи, моля те, рисунка, която може да се нарече „Аз съм в училище“. Нарисувай всичко, което си представяш, когато мислиш за училище“. Не се дават по-подробни инструкции и се оставя на детето пълна свобода на действие. При анализа на рисунката се оценява сформироваността на дадените по-долу пет елемента на вътрешната позиция ученик.

Таблица 1. Необходимост от учене, характер на отношението към училище

Характеристика	Осъзнаване на необходимостта от учене	Амбивалентно отношение към училищното обучение	Нежелание за преход към училищно обучение
Изображение на училището, обстановката	Изобразени са вътрешните училищни помещения.	Изобразено е училищното здание.	Отсъства изображение на училище или има заплашителни детайли (решетки на прозорците, охрана, стара сграда и т.н.).
Присъствие на автора на рисунката	Присъства.	Авторът на рисунката се намира извън сградата.	Отсъства.
Разположение на автора на листа	В централната част на рисунката.	Отстрани, частично скрит зад детайли на обстановката.	Отсъства.
Качество на рисунъка	Обемна фигура с училищни атрибути (чанта, учебни принадлежности).	Схематично изображение с елементи на регресия.	Обектът отсъства.

Таблица 2. Интерес към учебните видове дейности

Характеристика	Изразен стремеж към учебно съдържание на дейността	Амбивалентно или неопределено отношение към ученето	Стремеж към предучилищни, игрови видове дейности
Разположение на автора на рисунката	В класната стая.	В класната стая.	В коридора или в двора на училището.
Характер на дейността	Учебно взаимодействие (седи на чин или пред дъската).	Занимава се с почистване на помещението (трие дъската, полива цветя), украсява.	Форми на игрово взаимодействие с връстниците, индивидуални игрови видове дейности.
Средства на дейността	Учебни принадлежности (тетрадка, химикал, тебешир, показалка).	Битови предмети (парцал, лейка).	Играчки, спортен инвентар.
Особености на обстановката	Основните елементи на обстановката обезпечават учебния процес (дъска, чинове, бюро на учителя).	Повечето предмети не са свързани с учебния процес (прозорци, цветя, мивка, шкафове).	Мебели, предмети, обстановка на жилищна стая или игрова стая в детска градина.

Таблица 3. Стремеж към отношения от нов тип

Характеристика	Стремеж към учебно взаимодействие	Неопределеност на системата на отношения	Стремеж към отношения от предучилищен тип
Позиция на учителя	Отразена е ръководната позиция на учителя – стои с лице към учениците, наблюдава ги.	Учител отсъства или е изобразен извън контекста на учебната дейност. Действията на възрастния не са свързани с дейността на детето.	Позицията на възрастния е приравнена към детската, възрастният и децата правят едно и също (рисуват, майсторят, играят). Възрастният се грижи за детето – храни, оправя му дрехите.
Дистанция с учителя	Дистанцията подчертава формалния характер на отношенията с учителя.	Дистанцията с учителя е такава, както и с другите деца.	Близка дистанция-може да присъства тактилен контакт – държат се за ръце, седят един до друг.
Отношения със съучениците	Колективен характер на дейността, децата са обединени в решаването на общи задачи.	Индивидуален характер на дейността. Другите деца отсъстват или са заети с други дейности.	Колективен характер на дейността, обаче не всички деца са включени в нея, има автономни групи.
Оценъчност на ситуацията, форма на оценяване	Присъстват свидетелства за оценяване – тетрадки с оценки или оценка на изпълненото на дъската задание.	Възрастният не контролира дейността на детето, не е носител на санкции.	Възрастният гали детето, черпи го със сладкиши, дава му подаръци, играчки.

Таблица 4. Признаване на авторитета на учителя

Характеристика	Признаване на авторитета на учителя	Абмивалентност в отношението към учителя	Негативно отношение към учителя
Качество на рисунъка на фигурата на учителя	Фигурата е добре нарисувана, обозначени са детайли на облеклото, външността, има атрибути на учебна дейност.	Схематично изображение с елементи на регресия.	Застрашителни детайли от външността, отсъствие на лица, изображение, изпълнено с нелюбим цвят.

Размер	Отразени са пропорциите възрастен – дете.	Фигурата на учителя е съществено намалена, приближена до размера на детето или е по-малка от него.	Малка фигура или отсъства.
Бариери, разделителни черти	Отсъствие на бариери и разделителни линии.	Съществуват бариери (отделен от учениците с маси или разположен отделно).	Отделен с черта, заключен в рамка, закрит с мебел, блокиран с шкаф, врата).

Таблица 5. Тревога по повод на предстоящото постъпване в училище

Характеристика	Признаци за тревога отсъстват	Слабо изразена тревога	Силна тревога във връзка с предстоящото постъпване в училище
Съдържание на рисунката, обстановка	Изобразена класна стая, изпълнена с взаимодействащи хора. Нарисувани лица на учителя и учениците. Рисунката заема цялото пространство на листа.	Хората са изобразени с гръб, лица не са нарисувани, разединение. Класната стая е частично скрита (притворена врата, стена на здание...).	Основно съдържание на рисунката са предмети. Излишна детайлизация (рисунки на химикали, шкафове, щори и т.н.). Отсъствие на хора.
Качество на рисунъка	Уверени, точни линии.	Тънки, неуверени, лошо нарисувани линии, опити за поправка на рисунката.	Защриховане, зачеркване.
Размер на фигурите, разположение	Големи фигури в центъра на листа.	Малки фигури в ъгъла или в долната част на листа.	Фигура на автора на рисунката липсва или е скрита зад дърво, мебел.
Използване на цветовете	Богата цветова гама. Преобладават светли тонове, учителят и съучениците са изобразени с предпочитаните цветовете.	Небогата цветова гама. В изображението на хората не се използват цветовете.	Цвят не се използва. Много затъмнения, зачертавания.

В рисунките на детето се проявяват емоционални преживявания, които то не осъзнава напълно или за които предпочита да не разказва (Gusev, 2009). В това е и предимството на тази методика, спрямо предходните. Слабостта ѝ е, както по принцип при проективните методи, че съществува опасност при интерпретацията диагностикът да натовари рисунката със значение, което не отразява вътрешния свят на детето.

Комплексна методика

Известно е, че само въз основа на диагностика с един единствен метод не може да се правят капитални изводи относно изследвания феномен, в частност – мотивационната готовност за училище. Препоръчва се да се използва комплексна методика, в която се съчетават няколко различни инструмента. Причината е, че всеки метод има специфична познавателна стойност, но също така и недостатъци. Основната слабост на методите за допитване е, че няма гаранция дали изследваните лица отговарят искрено. В допълнение възможността за използване на тези методи в предучилищна възраст е свързано с някои ограничения. Препоръчителният брой на въпросите, които могат да се поставят според възрастта на 6-7-годишните е около 8, най-много 10. Според приетата тук класификация на мотивите за учене те са 8 на брой. Определянето на структурата на мотивационната сфера става, като на изследваното лице се предоставят най-малко две твърдения или въпроси, актуализиращи всеки един от мотивите. Така излиза, че интервюто трябва да съдържа поне 16 айтема. Това не съответства на възрастовите възможности на децата в предучилищна възраст. Затова е препоръчително изследването да се проведе в няколко различни дни. Използването на играта като метод за диагностика има голяма екологическа валидност, но пък дава обща представа за желанието на детето да тръгне на училище, без да осигурява възможност за отчетлива оценка на различните видове мотиви за учене. Представеният по-горе тест на основата на експеримент има предимството, че поставя детето в реална ситуация на избор, за разлика от другите методи, където се разчита на твърдения относно хипотетични ситуации. Но пък има и една слабост - няма гаранции, че поведението на детето ще се прояви по същия начин извън експеримента. Проективните методи могат да предоставят полезна в диагностично отношение информация за вътрешните подбуди и преживявания на детето, които то може да не осъзнава напълно, за да сподели, или пък да не иска го направи. Но слабостта на тези методи е във факта, че не отговарят напълно на изискванията на диагностиката за обективност, надеждност и валидност. Изтъкнатите ограничения в диагностично отношение на посочените методи трябва да се вземат под внимание от педагозите. Именно по тази причина целта на настоящото изследване е да предложи не един, а няколко различни подхода за оценка на мотивационната готовност за училище. Тяхното съчетаване ще даде възможност за по-обективно заключение относно мотивацията за учене на бъдещите първокласници. Предимство на представените методи е, че те ангажират изследваните лица със специфичните за предучилищното детство дейности – общуване, игра, активно възприемане на приказка, разказ, рисуване.

При представянето на методиките не съм включила модел за придаване на числово изражение на готовността за училище и съответно за даване на заключение – детето е готово или не е готово да постъпи в първи клас. Причината е, че те не са апробирани у нас. Въпреки това биха могли да предоставят ценна информация на учителите, ако ги използват за целите на текущата диагностика в хода на подготовката за училище през учебната година. Съобразно получените резултати педагозите могат да се ориентират в актуалната мотивация на децата за учене и да планират предстоящата си работа така, че да компенсират евентуални установени дефицити.

В края на четвърта възрастова група е необходимо да се проведе изходяща диагностика, завършваща с количествено изразена оценка относно степента на

училищна готовност на детето. За тази цел най-подходящи са стандартизираните тестове. Разработването им е свързано с мащабни изследвания, провеждани от екипи специалисти. Отделният научен работник трудно би намерил ресурси да финансира и осъществи такова начинание. Затова би следвало създаването на стандартизирани дидактически тестове, измерващи значими за българското образование феномени, да се възлага и финансира от Министерството на образованието и науката. Действително, както посочват Г. Бижков и др. (2020) ръководството на Министерството на образованието и науката в лицето на министър Даниел Вълчев възлага на екип (в състав: Г. Бижков, Л. Ангелова, К. Танева, Р. Захариева, Ф. Стоянова и В. Трайкова) да разработи методика за диагностика на готовността на 5-6-годишните деца за училище. Това се случва преди 2008 година. Резултатите от възложената дейност са обобщени в книгата „Методика за диагностика на готовността на 6-7-годишните деца за училище“. В нея мотивационната готовност е представена като са посочени 9 нейни съставки: детето желае да ходи на училище; има интерес, показано желание и стремеж да стане ученик; интерес към нови неща; вяра в себе си; от външен интерес към училището, към нови неща и нови знания; готовност за полагане на усилия; определена степен на издръжливост; концентрация; темпо на работа (Bizhkov et al., 2020). По отношение разработването на инструментариум за диагностика в края на книгата авторите споделят, че „работата тепърва започва“ (Bizhkov et al. 2020: 191) Докато бъде създадена българска методика, педагозите могат да се възползват от представените по-горе нестандартизирани методи. Въз основа на тях не могат да се правят категорични изводи относно готовността на детето за постъпване в първи клас, но те дават възможност за оценка на текущото състояние на мотивационната готовност. Това е от значение не само за отделното дете, но и за оптимизиране на подготовката за училище на всички бъдещи ученици. Изследвания, провеждани в други страни показват, че мотивацията за учене на съвременните деца значително спада спрямо предходни поколения. Оттук произтича и необходимостта от проучване на актуалното състояние на мотивационната готовност за училище у нас.

ЛИТЕРАТУРА:

- Архиреева Т. (2015). Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста. *Культурноисторическая психология*, 11 (2), 38—47.
- Бижков, Г., Л. Ангелова, К. Танева, Р. Захариева, Ф. Стоянова. (2020). *Методика за диагностика на готовността на 6-7-годишните деца за училище*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Божович, Л. (1968). *Личность и ей формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение.
- Василева, В. (2015). Формиране на мотивация за учене у учениците. *Сб. на Русенския университет и СУЕЕ „Св Константин Кирил Философ „Формиране на мотивация и интерес към ученето“*. – Русе: Унив. изд.
- Гусев, А. (2009). *Дошкольная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами дошкольных учреждений*. Москва: МГУ им. АВ Ломоносова.
- Гуткина Н. (2000). *Психологическая готовность к школе. [Руководство практического психолога]* — 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академический Проект.
- Гуткина, Н. (2006). Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста. *Психологическая наука и образование*, Vol. 3, 17-25.
- Гуткина, Н. (2007). Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование). *Культурно-историческая психология*, Vol.2, 62-74.

- Конева О. (2000). *Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие*. Челябинск: ЮУрГУ.
- Минчев, Б. (2008). *Психология на човешкото развитие: Курс лекции*. Варна: Унив. изд. Варненски свободен унив. Черноризец Храбър.
- Овчарова, Р. (2001). *Практическая психология в начальной школе*. Москва: ТЦ „Сфера“.
- Шипова, Л. (2015). Исследование внутренней позиции школьника в психологии. *Modern Research of Social Problems*, 3 (47), 37-48.

REFERENCES:

- Arkhireeva T. (2015). Dinamika uchebnoy motivatsii detey mladshogo shkolnogo vozrasta. *Kulturnoistoricheskaya psikhologiya*. 11 (2). 38—47.
- Bizhkov, G., L. Angelova, K. Taneva, R. Zaharieva, F. Stoyanova. (2020). *Metodika za diagnostika na gotovnostta na 6-7-godishnite detsa za uchilishte*. Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“.
- Bozhovich. L. (1968). *Lichnost i ey formirovanie v detskom vozraste*. Moskva: Prosveshchenie.
- Vasileva, V. (2015). Formirane na motivatsia za uchene u uchenitsite. *Sb. na Rusenskia universitet i SUEE „Sv Konstantin Kiril Filosof „Formirane na motivatsia i interes kam ucheneto“*. – Ruse: Univ. izd.
- Gusev. A. (2009). *Doshkolnaya psikhodiagnostika. Rukovodstvo po ispolzovaniyu psikhodiagnosticheskikh metodik psikhologami doshkolnykh uchrezhdenii*. Moskva: MGU im. AV Lomonosova.
- Gutkina N. (2000). *Psikhologicheskaya gotovnost k shkole. [Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa]* — 3-e izd.. pererab. i dop. - Moskva: Akademicheskii Proekt.
- Gutkina. N. (2006). Metodika issledovaniya motivatsionnoy sfery detey starshego doshkolnogo vozrasta. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, Vol. 3. 17-25.
- Гуткина, Н. (2007). Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдинальное исследование). *Культурно-историческая психология*, Vol.2, 62-74.
- Конева О. (2000). *Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие*. Челябинск: ЮУрГУ.
- Minchev, B. (2008). *Psihologia na choveshkoto razvitie: Kurs lektsii*. Varna: Univ. izd. Varnenski svoboden univ. Chernorizets Hrabar.
- Ovcharova. R. (2001). *Prakticheskaya psikhologiya v nachalnoy shkole*. Moskva: TTs „Sfera“.
- Шипова, Л. (2015). Исследование внутренней позиции школьника в психологии. *Modern Research of Social Problems*, 3 (47), 37-48.

The robotic toys' role in the Bulgarian language lessons for second grade students' reading literacy forming and developing

Valentina Marinova, PhD Student
University of Ruse "Angel Kanchev"
vtsocheva@uni-ruse.bg

Ролята на роботизираните играчки в часовете по български език за формиране и развитие на четивната грамотност у учениците от втори клас¹

Валентина Маринова, докторант
Русенски университет „Ангел Кънчев“ – Русе
vtsocheva@uni-ruse.bg

Abstract: *The current paper presents good practices with regards to the integrating programmable toys in the process of teaching Bulgarian language in primary school as part of the project-based activities. It also includes examples of games related to developing children's reading literacy, soft skills and competences of working with the programmable toy.*

Keywords: programmable toys, reading literacy, interactive games, team work, 21-century skills

ВЪВЕДЕНИЕ

Формирането на четивната грамотност е процес, започващ в начален етап и преминаващ през усвояване на уменията за четене на различни видове текст. Критерий за степента на четивната грамотност у учениците е способността за извличане на информация, разбирането, използването и осмислянето ѝ. Това предполага умение за четене с разбиране и свързване на прочетеното с вече съществуващите знания и опит.

ИЗЛОЖЕНИЕ

В доклад, изготвен от Наталия Василева – национален координатор на PISA 2018 за България, се отбелязва, че от началото на XXI век бързо се променят както начинът, по който се разпространява информацията, така и бързината за достъп до нея. Нарастването на броят на преносимите дигитални устройства, включително електронни четци и мобилни телефони, оказва сериозно влияние върху отношението на учениците към четенето и степента на техните четивни умения. Постепенно печатният текст се измества от дигиталния. Това налага промяна в разбирането за четивната грамотност и използване на съвременни методи и подходи, чрез които да се формира позитивна нагласа у учениците към четенето².

¹ Статията отразява резултати от работата по проект **№ 24- ФПНО - 01 „Разработване и изследване на ресурси за повишаване на функционалната грамотност и социалната компетентност на учащите се в областта на предучилищното, училищното образование и социално-педагогическата сфера“**, финансиран от фонд „Научни изследвания“ на Русенския университет.

² PISA 2018, с.14-15 - https://www.copuo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf (последно посетен на 31.08.2024 год.)

Замяната на традиционното обучение с активно учене и смяна фокуса на обучението от преподаване на знания към овладяването на компетентности и развитието на способности налага промяна в начина на представяне на учебното съдържание и организирането на дейностите в класната стая. Тази промяна може да се постигне чрез използването на нови педагогически инструменти и групова работа на учениците. Използването на дигитални технологии и роботизирани играчки прави обучението привлекателно, ангажиращо и практически насочено. Груповата форма на обучение разширява педагогическото общуване между учител и ученици, между децата в класа. Позволява да се прилага диференциран подход към тях, да се насърчават да бъдат креативни, да мислят самостоятелно и творчески, да си сътрудничат. Промяната в начина на представяне на учебното съдържание и организацията на дейностите в класната стая превръща предметноориентираното учене в компетентностноориентирано. При прилагането на компетентностния подход в обучението се използва интегрирано междупредметно взаимодействие, което е в основата на интердисциплинарния подход.

Целта на настоящата разработка е да представи добри практики от реализирането на интегрирани уроци, в които са използвани съвременни образователни инструменти – роботизирани играчки и групови дейности за повишаване интереса на децата към четенето и формиране на езикови компетентности у тях.

Четивна грамотност

През 50-те години на ХХ в. от Организацията за образование, наука и култура (ЮНЕСКО) е прието определение, според което грамотността е „съвкупност от умения, включващи четене и писане, възприемани в техния социален контекст“.

Организацията на обединените нации през 2002 г. обяви периода от 2003 – 2012 г. за Десетилетие на грамотността. Резолюция 56/116 от 2002 г признава мястото на грамотността в основата на ученето през целия живот, удостоверяваща, че: „грамотността е от решаващо значение за придобиването от всяко дете, младеж и възрастен на основни житейски умения, които им позволяват да се справят с предизвикателствата, пред които могат да се сблъскат в живота, и представляваща съществена стъпка в основното образование, което е незаменимо средство за ефективно участие в обществата и икономиката от двадесет и първи век“.

През 2003 г., в съответствие с необходимостта от измерването и оценяването ѝ се приема, че „Грамотността е способност да се идентифицира, разбира, интерпретира (тълкува), създава, обменя, общува и изчислява, като се използват печатни и писани материали от различни контексти. Тя е непрекъснат процес на обучение, даващ възможност на хората да постигат своите цели, да развиват своите знания и потенциал, както и да участват пълноценно в живота своята общност и на обществото като цяло“³.

Според Св. Петрова и Анр. Дамянова „формирането на четивна грамотност не е еднократен, а продължителен процес, който се осъществява както чрез формалното обучение в училище, така и посредством неформалното обучение извън училище, общуването в семейството, приятелския кръг, професионалната общност и др.“⁴.

Четенето, компонент на функционалната грамотност

Четенето се характеризира с „...изработване на механизъм за преход от видимото към произносимото“ [Здравкова, 1998: 118]. Това е процес на декодиране от

³ Пак там – PISA 2018

⁴ Четивната грамотност като предизвикателство към съвременния човек, с. 7-
https://www.copuo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2013-01/BEL_obuchenie_paket_long.pdf (последно посетен на 31.08.2024 год.)

една знакова система в друга. Формирането на умения за четене е насочено към формиране на качествата на четенето като:

- съзнателност – осмисляне на смисловата връзка между дума-изречение-текст;
- правилност – точно привеждане на графичната форма в звукова – без изпускане, замяна, прибавяне или разместване, правилно поставено ударение;
- бързина с възможност за осмисляне на прочетеното;
- изразителност.

Роботизирани играчки

Роботиката е наука, в която успешно се съчетават механиката и изкуствения интелект. Комбинацията от задаване на указания (кодиране) и изпълнение на задачата (последващите действия) при работа с образователни роботи предоставя на малките ученици възможност за проследяване на целия процес на работа на роботизирана играчка и незабавна обратна връзка. Тестването в реално време, лесното откриване на допуснатите грешки и възможността те да бъдат отстранени водят към постигане на желания краен резултат. Ползите от използването на образователни роботи за преподаване и учене са многоаспектни. Децата усвоят базисни знания, свързани с информационната, медийната, технологичната и математическата грамотност и се научават да мислят творчески и критично, създавайки и проектирайки решения на проблеми от реалния свят. Използването на алгоритми в работата с роботизирани играчки създава предпоставки за усъвършенстване уменията на децата да следват и изпълняват конкретизирана последователност от действия.

В зависимост от физическия дизайн, метода на кодиране и образователния метод, който може да се приложи при използването им, образователните роботи се разделят в четири категории⁵:

1. Наземни роботи - програмират се с помощта на бутони, поставени върху самия робот - Bee-Bot, Blue-bot, Matatalab, Tale-Bot и др., или специални „кодиращи карти“- Ino-Bot, Matatalab Lite, KUBO и mTiny Откривател и др. Чрез тях малките ученици се запознават с основните концепции на програмирането и изпълняват елементарни задачи като следване на линия и избягване на препятствия. Основният метод за работа с децата е игровият.

2. Роботи, които се програмират с помощта на приложение, инсталирано на таблет/телефон или чрез джойстик и изпълняват по-сложни програмни структури – Botley, mTiny Откривател, Dash & Dot и др. Устройството за кодиране е отделено от физическия робот. Децата могат да осмислят начина, по който роботът работи. Основен метод за работа е игровият, но може да се използва и методът базиран на задачи.

3. Компютърно програмируемите роботи – използват се блокови езици за програмиране като Scratch, Snap, Blockly, Microsoft MakeCode и др. - Ino-Bot, Codey Rocky, Edison, Finch и др. Устройствата/роботите са напълно сглобени, имат по-голям набор от сензори и функционалности. Предназначени са за ученици 8-15 год. Образователни методи за работа са: игровият, методът базиран на задачи, проектно-базирано обучение и др.

4. LEGO роботите са за деца, които имат интерес и опит в роботиката. Основен образователен метод, използван в работата с този вид роботи, е проектно-базираното обучение.

⁵ <https://pedagogicnews.uni-ruse.bg/формиране-на-математическа-компетен/> (последно посетен на 28.9.2024 год.)

Роботизираните играчки позволяват на малките ученици да се запознаят с роботиката като наука и да усвоят начални умения за програмиране. Децата усвояват важни когнитивни, емоционални и социални умения.

Групова и екипна работа

Екипът се състои от хора, които работят заедно за постигането на обща цел, като изпълняват определени задачи. За създаването на екип/и в начален етап са необходими време и търпение от страна на учителя. Чрез груповата и екипна работа малките ученици се учат на толерантност, уважение и взаимопомощ. Подготвят се за бъдещето, когато ще им се налага да работят с други хора по зададена цел. Работата в група учи децата на споделена отговорност. Да държат не само на своя успех, но и на този на групата, да помагат и да търсят помощ за постигане на крайните цели. За да бъде екипът от ученици успешен и работа му ефективна, учителят трябва да:

- постави ясни цели и конкретни задачи;
- направи правилен подбор на участниците при формиране на екипа;
- изиска от децата да следват правила за работа в групата и да осигури разбирателство между членовете на екипа;
- оказва помощ и подкрепа, за формиране на основни умения за съвместна работа.

Добри практики

През учебната 2022/2023 год. с ученици от първи клас при СУ „В. Левски“ – Троян бяха разработени и реализирани поредица от уроци по математика, в които при реализиране на дейностите бяха използвани роботизирани играчки - Bee-Bot, E.a.r.L. и Blue-Bot. Приложеният модел помогна на малките ученици да:

- затвърдят уменията за събиране и изваждане до 20 и решаване на текстови задачи;
- усвоят умения за начално програмиране и да се превърнат от пасивни в активни участници, за които технологията не е играчка, а инструмент за решаване на проблеми – снимка 1 и 2.



Снимка 1



Снимка 2

Постигнатите добри резултати от използването на образователни роботи и изразеното в началото на учебната 2023/2024 год. от децата желание да продължат да работят по описания модел даде повод да бъдат разработени и реализирани поредица интерактивни уроци по български език и литература.

Основни цели на реализираните уроци:

1. формирането на умения за четене с разбиране на художествен текст;
2. повишаване ангажираността по време на час, интерес към българския език и литература;
3. обогатяване на лексикалния запас;
4. развитие на езиковите, математическите и дигиталните компетентности у децата;

5. развиване на практически умения – планиране, систематизиране, търсене и подреждане на информация;
6. мотивиране на децата да използват уменията си за четене и писане, за да разбират и интерпретират информация в писмен вид;
7. формиране на умение за групова и екипна работа.

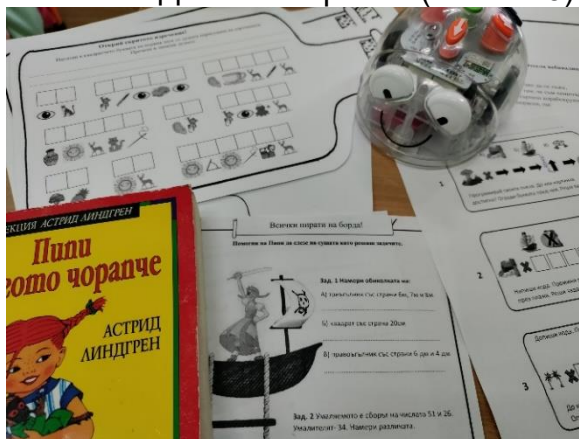
Подготовката и реализирането на всеки урок премина през четири етапа:

1. Избор на книга, запознаване на малките ученици и техните родители с идеята на „мини проекта“. Обезпечаване с книгата, с която ще се работи – лична или заета от библиотеката.
2. Дейности с учениците в съответствие с учебния материал, в които са използвани както текстове, така и героите от съответните произведения.
3. Подготовка на материалите за интерактивния урок. Разпределяне на учениците в групи (от учителя). Припомняне на алгоритъма за работа с роботизирани играчки в часовете за занимания по интереси.
4. Реализиране на интерактивния урок.

Избор на книга

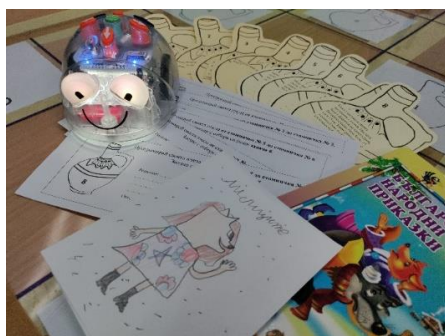
В началото на учебната година с второкласниците се проведе беседа за прочетените през лятото книги, кои герои са им станали любими, как са оформили своите читателски дневници, дали би им било интересно да четем заедно през учебната година. Според по-голяма част децата най-увлекателна, със забавни случки и герои, е била книгата на Астрид Линдгрен – „Пипи Дългото чорапче“. Заради познатите герои и поуката във всяка приказка, второ място зае „Български народни приказки“ от Ангел Каралийчев. Като най-смешна, но с много непознати думи, на трето място остана книгата на Ран Босилек – „Патиланци“.

В началото на октомври стартира читателско приключение с „Всички пирати на борда“ и забавните истории за Пипи Дългото чорапче (снимка 3).



Снимка 3

Подготовката и реализирането на всеки урок отне около три месеца – снимка 4 – „Лошата дума“ и снимка 5 – „Патиланци“.



Снимка 4



Снимка 5

Тематични дейности с героите на произведенията

Второкласниците работеха тематично с избраната от тях книга в зависимост от интереса им и учебния материал по програма: четяха откъси от произведенията, търсиха скрити думи, декодираха загадки, писаха писма, описания и др. Така те не само си припомниха съдържанието на книгите, но и подобриха своята четивна техника. С героите от трите книги работиха и в часовете по математика, изобразително изкуство и технологии и предприемачество – снимка 6, 7.



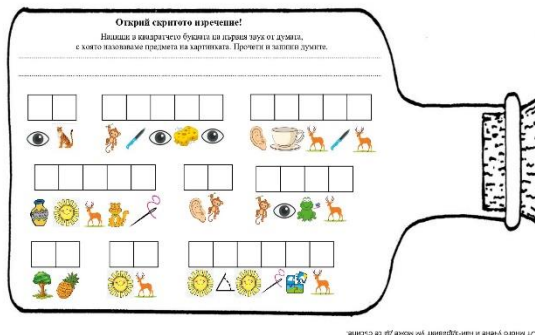
Снимка 6



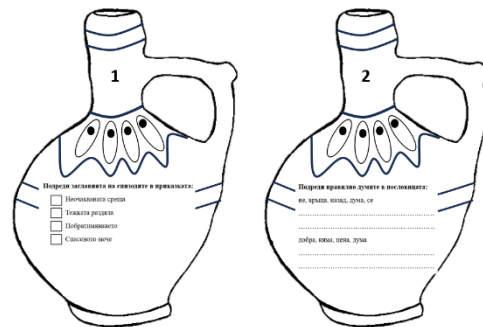
Снимка 7

Подготовка на материалите за интерактивния урок

Успоредно с работа на децата с литературните произведения протече и подготовката на работните листи/ картони за всеки урок. Те съдържаха задачи: по български език и литература и/или математика и за програмиране на роботизираната играчка. За да има възможност всяко дете да се изяви, бяха подготвени индивидуални и за цялата група (екип) задачи. Уроците бяха със сюжет, структурирани като игра с нива, в която децата бяха герои – снимки 8 и 9, приложение 1 и 2.



Снимка 8



Снимка 9

Реализиране на интерактивните уроци

За всеки урок второкласниците бяха предварително разделени в три отбора, с определени роли и уточнени правила в групата/екипа. Последният урок беше реализиран в детски отдел на читалищната библиотека.



„Всички пирати на борда!“



„Лошата дума“



„Патиланци“



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

След реализирането на интерактивните уроци могат да бъдат направени следните изводи:

1. Недостатъчното техническо обезпечаване и големият брой участници в един екип ограничават времето за изпълнение на самостоятелната задача. За постигане на добри резултатите е добре да се предостави една роботизирана играчка на четири деца.

2. В резултат на неумението за работа в група и желанието за лидерство по-неуверените ученици не получават възможност за изява. Предварително разпределените от учителя роли, следването на правила и контрол гарантират равни възможности за всеки.

3. За постигане на основната цел на интерактивните уроци - повишаване ангажираността и интерес към българския език и литература, децата трябва добре да са усвоили инструкциите за работа с роботизираната играчка и да имат умения за програмиране.

Без съмнение, този тип учебни занимания (групови дейности с практическа насоченост с роботизирани играчки) се подготвят дълго време, изискват много работа от страна на учителя, но резултатите показват повишаване на функционалната грамотност на учениците. Те са предпоставка за неформално учене и прилагане на получените в клас знания на практика. Това е творчески процес, който позволява на учениците по интересен и нетрадиционен начин да покажат своите знания, да проверят уменията и компетенциите си и да изразят своите идеи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Здравкова, Ст. (1998) Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище, София

2. Петрова, Св. & Дамянова, Адр. (2011) Четивната грамотност като предизвикателство към съвременния човек: Как да помогнем на учениците да се справят успешно с четенето. София, ЦККОУО

REFERENCES

1. Zdravkova, St. (1998) Methodology. Basic issues of teaching Bulgarian language and literature in elementary school, Sofia
2. Petrova, St. & Damyanova, Addr. (2011) Reading Literacy as a Global Man' Challenge: How to Help Students Succeed in Reading. Sofia

Приложение 1

Всички пирати на борда – материали

След избор на име на отбора и капитан и разпределяне на ролите (дизайнер/ програмист (написва кода), навигатор (заедно с дизайнера програмира пчелата) и дебъгър (следи за грешки в кода), децата получават първата си задача за кодиране и след нейното изпълнение – тази по български език. Следва промяна на ролите и усложняване на задачите – задача 1 и задача 2.

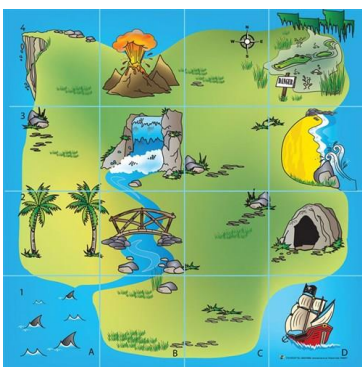
Програмирай своята пчела като следваш кода. Къде те отведе?
Огради буквата пред картинката на това място. Реши задача 1.

От монго учене и най-дразнителен му ежов да се съсипе.

Открий скритото изречение!

Напиши в квадратчето буквата на първия звук от думата, с която назоваваме предмета на картинката. Прочети и запиши думите.

Задача 1



Напиши код, който да те отведе до палмите. Там е скрита следващата ти задача. Премини през кораба и забрави плана. На него се крие страшно чудовище. Реши задача 2.

Задача 2

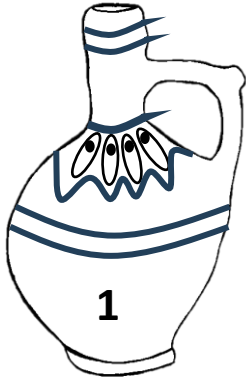
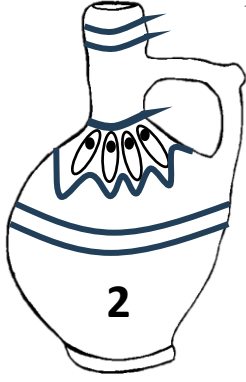
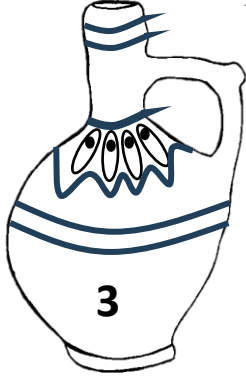
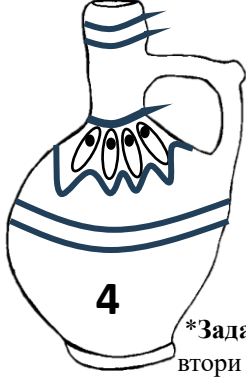
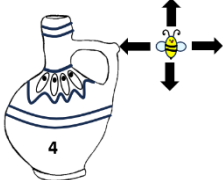
Весели небивалици и житейски правила на Пипи Дългото чоралче

Свържи и довърши изреченията.

Много е грозно да се лъже,	*	* стана пират! А вие?
Работата е там, че съм нещастен и	*	* но понякога забравям това.
За да претърпиш корабкрушение,	*	* затуй нямам минута свободно време.
Когато порасна, ще	*	* първо трябва да имаш кораб.

Пиратската карта е от Интернет. Има много идеи за пиратски приключения, които, в зависимост от уменията на децата, могат да се използват.

Приложение 2
Лошата дума – материали

	<p style="text-align: center;">Програмирай пчелата от „Начало“ до стомна № 1. Заедно с отбора си реши задача 1.</p> <p>Подреди заглавията на епизодите в приказката:</p> <p><input type="checkbox"/> Неочакваната среща</p> <p><input type="checkbox"/> Тежката раздяла</p> <p><input type="checkbox"/> Побратимяването</p> <p><input type="checkbox"/> Спасеното мече</p>																																								
	<p style="text-align: center;">Програмирай своята пчела от стомна № 1 до стомна № 2. Заедно с отбора си реши задача 2.</p> <p>Подреди правилно думите в пословицата:</p> <p>не, връща, назад, дума, се</p> <p>.....</p> <p>добра, няма, цена, дума</p> <p>.....</p>																																								
	<p style="text-align: center;">Програмирай своята пчела от стомна № 2 до стомна № 3. Заедно с отбора си реши задача 3.</p> <p>Скритите думи са:</p> <p>.....</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>п</td><td>п</td><td>о</td><td>б</td><td>и</td><td>д</td><td>е</td><td>н</td><td>а</td><td>п</td></tr> <tr><td>п</td><td>п</td><td>в</td><td>е</td><td>с</td><td>е</td><td>л</td><td>а</td><td>п</td><td>п</td></tr> <tr><td>п</td><td>п</td><td>т</td><td>ъ</td><td>ж</td><td>н</td><td>а</td><td>п</td><td>п</td><td>п</td></tr> <tr><td>п</td><td>п</td><td>д</td><td>о</td><td>в</td><td>о</td><td>л</td><td>н</td><td>а</td><td>п</td></tr> </table>	п	п	о	б	и	д	е	н	а	п	п	п	в	е	с	е	л	а	п	п	п	п	т	ъ	ж	н	а	п	п	п	п	п	д	о	в	о	л	н	а	п
п	п	о	б	и	д	е	н	а	п																																
п	п	в	е	с	е	л	а	п	п																																
п	п	т	ъ	ж	н	а	п	п	п																																
п	п	д	о	в	о	л	н	а	п																																
	<p style="text-align: center;">Програмирай своята пчела от стомна № 3 до стомна № 4. Заедно с отбора си реши задача 4.</p> <p>Лоша дума -</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">  </div> <p style="font-size: small;">*Задачите бяха 8. Към всеки картон имаше втори с място, на което да се запише кода.</p>																																								

Development of research skills in primary school through project activities

Galya Alexandrova, PhD student
Angel Kanchev University of Rousse
galeksandrova@uni-ruse.bg

Развитие на изследователски умения в началното училище чрез проектните дейности

Галя Александрова, докторант
Русенски университет „Ангел Кънчев“
galeksandrova@uni-ruse.bg

Abstract: *This article examines a particularly important problem of modernizing the educational process at the initial stage of basic education in the Bulgarian education system. Changes related to the rapid economic development of public life have a strong impact on the Bulgarian education system. The task of updating the content of education, understood not only as a certain amount of information, but also as students' activities and their attitude to the studied material, became urgent. In these conditions, it is necessary to understand the meaning of the work, to determine its goals and tasks, and to look for ways to solve them. All these components are included in the content of the project activity and fundamentally distinguish it from classical methods. In the process of working on a project, students must set a goal for themselves, determine the ways to achieve it, find, summarize and analyze the necessary information and draw conclusions. The result should be the acquisition of complete knowledge of the subject and the mastery of certain research knowledge.*

Key words: project activities, research skills, research activities, thought process

Съвременният образователен процес в България е немислим без търсенето на нови, по-ефективни технологии, предназначени да насърчават развитието на творческите способности на учениците, формирането на умения за саморазвитие и самообразование (Marinova, 2021).

Основните дейности в съвременното училище са насочени към развитие на личността на детето, на неговите умения и способности за работа в екип и повишаване на мотивацията за учене. На тези изисквания напълно отговарят проектните дейности в образователния процес (Petrova, 2020). От своя страна, образователният процес би подобрил своето качество и адаптивност, внедрявайки проектните дейности в ситуативните занятия при учениците от начален етап на основно образование (Ivanov, 2019).

Не всяко дете и ученик в началното училище може да овладее перфектно всички проектни умения, но може да бъде постигнат определен успех в резултат на усилията и условията, които дейностите по проекта могат да изградят (Georgiev, 2021).

Включването на децата в проектни дейности ще позволи те да развиват творческите си способности, логическо мислене, желание сами да откриват нови знания и ще развие способността им да ги демонстрират в съвременната реалност.

„Много е важно детето още на първия етап от своето училищно обучение да може да се докосне до многообразието на заобикалящата го действителност, да се

изненада от нейните тайни и в процеса на опознаването им да изпита радостта от творчеството, наслажда от откритието.“¹

Въпросът „Кога собствените изследвания на децата започват да се използват в образователната практика?“ има ясен и точен отговор – те винаги са били използвани и търсени от древни времена. От момента, в който в човешката общност се е появила самата нужда от учене, детето винаги е получавало част от информацията за света чрез възпроизвеждане от по-възрастните, а част е усвоявало самостоятелно, имитирайки възрастните, играейки, изследвайки реалността (Georgiev, 2021).

Сократ е един от първите известни на човечеството учени, който активно въвежда изследователски методи в практиката на преподаване още през 5 век пр.н.е. Сократ е авторът на метода, наречен по-късно „Диалог на Сократ“. Сега този метод се явява в модернизирана форма, наричан в съвременната литература „частично търсене“ или „евристичен“.² Епохалните постижения в педагогиката са свързани и с името на чешкия педагог Ян Амос Коменски. Той поставя водещ акцент на сетивното познание в образователната практика, което всъщност не позволява използването на изследователски методи на обучение в образователната практика (Petrova, 2020).

В своите философски възгледи Коменски е бил близък до „материалистическия сенсуализъм“, който самият тай представя като философия на обикновения народ. Разпознавайки трите източника на знание – чувства, разум и вяра, Коменски придава основно значение на сетивата. В развитието на познанието той разграничи три нива - емпирично, научно и практическо. Той вярва, че всеобщото образование, създаването на ново училище ще помогне за отглеждането на децата в духа на хуманизма.

Привърженик на „сенсуализма“ е и английският философ Джон Лок (1632-1704). От гледна точка на изследователското обучение Дж. Лок призовава за обучение на детето въз основа на неговите интереси и любопитство. Той поддържа идеята, че на детето трябва да се дават знания, които ще му бъдат полезни в живота, като същевременно подчертава, че основното не е знанието, а способността да се мисли въз основа на него.

Проектните дейности са особено важни за формиране на изследователската дейност на малките ученици. Още в предучилищна възраст детето проявява интерес към света около себе си: задава въпроси и иска да получи отговори на тях. Навлизайки в училищния живот, кръгът от въпроси се увеличава. Началният учител е изправен пред задачата да поддържа познавателния интерес на детето по пътя към изграждането му като търсеща и развиваща се личност. Стремешът към търсене на нова информация, спускайки се в дълбините на неизвестното и интересното е движещата сила по пътя към формиране и израстване на малкия ученик (Maginova, 2021)

За да се развият изследователски умения, е необходимо в образователния процес да се интегрират проектни дейности. Реализацията на проектните дейности в началното училище би била възможна чрез прилагане на метода на откриване, чрез които се осъществява симулация на естествения път на опознаване от детето на света около него.

Основните етапи от мисловния цикъл, които са в основата на проблемно-изследователския метод на обучение са обект на разглеждане от много изследователи.

Според Петрова (2020) структурата на продуктивния мисловен процес, протичащ чрез внедряване на проектни дейности по пътя на реализация на изследователски умения, протича през следните етапи:

- създаване на проблем;
- търсене на решения;

¹ Шумакова, Н. Б. (2017). Детското любопитство и творчество в ранната училищна възраст, стр. 35

- обмен на информация;
- обосновка на избора;
- обобщение

Урокът за нови знания, за да бъде реализиран като откритие, трябва да има специални характеристики, които определят неговото съдържание и мотивационна цялост. Разглеждайки урока-изследване може да се даде оценка на дейността на малките учениците във всеки от неговите етапи. Това се явява подход, чрез който може да се наблюдават какви умения се формират в процеса на откриване на нови знания (Marinova, 2021).

Всяко търсене на неизвестното поставя детето пред някакъв въпрос. Малкият ученик изпитва затруднение. Той осъзнава, че е изправен пред невъзможността да постигне нещо, тоест създава се проблем. Този ключов етап придобива формата на импулсивност, тласък към търсене - мотивация. Експозира се изкуството на учителя да планира и създава условия, които ще гарантират възникването на определен вид въпрос или проблем.

Деца преминават през етапи, свързани с издигане на хипотези, обосноваване, формулиране на изследователски въпроси и самостоятелно идентифициране и формулиране на когнитивна цел или проблем.

Учениците от начален етап на основно образование имат психологическа потребност да намерят отговор на въпроса (Georgiev, 2021).

Проблемният изследователски метод включване само индивидуално, но и групово съвместно търсене на неизвестното от учениците.

Деца усвояват умения за съставяне на работен план в процеса на своята изследователска дейност. Провеждат наблюдения, планират и провеждат прости експерименти за намиране на необходимата информация и проверка на хипотези (Ivanov, 2019).

В процеса на доказване на хипотезите използват различни източници на информация за събиране на факти (книги, енциклопедии, речници, прости графики, диаграми, таблици, снимки, диаграми и др.).

Трябва да се отбележи, че в учебния процес се осигурява развитието и на комуникативната сфера на децата, на тяхната способност да си сътрудничат, да разбират другите хора и себе си .

При обмена на информация децата представят своите открития и своето решение на проблема. Те правят съпоставка на новополучената информация, представена от един екип, с вече презентирания от деца, участници в друг екип. В този етап се наблюдава реализация на свободно изградено речево изказване в устна и писмена форма.

Учениците изграждат своята креативност чрез представяне на събраната информация по различни начини (чертеж, схема, колаж, диаграма, графика, обикновена таблица, макет, модел, малък сценарий, разказ, „доклад“ и т.н.).

Етапа на обосновка на избора на решение се нарича етап на класификация, т.е. сортиране на наличните данни чрез принципа на подобие, оценяване на информацията от гледна точка на избран признак.

Класификацията трябва да помогне на учениците да свържат информацията и да направят свое собствено голямо или малко откритие.

Следващ етап е обобщението – намиране на обща идея, формулиране на обобщение и намиране на отговор на въпроса, поради който е започнато изследването.

Последният етап, който може да настъпи след обобщаване на изследването и неговото отразяване, е приложението. На този етап учениците използват новоусвоените принципи, идеи, придобитите нови знания и нови умения, което гарантира постигането на истинско разбиране на решението на поставената задача.

Според Георгиев (2021), пълното овладяване на изследователски умения от децата е възможно само при систематично обучение, което се основава на метода на изследване (откриване). В този случай учителят само поставя определена задача на ученика, дава материали, а самият ученик чрез собствените си усилия намира и открива това, което е открито или изобретено преди него. С този метод ученикът не само придобива знания, но се научава как да ги придобива, как да наблюдава, експериментира, обобщава, сравнява, анализира, класифицира и т.н.

Обучението в неговата цялостност намира израз в единството между преподаването и ученето като взаимосвързана дейност на социалните субекти – обучаващите и обучаваните. В процеса на обучението учащите се усвояват не само определена система от знания, умения и компетенции, а и се изграждат като личности, т. е. придобиват не само образование, а и се развиват и възпитават (Petrov&Vasileva,2014:17).

Подготовката на децата и учениците за изследователска дейност, преподаването и овладяването на изследователски умения, трябва да стане най-важната задача на съвременното образование. Този процес е особено важен, защото най-ценните и трайни знания децата усвоява самостоятелно, в хода на собствените си творчески търсения. Изследователското обучение се основава на биологично предопределената потребност на подрастващите да изследват света около себе си (Petrova, 2020). Това включва не частично използване на методи за търсене в обучението, а призив към принципно нов модел на преподаване, където когнитивната дейност на учениците има приоритет.

Основната характеристика на изследователското обучение е да интензифицира образователната работа на децата, като му придаде изследователски, творчески характер и по този начин ще прехвърли на учениците инициативата за организиране на тяхната познавателна дейност.

Съдържанието на придобитите изследователски умения трябва да бъде структурирано по такъв начин, че опитът на човечеството да се явява пред ученика не като сума от догми, не като набор от неизменни закони и правила, а като жив, постоянно развиващ се организъм.

В условията на имплементиране на проектни дейности, чрез изследователски умения понятието „изследване“ би трябва да се тълкува възможно най-широко, без да се ограничава само до емпирично познание. В научната и педагогическата литература това понятие често се свежда до емпиричната страна на изследователската практика на децата и често се свързва с методологията на образователните наблюдения и експерименти в областта на природните науки. Това ограничение се дължи на няколко причини, една от които е стеснено разбиране на съдържанието на понятието „изследване“. По този начин много методици са убедени, че понятието „изследване“ може да се ограничи само до емпирични изследвания и в резултат на това те класифицират като изследователски умения само тези, които са пряко свързани с експерименталното знание. Всичко, което формално е извън неговите граници, например способността да се виждат проблемите, способността да се структурира материал, получен в резултат на собствени изследвания, способността да се доказват и защитават своите идеи и дори способността да се извлича фундаментално нова информация, базирана на върху анализа на текстове, написани от други, вече се изплъзва от ползрението им.

Изследването е творчески процес, творчеството не може да бъде наложено отвън, то се ражда само на базата на вътрешна потребност, в случая потребността от знания.

Това води до следните принцип:

✓ Принципът на свобода на избора и отговорност за собственото обучение - образованието може да стане адекватно на индивидуалните цели на личността.

- ✓ Принципът на овладяване на знания в единство с методите за получаването им.
- ✓ Принципът на разчитане на развитието на умения за самостоятелно търсене на информация.
- ✓ Принципът на съчетаване на продуктивни и репродуктивни методи на обучение (Marinova, 2021).

Придобиването от малките учениците на умения, необходими за научни изследвания, е една от основните практически задачи на съвременното образование. Детето е изследовател от раждането си. Изследователското му поведение се проявява много ясно и изследователските му способности се усъвършенстват интензивно. Те интегрират проявите на търсеца активност със способността да се обработва материал, получен по време на собственото изследване. Изследователската дейност учи децата да издигат хипотези, да ги доказват и да правят изводи и на тази основа да използват нови знания в по-нататъшното изследователско поведение.

Изследователското поведение е важен ключ към превръщането на процеса на развитие на личността на детето в процес на саморазвитие. Това се случва успешно, когато образователната среда стимулира използването на проектните дейности за развитие на изследователски способности на начална училищна възраст.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Георгиев, Д. (2020). Принципи на изследователското обучение: свобода на избора, самостоятелно търсене на информация, продуктивни и репродуктивни методи. София: Съвременни педагогически концепции.

Иванова, М. (2015). Изследователски методи и проблемно-изследователски подходи в началното образование. София: Педагогически изследвания и методики.

Коменски, Я. А. (17 в.). Класно-базираната система на обучение и репродуктивни методи. Педагогическа класика.

Лок, Д. (1632-1704). Обучението, базирано на интересите и любопитството на детето. Английска философия.

Петров, А. (2018). Структура на продуктивния мисловен процес и стъпки за изграждане на изследователски умения. София: Образователна психология.

Петров, П., В. Василева (2014). Общуване и обучение. София: Авангард Прима.

Шумакова, Н. Б. (2017). Детская любознательность и творчество в раннем школьном возрасте.

Шумакова Н.Б. (2005). Психология одарённости: обучение младших школьников. Выпуск 3. Москва: МИОО.

REFERENCES

Georgiev, D. (2020). Principles of research education: freedom of choice, independent search for information, productive and reproductive methods. Sofia: Modern Pedagogical Concepts.

Ivanova, M. (2015). Research methods and problem-based research approaches in primary education. Sofia: Pedagogical research and methods.

Comenius, J. A. (17th century). The class-based system of learning and reproductive methods. A pedagogical classic.

Locke, J. (1632-1704). Learning based on the child's interests and curiosity. English philosophy.

Petrov, A. (2018). Productive thought process structure and steps for building research skills. Sofia: Educational Psychology.

Petrov, P., V. Vasileva (2014). Obshtuvane i obuchenie. Sofia: Avangard Prima.

Shumakova, N. B. (2017). Children's curiosity and creativity in early school age.

Shumakova N.B. (2005). Psychology of giftedness: teaching junior high school students. Issue 3. Moscow: MIOO.

Formation of key competences in interest activities in primary school through the animative approach

Assist. Prof. Zhivka Ilieva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
zhilieva@uni-ruse.bg

Формиране на ключови компетентности в заниманията по интереси в началното училище чрез анимативния подход

ас. д-р Живка Илиева
Русенски университет “Ангел Кънчев”
zhilieva@uni-ruse.bg

Abstract: *In recent years, the reforms in the education system in our country are related to the integration of the competence model in training. Researchers on the issue share that although the process of its introduction has advanced, there is still a need to improve the model both in terms of regulations and in terms of its practical application. Among the main disadvantages reported is insufficient methodological support for teachers. It is necessary to provide specific methodological guidelines and practical guidelines for the formation of key competencies in adolescents. It is necessary to highlight new methods, approaches, practices that will facilitate the specialists in conducting the training not only in the classroom, but also in the extra-curricular organizational forms. The purpose of the present development is to present an up-to-date method, accompanied by practical examples and methodological guidelines, which will assist teachers in the formation of key competences in primary school-age students in interests.*

Keywords: key competencies, animation approach, competence approach, primary school, interest activities.

ВЪВЕДЕНИЕ

За съвременния образователен процес у нас формирането на ключови компетентности у учениците е приоритетен и актуален въпрос, който през последните години поражда все повече дискусии. Общественият интерес вече е насочен не само към резултатите в образователната система, но и към полезността на придобитите знания и умения по време на обучението. Счита се, че в днешния динамичен свят формирането на способности за успешна реализация в живота и труда е от решаващо значение както за личностното благополучие на всеки човек, така и за прогреса на обществото като цяло. Това схващане провокира нови тенденции в образователните политики на много страни, а също и у нас, свързани с въвеждането на компетентностния модел в обучението. Водеща е концепцията, че въвеждането на модела ще обезпечи успешния преход в обучението, което до скоро бе насочено към овладяване на голям обем фактологични знания, към придобиването на ключови компетентности, необходими за пълноценна реализация на подрастващите в съвременните условия на живот.

Предвид това през последните години интегрирането на компетентностния подход стои в основата на реформата в училищното образование в България. Нововъведенията намират отражение в редица държавни документи като стратегии, закони, наредби, учебни програми и др, които регламентират включването на компетентностния модел във формалното образование и обосновават мястото и

значението му в педагогическия процес на образователните институции. Промените са отразени в Национална стратегия за учене през целия живот, Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), Наредба за Общобразователната подготовка, Наредба за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала и др.

Въвеждането на компетентностния модел освен промени в нормативната база изисква и нови практически решения. Огромна е отговорността на учителите, които трябва да реализират промените в практически план, подбирайки адекватни способности и форми на обучение с оглед формиране на желаните компетентности у своите ученици. За да се улесни процесът на навлизане и утвърждаване на компетентностния модел в практиката, МОН публикува в сайта си допълнителни ресурси в помощ на педагогическите специалисти под наименование *Компетентностен подход*, съдържащи четири книги - *Компетентности и образование*, *За прехода от знания към умения*, *Компетентностите и референтните рамки*, *Практикум*¹. Въпреки това реализирането в действителност на всички изисквания и препоръки, описани в нормативните документи и помощните материали на МОН, с оглед постигане на съответните резултати – прилагане на компетентностния подход за придобиване на ключови компетентности у подрастващите, се оказва трудна задача за учителите. Причините за това са различни. Голяма част от тях са посочени в проучването и мониторинговия доклад "Ключови компетентности и умения за успех - от закон към практика"² на сдружението "Образование България 2030". Съществен акцент в разработените материали представлява критичния анализ на всички нормативни документи, с които се регламентира компетентностния модел у нас, споменати по-горе като закони, наредби, стратегии и др. Без да претендираме за изчерпателност, ще посочим накратко някои изводи от анализа:

В учебните програми:

- Липсват реални практически насоки за учителите по отношение развитието на ключовите компетентности у учениците. Представени са примерни дейности и междупредметни връзки, които на практика не гарантират системното развитие на дадена компетентност.

- Преобладава схващането, че обучението по даден учебен предмет способства за придобиването и развитието на точно определена компетентност, близка по същност до преподаваната предметна област, което е погрешно.

В Наредбата за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала:

- Едно от изискванията е учебникът да осигурява условия за формиране на ключовите компетентности, конкретизирани в съответната учебна програма, и възможности за практическото им прилагане. Не става ясно обаче как да се създадат тези условия?

- Няма конкретни указания или препоръки за издаване на нови учебници, книжки и помагалата, които да отговарят на нуждите и промените, произтичащи от навлизането на компетентностния модел.

В Наредбата за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти и Стратегията за развитие на педагогическите кадри:

- Професионалната подготовката на учителите с оглед внедряване на модела в учебния процес не е припозната от управляващите като важен инструмент. Едва 3% от всички одобрени програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти са свързани с формирането на ключови компетентности у учениците.

¹ <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/kompetentnosten-podhod/kompetentnosten-podhod-2/>

² https://edu2030.bg/key_competences/

В ЗПУО, Наредбата за приобщаващо образование и Наредбата за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование:

- Въпреки че заниманията по интереси попадат извън обсега на общообразователната подготовка по съответните учебни предмети, то очакваните резултати от тяхното осъществяване видимо кореспондират с ключовите компетентности. В дейностите по интереси учителите трябва целенасочено да работят за разгръщането и развитието на таланта и уменията на учениците в различни области – наука, технологии, изкуство, спорт др.

Обзорът на материалите позволява да се обобщи следното: в нормативните документи не са уредени механизмите и инструментите за ефективното приложение на компетентностния модел в практиката. Поражда се необходимост от цялостен план за интегриране на компетентностния модел в учебния процес. Целесъобразно е да се работи за усъвършенстване на учебните програми, за адаптиране на учебните ресурси – книжки, учебници, помагала, за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти по темата. Учителите са главна движеща сила в процеса на реализиране на компетентностния подход в обучението и важен фактор за постигане на очакваните образователни резултати. Затова би следвало да се обърне по-сериозно внимание на тяхната подготовка и да се обезпечи необходимостта от представяне на добри, работещи и ефективни примери, модели, подходи, които да се отличават с практическа полезност и значимост. И на последно място, но не и по важност, може да се отбележи, че заниманията по интереси са мощен инструмент за развитието на ключовите компетентности на всеки ученик.

Публикуваните книги в сайта на МОН демонстрират желанието на управляващите да предоставят допълнителна подкрепа на учителите и да ги улеснят при въвеждането на компетентностния модел в практиката. Оказва се обаче, че дори и в книгата *Практикум*³, чието заглавие генерира известни очаквания в тази насока - да са публикувани полезни материали, които да подпомагат съществено работата на учителя при планирането и осъществяването на учебния процес, представената информация има повърхностен характер. Липсват конкретни практически модели, няма разработени образци на уроци/ситуации, подходящи ресурси, потребни сайтове, не са споделени ефективни решения, добри практики и т.н. Вместо това информацията е твърде общо, уклончиво, повърхностно представена и има пожелателен характер.

Например част от възможностите за приложение на компетентностния подход в обучението са:

- Да се планират междупредметни връзки по определена тема;
- Да се осъществяват различни форми и гъвкави модели на комуникация с колеги и родители, общности и социални партньори и др.

В книгата *Практикум*⁴ са поместени въпроси с цел провокиране на творческото мислене на педагогическите специалисти и пораждане на конкретни решения, идеи, които да са реално приложими в различни учебни ситуации. Например:

Как може да използвате вече изученото по друго образователно направление/учебен предмет, за да повишите мотивацията за учене на децата/учениците?

Ако преподавате български или друг език, как може да развиете математическите компетентности на учениците си чрез учебното съдържание и дейностите в ситуациите/урока. А гражданските компетентности?

След въпросите са споменати някои практически възможности като:

³ <https://www.mon.bg/nfs/2019/12/iv-book.pdf>

⁴ <https://www.mon.bg/nfs/2019/12/iv-book.pdf>

Отделни компетентности могат да бъдат интегрирани във форми и методи като групова и/или екипна работа, работа по проект и други – напр. планиране и управление, работа с други хора и др.

В рамките на педагогическите взаимодействия, в зависимост от поставените учебни и игрови задачи, може да се прилага учене чрез опит, мобилизиране на ресурси, мобилизиране на другите.

Според нас това са твърде общи пожелателни насоки, които нямат нужната детайлност и задълбоченост, а въпросите не гарантират ефективни отговори или успешни решения, водещи до конкретни резултати. В материалите липсват примерни дейности и методически указания, няма описание на успешни образователни практики и образци, които да са в полза на учителите при осъществяване на учебно-възпитателната работа в класната стая. За педагогическата общност остават неразрешени едни от най-важните въпроси, касаещи приложението на компетентностния подход в обучението. Как, по какъв начин, чрез какви дейности, подходи, методи, средства или модели да формират една или друга ключова компетентности у учениците?

В заключение може да се отбележи следното: очевидна е необходимостта от нови подходи, добри практики и модели, придружени със съответните методически указания, които да подпомогнат учителите при внедряването на компетентностния модел в обучението. Важна част от училищните дейности с оглед формирането на умения у подрастващите са заниманията по интереси. Макар че попадат извън обсега на общообразователните предмети, те са определени като ефективно средство не само за приобщаването на учениците, но и за придобиването на ключовите компетентности. Редно е осъвременяването на педагогическия процес по повод овладяването на знания, развитието на умения и изграждането на отношения да започне още в началния етап и да продължи убедително в по-горните образователни нива. Предвид всичко това нашият изследователски интерес се насочи към разкриване на уместен поход и подходящи идеи, които да са в полза на педагогическите специалисти при осъществяването на дейностите по интереси в началното училище. Целта на настоящата статия е да представи актуален способ, придружен с практически примери и методически насоки, който да подпомогне учителите при формирането на ключови компетентности у учениците в начална училищна възраст в заниманията по интереси.

ИЗЛОЖЕНИЕ

В последните години се обръща все по-голямо внимание на въздействието и ползите от приложението на анимативния подход в обучението. Изследователи от различни страни, а също и у нас, отчитат неговите преимущества по отношение привличане вниманието, ангажираността и активното участие на подрастващите в училищните дейности. Посочва се, че употребата на анимативния подход води до постигане на по-високи учебни резултати и повишава ефективността на учебно-възпитателните процес. Благоприятно е въздействието на анимацията в обучението на учениците от начален етап по различни учебни предмети – български език и литература, английски език, физическо възпитание и спорт и др. Обогащането на учебната дейност с анимативни елементи, от една страна, задоволява потребностите на малките ученици от общуване, радостни моменти и самоизява, а от друга, способства за успешното овладяване на учебния материал и формирането на важни умения. Споделяме мнението, че анимативният подход отговаря на съвременните изисквания, предявявани към обучението, по повод въвеждането на компетентностния модел. А именно – интерактивно взаимодействие между участниците, осъществяване на междупредметни връзки, учене чрез опит, учене, основано на творчески ситуации, проблемни въпроси, работа в екип и др. Считаме, че употребата на анимацията в

извънкласната работа с цел придобиване на желаните компетентности у учениците е подходящо практическо решение за началното училище. Предвид това по-долу предлагаме конкретни идеи за реализация, основани на анимативния подход. Примерите са придружени с методически насоки и описание на работните етапи.

Проект „Училищен вестник“

Кратко представяне на проекта: Проектът е подходящ за ученици от 2., 3. и 4. клас и в него се интегрират знанията и опитът на подрастващите по всички учебни предмети, изучавани в началното училище. Крайният продукт от проектната дейност е създаване на училищен вестник. Вестникът може да се отпечата на хартиен носител или да се качи в сайта на училищната институция, за да е достъпен онлайн. Алтернативен вариант е да се направи „Училищен блог“.

Цели:

- приложение на придобитите знания и умения от обучението по различните учебни предмети в нови ситуации с оглед създаването на творчески продукт – вестник;
- формиране, развитие и усъвършенстване на ключовите компетентности, заложи в общообразователната подготовка на учениците - компетентности в областта на българския език; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт;
- разширяване знанията и миогледа на учениците;
- удовлетворяване на: интересите на децата в предпочитани от тях области; потребностите на подрастващите от общуване, изява, радостни преживявания и атрактивни занимания в училище.

Очаквани резултати:

- да се формират и усъвършенстват уменията на учениците за търсене, подбор и систематизиране на информация от различни източници;
- да се развият творческите способности на подрастващите чрез приложение на усвоените знания и умения в нови ситуации с оглед създаването на нов творчески продукт;
- да се усъвършенстват познавателните процеси – памет, мислене, въображение, възприятие и т.н., и мисловните операции - анализ, синтез, сравнение, абстрахиране, обобщаване, класификация, систематизация;
- да се усъвършенстват уменията за общуване и работа в екип – поемане на отговорност и проява на инициативност, склонност към изслушване и защита на лично мнение, оказване на помощ и толерантно отношение към другите, проява на прецизност при изпълнението на задачите, развитие на способности за презентирание на краен продукт (резултат) и др.;
- да се развият способностите за оценка, самооценка, самоконтрол и саморегулация;
- да се придобият нови знания и умения предвид тематичната насоченост на проекта;
- да се формират трайни убеждения, собствени възгледи, позиции, отношения по определени въпроси, проблеми, ситуации.

Участници: ученици от 2., 3. или 4. клас.

Необходими материали: вестници, списания, енциклопедии, книги, технически устройства (таблет, компютър, лаптоп).

Предварителна подготовка: педагогът изготвя план за работа и програма с тематично разпределение за часовете, в които ще се реализира дейността; подготвя

материали – подходящи вестници и списания за еталон, интернет източници, енциклопедии, книги.

Етапи на работа и методически насоки:

1. Представяне на проекта. Педагогът споделя идеята на проекта с децата и ги мотивира да се включат в реализацията ѝ. Чрез кратка беседа учителят акцентира върху значението, целите и задачите на вестника като средство за масова информация. Желателно е да се предостави възможност на децата да споделят житейския си опит по темата – да кажат какви вестници и списания са виждали, чели, какво ги е впечатлило най-много, какво им харесва, какво не, защо и др. Желанието на учениците за включване в дейността се активизира чрез словото и ентузиазма на учителя, който им съобщава, че ще влязат в ролята на журналисти, репортери, дизайнери, фотографи, редактори и ще си направят сами свой вестник - забавен и интересен. Насърчава ги и споделя с тях, че всеки ще участва активно в това предизвикателство, като ще може да избира информация, към която проявява любопитство и желание за опознаване, ще има свободата да избере другарчетата, с които да работи и др.

2. Обсъждане на идеи за атрактивни рубрики. Подходящо е педагогът да използва метода мозъчна атака, като постави въпроса „Какви рубрики да включим в нашия училищен вестник? Дайте предложения за заглавия. Целта е децата да генерират множество идеи за подходящи категории. По този начин учениците могат да споделят своите виждания, нагласи и предпочитания, творчески хрумвания, да се почувстват важни и значими в предстоящата дейност.

Подходящи примери за рубрики: Тема на броя; Направи си сам – предмети за бита, ежедневието, ученето; Здравословно – съвети и правила за здравословен начин на живот; Вкусни рецепти; Постижения, отличия и награди в училище; Добрият пример около нас; Интервю с...; Времето; Празничен календар; Любопитни факти от света; Горещи новини; Важни съобщения; Новини от България; Новини от света; Новини от гр./с. ...; Растения; Животни; Забележителности; Опазване на природата; Кръстословица; Судоку; Гатанка; Загадка, чиито отговор да се публикува в следващия брой; Лабиринт; Открий разликите; Логически задачи; Правопис: Как се пише? Литература за деца – приказка, басня, стихотворение, народна песен; Свободно време; Вицове за деца; Любими игри; Интересна книга; Хубав филм; Модни тенденции; Снимка на броя; Издател; Екип; Редактор.

По преценка на педагога, ако децата изпитват затруднения и нямат достатъчно идеи, впечатления или представи по въпроса, то може да им се покажат различни варианти на вестници, които да ги улеснят в подбора на рубриците.

3. Формиране на работни екипи, избор на заглавие и оформление на вестника. Броят на екипите зависи от броя на рубриците и участниците в мероприятиято. При разпределението на учениците в групите е препоръчително да се спазват два основни принципа - на доброволност и свобода. От една страна, правото на избор и непринуденото участие в дейностите подпомага включването на учениците в работния процес и е предпоставка за проява на по-голяма автономност и отговорност. От друга страна, свободата при вземането на решения, общуването в екип, целенасочената творческа дейност в името на крайния резултат засилват чувството на значимост у подрастващите.

След като се уточнят екипите, се пристъпва към избор на ръководител за всяка група. Той трябва да участва активно в разпределението на задачите, да състави план за работа, да подпомага работния процес с оглед създаването на крайния продукт (рубрика/и), да следи дали поръченията се изпълняват в съгласувания срок, да предаде изготвените от екипа произведения на главния редактор и дизайнера.

В тази фаза се обсъждат и основните характеристики на вестника: периодичност на издаване; формат; фонен цвят на страниците и рамка; шрифт на

основния текст и на наименованията на рубриците - вид, големина, цвят; заглавие на изданието. Определя се кой ще поеме ролята на главен редактор, кой ще отговаря за предпечатна подготовка, избира се и графичен дизайнер. Тези отговорни позиции може да се поемат и от по-големи ученици. За целта е желателно да се изготви план за работа и презентация на проекта, които да се представят пред училищната общност. Популяризирайки мероприятията, участниците в него може да открият още привърженици на идеята - педагогически специалисти, по-големи ученици от 5., 6. или 7. клас, които да се включат в екипната работа. Така ще се обменят ценни идеи, опит и различни гледни точки. Дори би могло да се потърсят и спонсори на изданието.

4. Работа по проекта. Това е най-същественният етап, в който участниците в начинанието трябва да си сътрудничат активно и ползотворно, да проявят отговорно отношение към поетите ангажменти и да ги изпълняват в срок. Дейността на учениците е свързана предимно с търсене, подбор и преработка на информация от различни информационни източници. Трудът на всеки от екипа е важен и значим за общия резултат. Ролята на учителя, ръководещ проекта, е подпомагаща. Той е по-скоро фасилитатор, организатор, съветник. Педагогът трябва да осигури приятна работна атмосфера, позитивно настроение, да улесни работния процес, като напътства учениците, когато имат трудности и колебания.

5. Отпечатване (публикуване) на вестника. В този етап е важна ролята на главния редактор, дизайнера и лицето, отговарящо за предпечатната подготовка. Желателно е на последната страница на вестника да се публикуват имената на всички участници, като се обособят по екипи.

6. Анализ на резултатите. Обсъждат се силните и слабите страни в качеството на крайния продукт, споделят се трудности, преживявания, впечатления, заинтересоваността на читателите. Подходящо е да се организира училищен конкурс, чрез който да се проучи мнението на заинтересованите страни по отношение на избрани въпроси. Например учениците от училището да гласуват за: най-интересен брой, най-любопитна рубрика, най-атрактивно интервю, най-хубава приказка, най-интригуваща новина и др. Препоръчително е в края на проекта да се поощрят всички участници, като им се връчат грамоти и материални награди, може да се организира среща с журналист, редактор или дизайнер, да се направи почерпка, изготвена по рецептите от вестника и др.

Проект „История в комикс“

Кратко представяне на проекта: Проектът е подходящ за ученици от всички начални класове. Целта на проектната дейност е учениците да създадат свой комикс. Идеята може да се популяризира и утвърди в училищната практиката чрез организирането на изложби, конкурси, тематични вечери и др.

Цели:

- развитие на творческите способности и въображението на учениците;
- затвърдяване на придобитите знания и умения от обучението по български език и литература, изобразително изкуство и др. и приложението им в нови ситуации с оглед създаването на творчески продукт – комикс;
- формиране, развитие и усъвършенстване на ключови компетентности в областта на българския език; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; инициативност и предприемчивост; социални компетентности и др.
- удовлетворяване потребностите на подрастващите от интересни и атрактивни занимания, от самоизява и радостни преживявания, свързани с ученето и училището като цяло.

Очаквани резултати:

- да се развият творческите способности и въображението на подрастващите чрез приложение на усвоените знания и умения в нови ситуации с оглед създаването на нов творчески продукт;
- да се усъвършенстват познавателните процеси и мисловни операции – въображение, възприятие, анализ, синтез, сравнение, абстрахиране и др.;
- да се развият способностите на учениците за изразяване чрез изобразителното изкуство;
- да се усъвършенстват уменията за общуване и работа в екип чрез обсъждане на идеи и творчески хрумвания, вземане на решения, проява на взаимопомощ, поемане на инициатива и отговорност и др.;
- да се развият способностите за оценка, самооценка, самоконтрол и саморегулация;
- да се придобият нови знания и умения, свързани с основната тематична насоченост на проекта;

Участници: ученици от 1., 2., 3. или 4. клас.

Необходими материали: детски комикси и книжки, набор от интересни факти за комикса, пособия за рисуване - флумастери, моливи, пастели, цветни химикали, блокови листи и др., ножица, лепило, телбод, перфоратор, шнур, мултимедия.

Предварителна подготовка: педагогът изготвя план за работа и програма с тематично разпределение за часовете, в които ще се реализира дейността; подготвя материали – интересни детски комикси и книжки, които да послужат за пример на учениците; подходящи картини, по които децата да създадат свои истории.

Етапи на работа и методически насоки:

1. Представяне на проекта пред децата. Педагогът споделя с учениците идеята си за предстоящата дейност. Предлага им да си измислят интересна история и да я разкажат накратко в картинки и текст, като направят комикс. Посредством беседа се установява дали децата са чели комикси, харесват ли им, какви комикси предпочитат, разисква се какво отличава комиксите от другите произведения и др. Подходящо е в процеса на обсъждане педагогът да използва мозъчната карта като метод, за да онагледя най-важните характеристики на комикса – история, картини, текст, герои, текстови балончета, ключови моменти, близък, среден и далечен план на изобразяване на героите и действието и други съществени детайли, които се генерират в хода на беседата.

2. Провеждане на упражнение с нагледен пример. За целта педагогът е подготвил предварително няколко картини, които представя пред децата чрез мултимедиен проектор. Поставя им задача да си измислят история по илюстрациите, която след това да разкажат. Насочва ги чрез въпросите: Кои са изобразените герои? Какво правят? Къде се развива действието? Какво може да ги е накарало да побягнат? Уплашени или радостни са? и др. Впоследствие учителят приканва учениците да изберат чрез гласуване най-интригуващата сред споделените истории. Предлага им да съчинят репликите на героите и ги записва в текстовите балони над картините.



Източник на илюстрациите: <https://uchiteli.bg/interesting/komiksite-okurazhavat-decata-da-chetat-roveche/6669>

Същинска част на работата по проекта „История в комикс“. При организирането и провеждането на този етап педагогът трябва да вземе под внимание възрастта на децата, способностите им и придобития опит, като основа за реализиране на дейностите в хода на проекта и ефективно разпределение на времето. По преценка на учителя осъществяването на идеята може да се възложи като групова работа – във 2. и 3. клас, а в 4. клас като работа по двойки, а по желание и като самостоятелна дейност. Заниманията в екип са предпоставка учениците свободно да обменят оригинални идеи и творчески хрумвания, да се приучат на взаимопомощ и сътрудничество, инициативност и отговорност с оглед постигането на крайния резултат. За да се постигне желаната ефективност от проектната дейност, е важно да се подходи находчиво при разпределението на задачите между участниците. Допустима е прецизна и деликатна намеса от педагога, който да улесни децата в това отношение. Желателно е при сформирани екипи да се насочи вниманието на подрастващите към техните заложи и интереси. Хубаво би било във всяка група да има дете с наклонност към изобразителното изкуство, което да се заеме с рисуването на картинките, друго само да ги оцвети, трето да измисли репликите на героите, четвърто да подвърже страниците или да оформи корицата на комикса и т.н.

Преди същинската работа по създаването на комиксите педагогът съставя план за работа, към който учениците да се придържат.

План

1. Измислете интересна история, която има начало, основна част и край.
 - 1.1.1. Начало: Кога и къде ще се развива действието? Кои ще са героите?
 - 1.1.2. Основна част: Какво ще се случи?
 - 1.1.3. Край: Как ще завърши случката?
2. Измислете имена на главните герои и начина, по който ще изглеждат.

3. Подберете моментите от историята, които искате да пресъздадете, и репликите на героите, така че комиксът да бъде интересен, забавен и разбираем.
4. Добавете заглавие на комикса.
5. Изберете формата на комикса и начина на прикрепяне на листите – с лепило, с телбод, с перфоратор и шнур.
6. Оразмерете работни полета върху листовете, които ще използвате за рисунките.
7. Определете формата на балончета за речта на героите и за техните мисли.

3. Обсъждане на резултатите. В този етап децата разменят комиксите си, разглеждат ги, четат ги и интерпретират историите, разказани в тях, споделят своите впечатления и оценки. След тази фаза е желателно произведенията да се изложат на видно място в училището, за да намерят нови читатели, да се предизвика интереса и на останалите ученици към създаването на подобни творчески продукти, да се обогатят представите на подрастващите за начините на изразяване посредством изкуството.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Регламентирането на ключовите компетентности в рамките на закона не гарантира ефективното им приложение в учебния процес в училищните институции. Необходим е цялостен подход за тяхното интегриране в преподаването и ученето в класната стая. Нужно е педагогическите специалисти да бъдат своевременно подпомагани с актуални методически насоки и адекватни практически указания, за да се постигне желаната цел - преподаване с фокус върху развитието на знания, умения и отношения. На този етап от интегрирането на компетентностния модел у нас осезаемо се забелязва потребността от споделянето на нови подходи и работещи решения по отношение на практиката. Считаме, че представените идеи за реализация в заниманията по интереси, основани на анимативния подход, ще бъдат от полза на учителите и ще улеснят тяхната работа. Споделяме мнението, че употребата на анимацията в извънкласните дейности е естествено продължение на натрупания опит до момента и ще обогати педагогическото познание за феномена.

Предложените идеи биха могли да се реализират и в петте дни от учебното време, които задължително трябва да се използват за проектни и творчески дейности съобразно Наредбата за организация на дейностите в училищното образование.

Cards to help learning

Assist. Prof. Stefan Kr. Stefanov, PhD
University of Ruse "Angel Kanchev"
skstefanov@uni-ruse.bg

Карти в помощ на обучението

гл. ас. д-р Стефан Кр. Стефанов
Русенски университет „Ангел Кънчев“
skstefanov@uni-ruse.bg

Abstract: *This article presents different types of cards to support the learning of elementary students. Through them the teaching process is gamified, individualized and differentiated. Through the cards, students make a quick reference or study, they are given guidelines for work or tasks to complete, they create... The cards are used frontally with the whole class, in group work and in individual work. The cards are also an additional tool in educational work with the class. In this way, students are actively involved in various activities, modern computer technology is used and their curiosity and interest in various topics of the teaching material is maintained.*

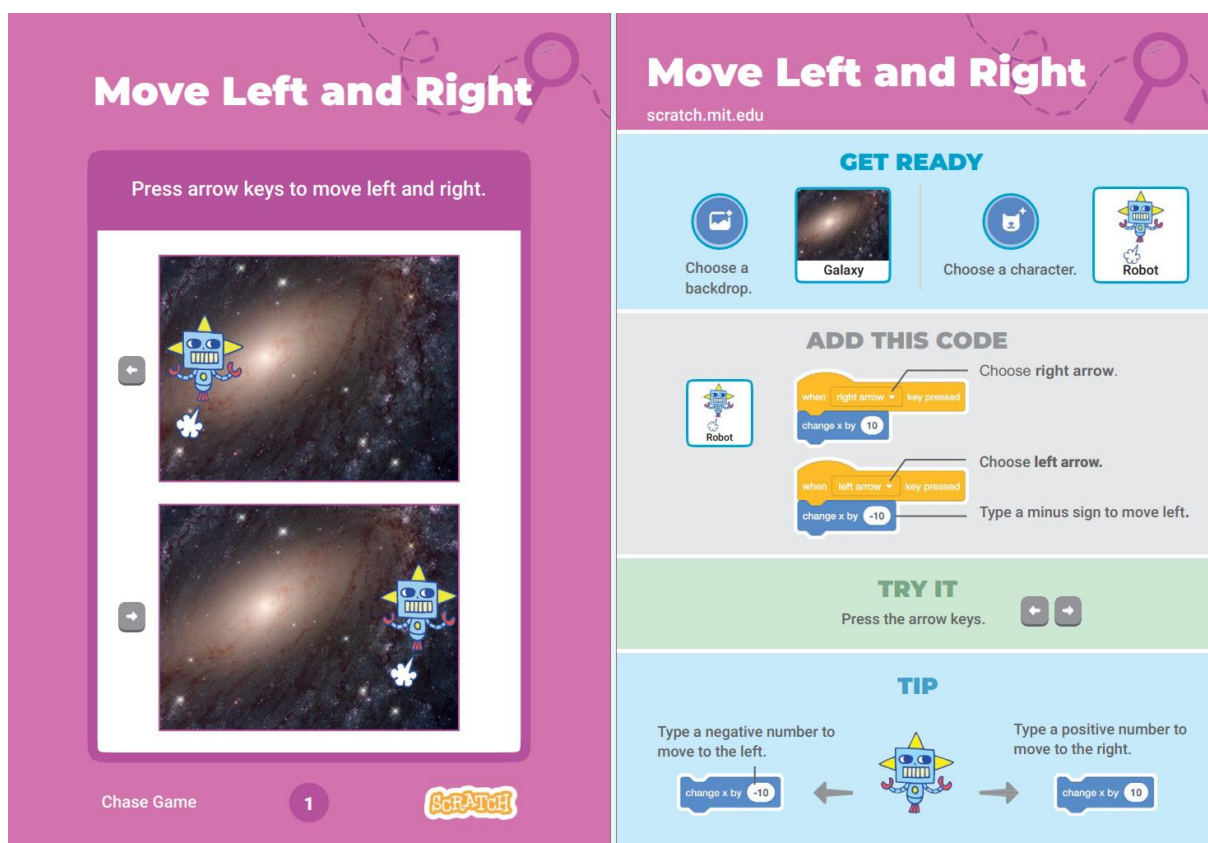
Keywords: activity cards, challenge cards, fact cards, augmented reality cards, flash cards, task cards, PECS cards, fact triangles, clip cards, poke cards, match cards, dobble cards, bingo cards, tarsia cards, duel cards, loop cards, QR cards, exit ticket, scratch off cards, ice breaker game cards, punch cards, mind map

Когато се търсят пътища за игровизиране на обучението и самоподготовката, за индивидуализирането и диференцирането му, често в практиката с учениците от началните класове се използват карти. Чрез тях учениците правят бърза справка или учат, дават им се насоки за работа или задания, които трябва да изпълнят, творят... Картите се използват фронтално с целия клас, при работа по групи и при индивидуална работа. Картите са и допълнително средство във възпитателната работа с класа. Така учениците се включват активно в различни дейности, използват се съвременните компютърни технологии и се поддържа любопитството и заинтересоваността им към различни теми от учебния материал.

Кarti за индивидуално учене и справки

В практиката си учителите използват различни видове **карти за дейности** (Activity Cards), с които учениците да учат нов материал или да правят справки по вече наученото. Обучението по програмиране със Скрач може да се подпомогне от 92 карти, разделени по цвят в 12 отделни комплекта. В тях има различни дейности: анимация, създаване на музика, игри, интерактивни презентации. Чрез тях учениците постепенно се запознават с възможностите на софтуера и основните понятия в програмирането. От лицевата страна на всяка карта е показан резултатът, който ще се получи, ако се изпълнят инструкциите от противоположната ѝ страна. От сайта на Скрач може да се изтегли пълен комплект с карти, за да се отпечатаат (Фигура 1).¹

¹ Scratch MIT (<https://resources.scratch.mit.edu/www/cards/en/scratch-cards-all.pdf>)



Фигура 1 Карты за дейности – кодиране със Скрач

За миникомпютъра Micro:bit съществува подобен комплект от 12 карти с лесни уроци за самостоятелно навлизане в програмирането на тази платка².

Картите за дейност могат да намерят приложение при формиране на математическа компетентност чрез роботизирани играчки. Г. Георгиева описва използването на карти, в които са представени алгоритми за програмиране на Bee-Bot / E.a.R.L, където на учениците се представят дейности с различна сложност (Георгиева, 2023). Съществуват карти с дейности, свързани с работа с часовник, банкноти и монети, геоборд, геометрични плетеници, математически игри със зарове и плочки от домино. Ася Велева описва приложението на карти при заниманията на децата с Танграм като елемент, подпомагащ формиране на умения за играта (Велева, 2020) и при работа с пръчиците на Кюзинер, където получават указания-образец на това, което трябва да подредят (Велева, 2012).


Карты с предизвикателства (Challenge Cards) съдържат действие, което да се изпълни. Това може да е нещо, свързано с четенето „Прочети книга, в която героят има за домашен любимец маймунка и кон“, „Прочети стихосбирка със синя корица“ или „Пусни хвърчило“, „Засади дърво“, но може да са предизвикателства, свързани с устното смятане („Събери 50 ст., 40 ст. и 20 ст.“, „Сумата на две числа е 14, а разликата им е 4. Кои са тези числа?“), рисуване, подреждане на клечки за зъби в определена форма, цветни фигури по точно определен ред или STEM-проекти³.

Картите с факти (Fact Cards) са посветени на знания от различни сфери: континенти, животни, риби, Космос, динозаври, държави, планини, празници и обичаи, история... Илюстрация и текст са разположени от едната или от двете страни на картата. Вариант на картите с факти са с добавени шаблони (Fact Cards Template, Фигура 2). При тях ученикът дописва текст или дорисува илюстрацията,

² microbit101 (<https://microbit101.nl/wp-content/uploads/2019/11/QuickStart-EN.pdf>)

³ STEM Challenge Cards for Kids | Science Experiments - Twinkl (<https://www.twinkl.bg/resource/t-d-032-stem-challenge-cards>)

тоест изисква се допълнително проучване, за да се допълнят фактите. Сред предимствата на картите с факти се посочва лесната подкрепа на ученици с обучителни затруднения, опростен език за лесно проучване на научни факти, безпристрастност на информация, развиване на умения за търсене по ключови думи, където с цветни маркери отбелязват факти, които са интересни, показват проблеми и техните решения, например (Comat, 2021). Ако пък тези факти са хронологични, може да се използва линия на времето. Ученикът използва информацията в тях и ги подрежда от картите, представящи най-старите събития към картите, представящи най-новите.

Planets Fact Cards	
	<p>Size: _____</p> <p>Composition: _____</p> <p>_____</p> <p>Moons: _____</p> <p>_____</p> <p>Distance from the Sun: _____</p> <p>Unique features: _____</p> <p>_____</p> <p>Days in a year: _____</p> <p>Hours in a day: _____</p>

Фигура 2 Карта с факти за Земята – за проучване и дописване

Всичко, което ученикът трябва да знае по учебния предмет за съответния клас или за етап от основното образование може да бъде събрано и представено в тесте карти. От едната страна на всяка една карта е темата, а обяснението е от задната ѝ страна. Чрез тези карти се прави бърза справка. Чудесен пример за карти от този вид са картите „Matematica in tasca“. В 40 карти са събрани основните математически правила с техните дефиниции, примери и илюстрации (Daniela Lucangeli, 2022).

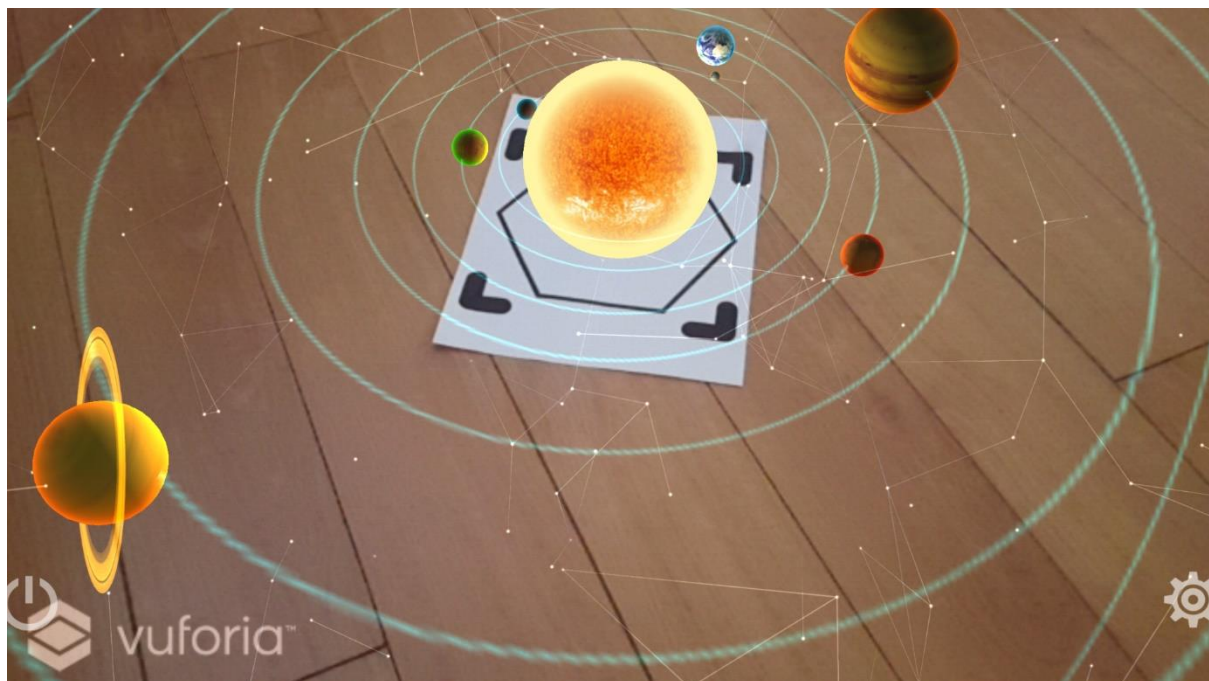
Подобни карти, но с **добавена реалност** (Augmented Reality Cards), които дадат знания и забавляват учениците се откриват в мобилното приложение Animal 4D+ и сайта му⁴. След сканиране на карта, през екрана на смартфона се вижда триизмерно животното, чува се какъв звук издава, а за да се подпомогне чуждоезиковото обучение, може да се избере на кой език да се чуе кое животно се наблюдава в момента. По подобен начин се показва добавена реалност, свързана със Слънчевата система. Има карта-мишена, към която се насочва камерата на смартфона със стартирано приложение AR Solar System⁵. Вижда се или отделна

⁴ Animal 4D+, Octagon Studio (<https://octagon.studio/wp-content/uploads/2020/04/Animal-4D-cards-front.pdf>)

⁵ AR Solar System (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ar.solar>)

планета, или цялата Слънчева система заедно с обстановката в стаята. Може да направи снимка (Фигура 3).

Карта на звездното небе (планисфера) се предлага на четвъртокласниците във връзка с уроците за Слънчева система по Човекът и природата. Тя се генерира от сайта In-The-Sky⁶ след като се въведе град, от където се извършва наблюдението. След това се отпечатва на картон, изрязва се и се сглобява.

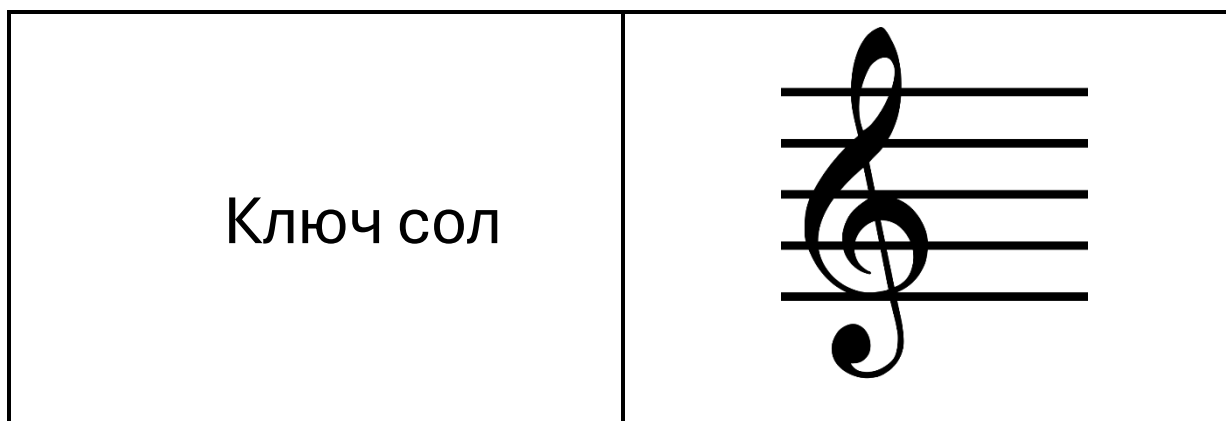


Фигура 3 Карта за добавена реалност

Флашкартите (Flash cards) се наложиха в практиката заради това, че са лесни за създаване и използване. Те представляват картончета, на които от едната страна е написан въпрос, а от другата страна е неговият отговор. Така се учи значението на думи на чужд език, нови термини, години или събития, названия на химични елементи, държави и техните столици, национални флагове, свързване на имена с фотографии на лица, музикална символика, таблица за умножение (Фигура 4). Е. Иванова представя използване на флашкарти в игра, свързана с игра за учене на правила за безопасно движение по пътищата (Иванова, Е. 2024). При учене с флашкарти, те се сортират според това доколко се знае това, което се учи или преговаря. Най-често се използва кутия с три или пет отделения. Всички карти се слагат в средното отделение на кутията. Изтегля се едно от тях и се прочита въпроса, след което му се отговоря. Този отговор се сравнява с правилния, написан на гърба ѝ. Ако е отговорено правилно, картата се поставя в дясно отделение, ако е сгрешено, се премества в ляво отделение, за да се отговори на въпроса по-късно. Целта е да се запомни правилният отговор на тези въпроси, на които не може да се отговори или се отговаря погрешно. Така картите се сортират според това дали им е отговорено правилно или не. Започва следващо отговаряне на въпроси и така, докато на всички се отговори безпогрешно. Има и по-олекотен вариант за използването им. При него всички флашкарти са в една колода. Тези, на които е отговорено правилно се отделят встрани, а тези, при които е сгрешено, се слагат последни в колодата, за да им се отговори повторно. Ако на всички въпроси е отговорено правилно, то всички карти ще са встрани. Време е за почивка, а след това – за цялостен преговор. Целта и при двата подхода е да се изясни кои въпроси

⁶ In-The-Sky планисфера (<https://in-the-sky.org/planisphere/>)

(термини, години, значения на думи) са ясни и правилни. Те се отлагат, за да не се губи време в неща, които са лесни и известни, а цялото внимание се насочва към това, което е ново или не му се знае отговора⁷.



Фигура 4 Музикални флашкарти (лице и гръб)

За улеснение при ученето с флашкарти съществуват доста компютърни програми (Mnemosyne⁸, Teach2000⁹, Anki¹⁰, мобилни приложения (Quizlet, AnkiDroid, Cram и други) и сайтове (Quizlet¹¹, Cram¹², Flippity¹³, и други). Чрез тях лесно се създават, споделят или използват готови колоди с флашкарти. В картите може да се използват изображения, звук или видео, автоматизира се управлението на процеса на учене и преговор, а веднъж създадено, съдържанието на картите може да се използва на различни устройства или на уеб сайт, да се отпечата, да се създадат тестове, индивидуални или групови онлайн игри, включително интегриране в Google Classroom при някои от сайтовете.

Картите със задачи (Task Cards) улесняват организирането на самостоятелната работа на ученика и насочват вниманието му към тази част от учебния материал, която изучават или преговарят в момента. Една карта със задача трябва да има име на комплекта, към който принадлежи и номер за по-лесно организиране. Основната ѝ част съдържа дефиниция, инструкция, упражнение или въпрос. Към текста може да бъде добавено изображение или схема, тоест една карта поставя само една задача, която трябва да се изпълни (да се отговори на въпрос, да се конструира, моделира, да се оцвети, да се намери път в лабиринт, да се препише и реши (Montero, 2024). Това мотивира учениците за работа, тъй като им се поставя конкретна цел, която трябва да се постигне и те не са смутени от голям обем работа. Щом ученикът приключи с работата си по една карта, преминава към следващата. Отговорите се нанасят в работна таблица, за да се провери по-късно. Така става възможно да се дава допълнителен материал за по-бързо работещите, да се организира групова работа, работа по двойки, да се диференцира по трудност (на отлично работещите ученици се дават карти с по-сложни задачи), да се преодоляват пропуските, за ежедневен контрол или за домашна работа (Моро М. И., 1989). Картите със задачи могат да използват и фронтално като учителят прочита въпроса, а учениците записват отговора при организиране на математически игри. Картите със

⁷ Флашкарта Уикипедия ([https://bg.wikipedia.org/wiki/Флашкарта_\(обучение\)](https://bg.wikipedia.org/wiki/Флашкарта_(обучение)))

⁸ Mnemosyne, <http://www.mnemosyne-proj.org/>

⁹ Teach2000, <http://www.teach2000.org>

¹⁰ Anki, <https://apps.ankiweb.net/>

¹¹ Quizlet, <https://quizlet.com/>

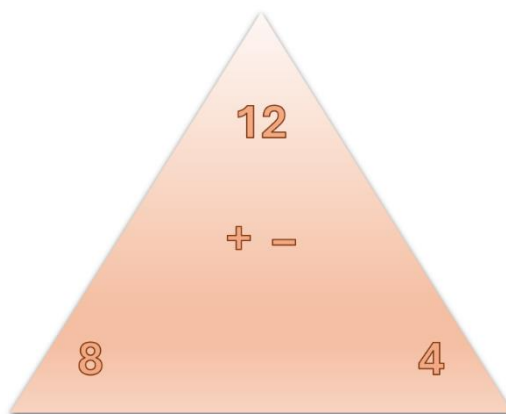
¹² Cram, <http://www.cram.com/>

¹³ Flippity, <http://www.flippity.net/>

задачи могат да са и в електронен вид, където редом с картата със задача е и полето за попълване на отговора. Такава карта може да се сподели с учениците в Google Classroom, например¹⁴.

ПЕКС картите (PECS cards) са с по-специфично приложение. Те са част от системата за общуване Picture Exchange Communication System®, разработена от Андрю Бонди и Лори Фрост. Чрез тези карти децата, които имат проблем в комуникацията общуват като показват определена картина, съставят прости изречения или следват инструкции. Удобно средство за създаване на ПЕКС карти е безплатната програма Picto-Selector¹⁵. Тя съдържа над 34 хиляди изображения и предоставя удобен начин за бързо създаване на нови картинни табла.

Триъгълните карти (Fact Triangles) са средство за преговор на събирането и изваждането¹⁶, умножението и делението¹⁷ като взаимозависими дейности. Използват се т.н. „фамилни задачи“ и се търсят математически примери, скрити в конкретна карта. Например от картата, върху която е написано „+“, „-“ и числата 8, 4 и 12 могат да се открият няколко примера: $8 + 4 = 12$; $4 + 8 = 12$; $12 - 4 = 8$; $12 - 8 = 4$; $12 = 8 + 4$; $12 = 4 + 8$; $8 = 12 - 4$; $4 = 12 - 8$. Освен това има и примери с неизвестно събираемо, умаляемо и умалител, така е задачите, които могат да произлязат от една карта са 24 (Фигура 5).



Фигура 5 Триъгълни флашкарти по математика

Кarti за самопроверка

Картите от този вид мога да се използват при самоподготовката, като допълнителен материал за ученици, които са приключили по-рано, като елемент от дейността по станции или в лапбук.

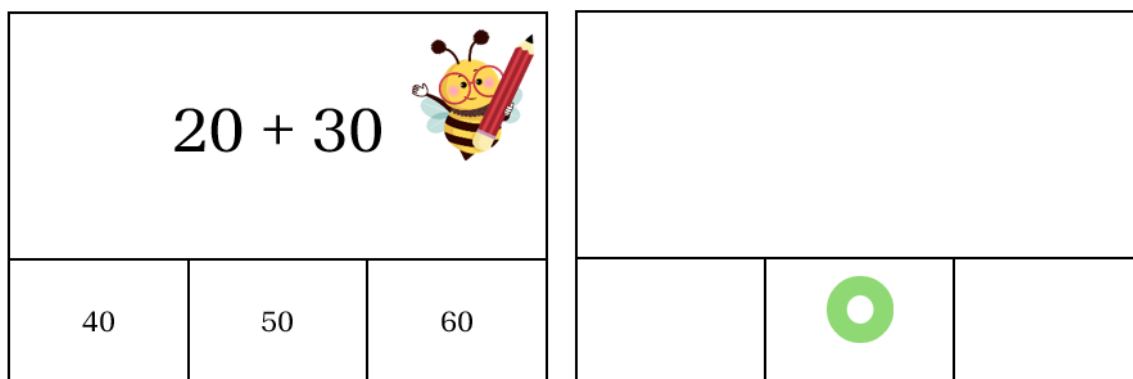
Картите със защитване (Clip Cards) представляват карта с въпрос и три възможни отговора, от които само един е правилен. От задната част на картата, точно зад мястото на правилния отговор е поставен стикер или отметка. След като прочете въпроса и помисли, ученикът защитва малка щипка там, където е отговорът, който мисли, че е правилен. След това обръща картата и проверява дали щипката е при отговора, който е избрал (Фигура 6).

¹⁴ Reading Strategies Task Cards – (<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Reading-Strategies-Task-Cards-FREE-Inference-Summarizing-more-Audio-391934>)

¹⁵ Picto-Selector (<https://www.pictoselector.eu/>)

¹⁶ Триъгълни карти за събиране и изваждане (<http://www.alyciazimmerman.com/uploads/3/0/7/3/3073052/-facttriangles.pdf>)

¹⁷ Триъгълни карти за умножение и деление (https://www.readington.k12.nj.us/cms/lib07/NJ01000244/Centricity/Domain/295/mult_and_div_fact_triangles.pdf)



Фигура 6 Карта със защипване – лице и гръб

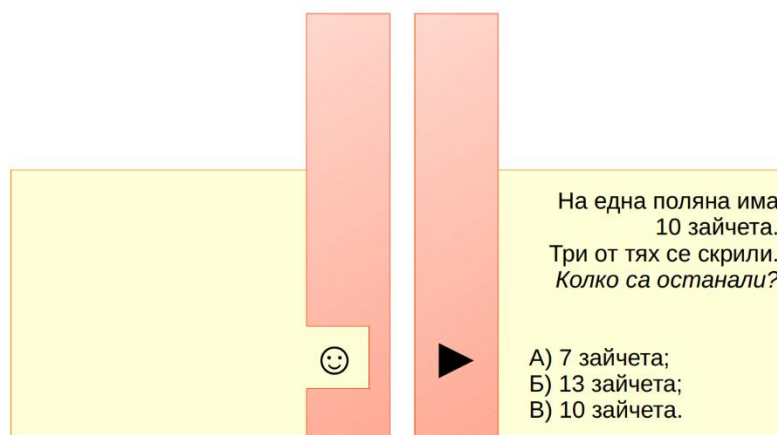
По подобен начин се работи с **картите с отвори** (Poke Cards). Те приличат на картите със защипване по това, че има въпрос и три възможни отговора, но около всеки отговор е има отвор, в който се промушва пръчица или сламка. От задната страна на картата, там където е отворът при верния отговор има поставен белег, чрез който детето разбира, че отговорът му е правилен.

QR карти с въпроси и отговори са лесни за създаване карти по различни учебни предмети. Те съдържат написан въпрос и ако е необходимо, илюстрация, както и QR-код, в който е скрит правилен отговор. Ученикът отговаря на въпроса и след това сканира чрез смартфона си кода, за да провери дали е отговорил правилно (Фигура 7).



Фигура 7 QR карта с въпрос и отговор

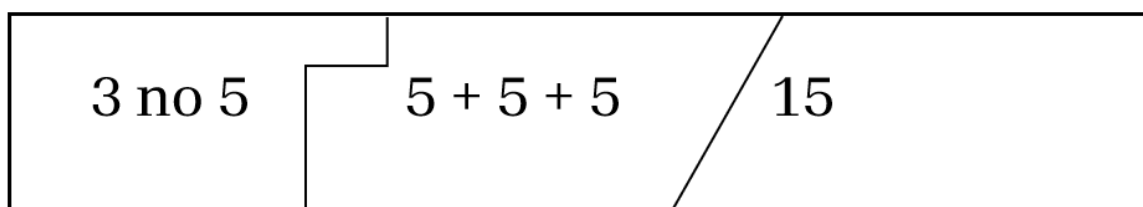
Самопроверяващи се **карти за тестови въпроси** (Фигура 8) съдържат в себе си въпрос и няколко възможни отговора.



Фигура 8 Самопроверяващи се карти за тест

Чрез допълнителен показалец се указва кой отговор е правилен. Ако без да се размества, картата се завърти, от задната ѝ част, се разбира дали е отговорено правилно (вижда се усмихнато лице) или грешно (лицето е намръщено).

Карта на части е също предназначена за самостоятелна работа. Картата може да е по-широка и да е разделена на две или три части. Например в лявата част да пише „3 по 5, в средата – „5 + 5 + 5“, а в дясната част – „15“. Отделните части на картата са разрязани като пъзел по различен начин (вълнообразно, на зигзаг, под различен наклон). Ученикът търси частите да картата и ги възстановява, за да научи правилото съчетаване на твърденията (Фигура 9).

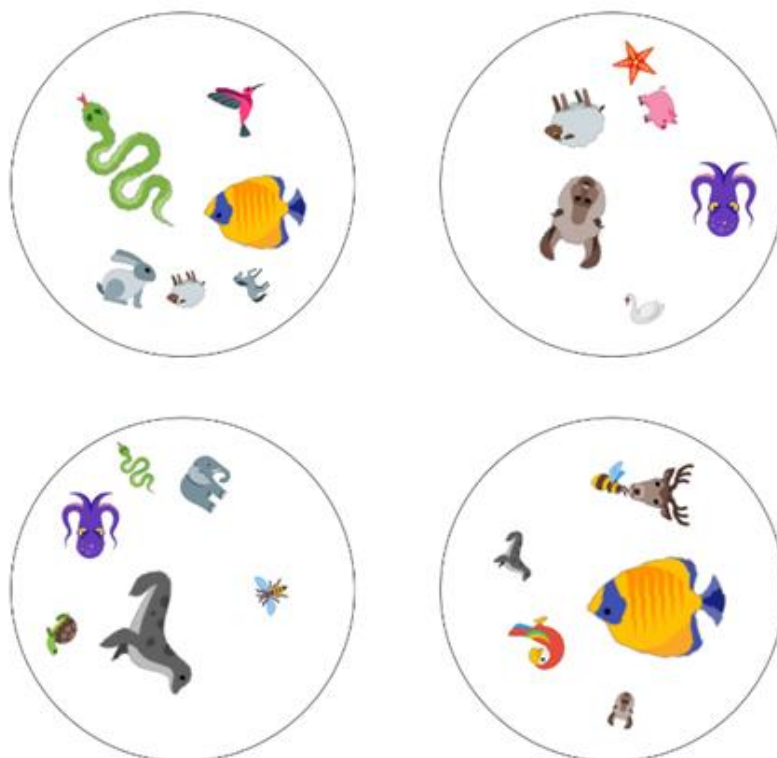


Фигура 9 Карта на части

Карти за учене по групи

Картите със съвпадение (Match Cards) са популярна игра, може да се играе в малки групи. Обикновено има 30 карти, които образуват 15 чифта – или са с еднакво съдържание, или са със съответстващо съдържание: главна – малка буква, изображение и дума, математическа задача – отговор, портрет на историческа личност – име). Картите се подреждат с лицето надолу. Целта е да се открият съвпаденията от две карти. Всеки играещ обръща две карти и ги взема за себе си, ако съвпадат. Ако не съвпадат, обръща ги и дава ред на следващия. Победите е този участник, който има най-много карти.

Dobble карти (Spot it) са познати на учениците от популярната едноименна игра. В оригиналния комплект са 55 кръгли карти с 8 различни символа (Фигура 10).

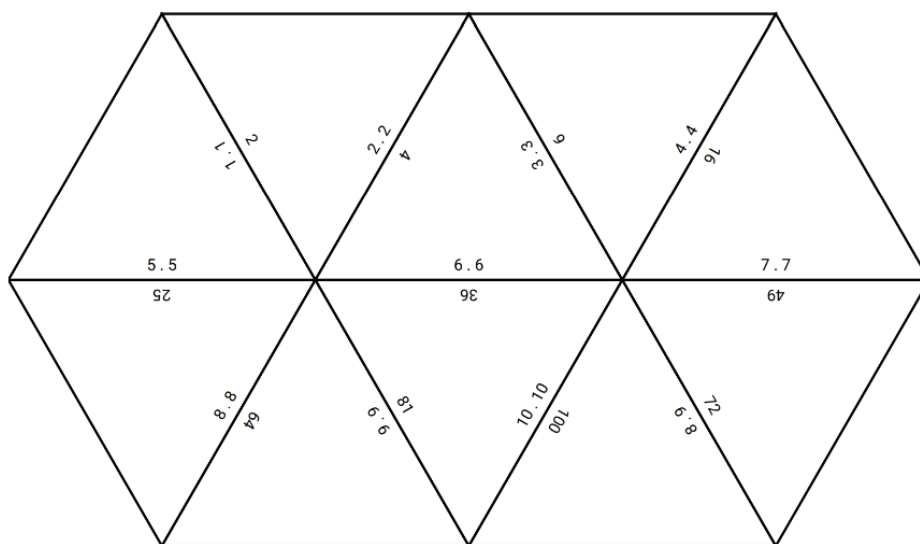


Фигура 10 – Създаване на собствени dobble карти

Тези символи са така подбрани, че всеки две карти имат по един-единствен общ символ. Целта е бързо да се открие кой е той и да се назове преди другите играещи. На базата на тези карти могат да се играят пет различни игри: „Кулата“, „Кладенецът“, „Горещ картоф“, „Отровният дар“, „Тройка“¹⁸. На база на тази игра са развити няколко варианта, чрез които се подпомага четенето, събирането с изваждането и умножението¹⁹. Там играта е адаптирана с 30 карти с по шест елемента. Предложени са и два варианта на игра: „Всеки за себе си“ и „Кой е по-бърз“. От сайта „Dobble-like generator“²⁰ може да се създадат уникални карти с готови изображения или с добавяне на собствени. Готовият комплект карти се изтегля като PDF, за да се отпечата, ламинира и изреже.

Карти за бинго/лото в класната стая могат да се използват за печелене на знания. Всеки ученик получава карта, върху която са отпечатани числа, ако играта е свързана с математиката или кратки отговори с думи, ако е свързана с Български език и литература, Човекът и обществото и Човекът и природата. Водещият играта изтегля въпрос, написан на малко листче, прочита го и който намери пръв отговора на този въпрос, го взема и го поставя на своята карта, точно над отговора. Който запълни пръв картата си, печели играта. Карти за лото могат да се създадат посредством офис пакет или да се генерират онлайн от различни сайтове²¹.

Картите Tarsia са най-подходящи за работа по групи, но могат да се дадат и за индивидуално подреждане. Те имат различна форма – триъгълна, квадратна или шестоъгълна. От всяка страна на фигурата има записан или въпрос, или отговор. Целта е да се подредят отделните елементи, така че всички отговори да са до съответните им въпроси. Ако е работено правилно, подредената фигура е с правилна форма. Създаването на подобни карти е лесно чрез безплатната програма Tarsia Formulator²². След като се избере един от 33-те шаблона се въвеждат въпросите и отговорите. Готовите карти се отпечатват на цветна хартия, ламинират се и се изрязват. Карти Tarsia могат да се генерират и онлайн²³ (Фигура 11).



Фигура 11 Карти Tarsia

¹⁸ DOBBLE – ДЕЦА, КАК СЕ ИГРАЕ? – (<https://www.youtube.com/watch?v=lZDJDXQml4Q>)

¹⁹ Мышематика от Жени Кац (<https://mousemath.ru/?s=доббль>)

²⁰ Dobble-like generator (<https://macrusher.github.io/dobble-generator/>)

²¹ Генератори на лото карти: <https://www.dltk-kids.com/cards/bingo/>, <https://www.bingocardcreator.com/>, <https://www.eslactivities.com/bingo.php>

²² Formulator Tarsia (<http://www.mmlsoft.com/>)

²³ Tarsia Maker (<https://www.tarsiamaker.co.uk/>)

Картите Дуел (Duel Cards) са създадени така, че с тях да се водят истински математически битки. Всяка карта има изображение, елемент и три категории. В началото на играта всеки получава по пет карти. Първият играещ избира една от тях, поставя я с лице надолу на масата и обявява категория „Ловкост“, „Мощ“ или „Скорост“. Всички останали участващи в играта избират от своите карти по една, оставят я също с лице надолу на масата и когато тези карти се разкрият, печели този, чията карта има най-висока стойност. Тези карти са свързани с учебния съдържание по математика²⁴.

Кarti с въпроси и подсказки могат да помогнат в организиране на викторини. Картата съдържа въпрос и ако ученикът му отговори веднага, получава максимален брой точки. Ако се затрудни, получава подсказки, но всяка една му донесе по-малко точки при правилен отговор (Фигура 12).

КОЕ ЖИВОТНО СЪМ АЗ?	
5 т.	Аз съм хищен бозайник. Семейството ми е Коткови.
4 т.	Имам „пискюли“ на върха на ушите.
3 т.	В Европа по-големи от мен са кафявата мечка и вълкът.
2 т.	В България съм застрашен вид. За мен пише в „Червената книга“.
1 т.	Името ми е от три букви. Първата е „Р“.

Фигура 12 Кarti с въпроси и подсказки (отг. Рис)

Кarti за учене с целия клас

Картите за играта „Аз имам .../ Кой има ...“ (Loop cards) са насочени за използване в началото или в края на часа, за да се припомнят знания, които са усвоени преди това или да се обобщи това, което е преподавано. Всяка карта се състои от две части – отговор и въпрос. Първият ученик казва „Кой има...“ и прочита въпроса. Ученик, на чиято карта е написан този отговор, казва „Аз имам [отговора]. Кой има [въпрос]?“. Така следващ ученик открива, че при него е отговорът на въпроса, който е зададен, прочита го и задава въпроса, който е на неговата карта. Играят всички ученици в класа (Фигура 13). Темите могат да са свързани с Космоса, математически задачи за устно смятане, кратки факти от историята, познаване на часовника и др. Върху картата въпросите и отговорите могат да бъдат допълнени с изображения. Съществуват няколко онлайн генератора на подобни карти²⁵. Там има и готови комплекти с въпроси и отговори, които се да използват. Задава се какъв е броят на учениците в клас и се създава готов за отпечатване PDF-файл. Картите от този вид са много близки до плочките за играта „Домино“, които се използват с учебна цел²⁶.

²⁴ Operation Duel Cards - Butterflies by Kenny's Classroom

(<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Operation-Duel-Cards-Level-1-Butterflies-9232092>)

²⁵ Генератори на Loop карти: (<https://www.brendenisteaching.com/gen/loopcards/>, <https://mathsbot.com/activities/loopCards>)

²⁶ DLTk - Dominos (<https://www.dltk-kids.com/cards/dominos/>)

Аз имам 53.	Кой има $33 + 27$?
Аз имам 60.	Кой има $100 - 35$?
Аз имам 65.	Кой има $20 + 33$?

Фигура 13 Карти „Аз имам .../ Кой има ...“

Картите Plickers²⁷ и Quizizz²⁸ са отлична възможност учителят да задава въпроси чрез голям екран в класната стая, а учениците да отговарят посредством карти със специфични кодове. Всеки код е различен като това какъв отговор дава ученика се определя от това как е завъртяна картата – нагоре, наляво, надясно или надолу. Картите се сканират чрез смартфона на учителя и резултатите се показват на екрана веднага.

Картите „Петминутка за край“ (Exit Ticket) често съдържат въпрос, зададен от учителя, за да се определи доколко учебното съдържание от току-що завършил урок е разбрано от учениците. Така се улеснява и комуникацията с ученици, които не вземат участие – те могат да покажат какво са разбрали или да зададат въпрос.

Име: _____	Дата: _____
3, 2, 1 Петминутка за край	
③	3 неща, които научих днес:
②	2 неща, които ми бяха интересни:
①	1 нещо, за което имам въпрос:

Фигура 14 Петминутка за край „3-2-1“

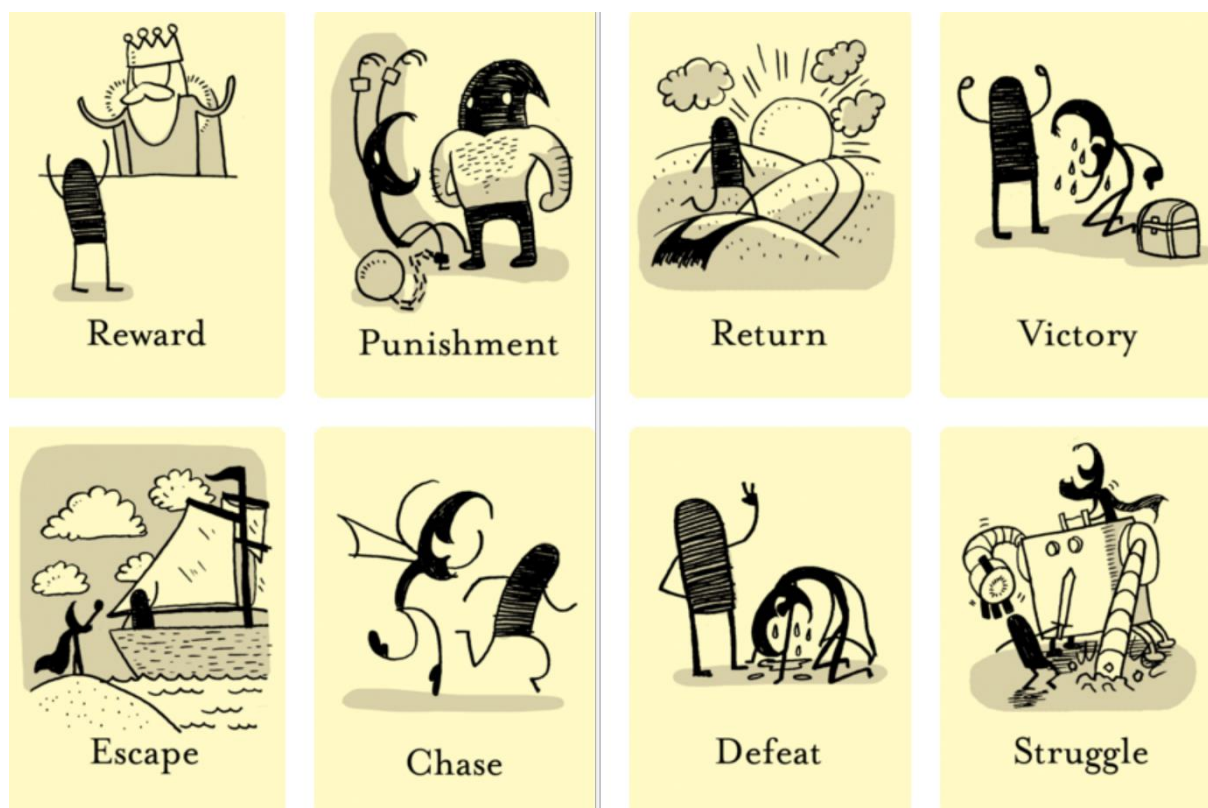
²⁷ Plickers (<https://www.plickers.com/>)

²⁸ Quizizz (<https://quizizz.com/>)

Добре е петминутките за край да са разнообразни. Те могат да съдържат избор на отговори от предложени, кратко обобщение, описание на това, което е впечатлило ученика, да се реши задача, да се изброят три важни неща от урока, да се обобщи с едно изречение най-важното. Други варианти са: „Палец нагоре, палец надолу“, с което се показва какво е разбрано и кое не е ясно; „Два факта и една измислица“ – другите ученици от класа трябва да открият измислицата; Списък „3-2-1“ – съдържа три неща, които ученикът вече е научил, две неща, по които работи и един въпрос, който иска да зададе; надписване в схема (Mulvahill, 2024). Чрез шаблони петминутките за край се създават лесно²⁹ (Фигура 14). Петминутки за край могат да създадат и чрез помощта на изкуствен интелект³⁰.

Карти за творчество

Още при първите си литературни опити учениците могат да използват карти за измисляне на приказки. В книгата „Морфология на приказката“ Владимир Пропп анализира различни приказки и формулира 31 устойчиви функции, които описват постъпки на действащото лице („Напускане“, „Забрана“, „Нарушение“, „Разузнаване“, „Издаване“, „Измама“, „Съдействие“, „Вредителство“, „Липса“ и пр.) (Пропп, 1995). Участващите в приказката са разпределени в седем кръга (антагонист, дарител, помощник, търсещ персонаж, отправител, герой, фалшив герой). Самият Вл. Пропп не е оформил **карти за приказки**, но на сайта „Мышление 365“³¹ могат да бъдат изтеглени и отпечатани карти по функциите, които той е формулирал. На сайта StoryMaps³² са достъпни за изтегляне и отпечатване 25 карти на английски език, които също са вдъхновени от Пропп, адаптирани за използване от малки ученици (Фигура 15).



Фигура 15 Карти за приказки на Пропп (от StoryMaps)

²⁹ Exit Ticket Builder - Ditch That Textbook (<https://ditchthattextbook.com/infographic/exit-ticket-builder/>)

³⁰ Exit Tickets - AI for Education (<https://www.aiforeducation.io/prompts/exit-tickets>)

³¹ Мышление 365 (<https://ir-mm.ru/karti-proppa/>)

³² StoryMaps (<https://www.seanh.cc/storymaps/>)

Джани Родари свежда функциите на приказката до 20, за да ги направи разбираеми за децата и да подпомогне измислянето на нови и нови истории³³ (Христова-Пеева, 2011). Те също са оформени в карти за игра и творчество (Христова, 2023).

Маргарита Дюлгерова създава карти, за да подпомогне децата в процеса на измисляне и илюстриране на вълшебни приказки. В сайта „Театър на детската фантазия“³⁴ са представени отделните учебни и творчески дейности, които се изпълняват благодарение на 72-те карти в комплекта.

Карти за подпомагане управлението на класа

Позитивните пощенски картички (Positive Postcards) са сравнително ново средство за управление на взаимодействието в класната стая. Чрез тях учителят споделя успехите на ученика с родителите му. Това става посредством QR-код, който лесно се създава чрез сайта QWIQR³⁵, например. Чрез този сайт може да се запише гласова бележка или текст, които съдържат похвала от учителя или снимка на нещо, което детето е успяло да направи в класната стая. Щом учителят иска да направи родителите съпричастни с това, подготвя QR-кода, залепя го на предварително отпечатаната позитивна пощенска картичка и така тя се изпраща до родителите. Родителите от своя страна сканират QR-кода, виждат съдържанието ми и могат да го споделят в социалните мрежи³⁶ (Фигура 16).



Фигура 16 Позитивна пощенска картичка с QR код

Картите с изтриване (Scratch Off Cards) също са от полза във възпитателната работа на учителя. Те представляват цветен картон, върху който е изписана наградата или похвалата. Върху този надпис е залепено непрозрачно фолио, което може да се изтърка с монета. Чрез тези карти се повишава мотивацията у учениците за работа като се възнаграждават за техните постижения, упоритост или добро поведение. Картите с изтриване (както и QR-картите) могат да се използват и при

³³ Подобни карти на италиански език са достъпни на адрес (<https://scuoletrevi.edu.it/wp-content/uploads/sites/114/2-Storie-da-inventare-Regole-e-carte-da-stampare.pdf>)

³⁴ Театър на детската фантазия (<https://ekoskazki.narod.ru/tdf/>)

³⁵ QWIQR (<https://qwizr.education/>)

³⁶ Positive Postcards - Pupil Success - Twinkl (<https://www.twinkl.bg/resource/positive-postcards-t-tp-2681112>)

проверка на отговори – след като реши трудна текстова задача, ученикът може да изтърка картата и да провери отговора си, но картите се използват еднократно.

Етикети за хвалене (Brag Tags) е начин да се мотивират учениците през цялата учебна година. Те представляват малки карти, върху които са изписани и нарисувани символи на поведението, постигнати цели или успехи в ученето, които учителят забелязва и възнагражда като дава на проявилите се ученик такава карта-награда. Картите са ламинирани и с перфорация в горната си част. Учениците ги колекционират в огърлица и се съревновават за това кой ще има повече от тях. В класната стая тези ленти могат да се съхраняват на табло. При представянето на системата за награди се обясняват правилата за получаването им. Възможно е да се определи награда на седмицата и учениците да работят за спечелването ѝ (Palmer, 2018). Учениците могат да се опитат да съберат цялата колекция. По същия начин изглеждат и **карти за показване на емоции (Emotions Check In Cards)**, с които учениците изразяват как се чувстват, когато са в класната стая. На тях са показани различни емоции с надпис и детето избира тази, която е най-подходяща в конкретния момент.

В първите дни на училище могат да се използват **карти за сплотяване (Ice Breaker Game Cards)**, в които са описани игри за научаване на имена, откриване на нови неща един за друг, започване на нови взаимоотношения, помагане на децата бързо да се почувстват комфортно едно с друго, внасяне на смях в класната стая, създаване на привлекателна среда, раздвижване на учениците, облекчаване на безпокойството³⁷.

Перфокарти (Punch Cards) за управление на поведението се използват за да се насърчи упоритата работа по определени положителни прояви в класната стая. Учениците получават правоъгълна перфокарта и учителят я перфорира, когато това поведение се прояви (Фигура 17). Когато картата е попълнена, се избират награди – това може да са преживявания, предметни награди или предимство на ученика.



Фигура 17 Перфокарта за ClassDojo

Възможно е чрез QR-карта или карта с изтриване да се получи тайна награда. Ефективността на системата с перфокарти е в това, че учениците виждат, че поведението, което следват, се забелязва от учителя и това води до награда.

³⁷ Back-To-School Activity | Ice Breaker Games – Twinkl (<https://www.twinkl.bg/resource/t2-pa-014-ks2-ice-breaker-game-cards>)

Перфокартите правят учениците по-отговорни, насърчава ги да следват цели. Когато тези перфокарти се въвеждат, се очертава ясно поведението, които носят перфорации. Може самите ученици да посочат проблемните прояви в класа или да опишат какво да е позитивното поведение, към което да се придържат. Важно е наградите да се променят периодично. Перфокартите от този вид чудесно допълват системата за управление на поведението ClassDojo или похвалите в електронния дневник на класа (Kimbrell, 2022).

Карта с реплики за поведение (Behavior Cue Cards) съдържат визуално напомняне за желано поведение. Учителят може да се приближи до ученика, от който се очаква да коригира поведението си и само да покаже карта, която означава „Спри“, „Чакай“, „Тихо“, „Седни на стола“, „Слушай“, „Вдигни ръка“ и др.³⁸.

Други карти в обучението

В обучението на учениците може да се използват **карти с отвори** и числа за математически фокуси „Познай числото“. Зрителят разглежда картите и дава на водещия само тези карти, върху които е изписано то. След налагането им в един от отворите се вижда намисленото число (Гарднер, 1978).

Карти за стената с думи (Word Wall Cards) предлагат на учениците думи, които да използват по определена тема, за представяне на текущото метеорологично време, за поддържане на разговор. **Циклична карта** (Cycle Card) е подобна на тетрафлексгон карта, която представя повтарящо се събитие (кръговрат на водата, жизнен цикъл на пеперуда) (Gravois, 2010). Огромни **контурни карти** с размери до 1640 на 2320 мм могат да са от полза в обучението по Човекът и обществото³⁹.

Мисловните карти (Mind Maps) подпомагат разбирането и запомнянето на учебния материал. Може да се използват готови мисловни карти, които да имат празни места за попълване, да се разрязани като пъзел и да се подреждат, да се съставят от учениците в груповата и индивидуалната работа. Те са едно от средствата за учене чрез преживяване, създава се благоприятна среда за постигане на по-ефективни резултати в обучението (Илиева, 2023).

Визитни картички (Business Cards) могат да бъдат раздавани на учениците при постъпване в първи клас или при завършване на класа, като по този начин се ознаменува тази промяна в живота им. Най-лесно визитни картички могат да се създадат като циркулярно писмо в MS Publisher.

Самостоятелно, вече порасналите учащи, могат да използват Scrum карти за управление на проекти, метафоричните асоциативни карти (МАК) в психоанализата, картите-бележки zettelkasten за създаване използване на база знания, флашкарти за студенти-медици и фармацевти, флашкарти при учене на нов чужд език.

ЛИТЕРАТУРА

Велева, А. (2012). Пръчиците на Кюизинер и развитие на детските математически представи. Научни трудове на Русенски университет, (стр. 32-36). Русе.

Велева, А. (2020). Игри с Танграм в детската градина и началното училище. Педагогически новости, 47-57.

Гарднер, М. (1978). Математическите чудеса и тайни. Москва: Наука.

³⁸ Susan Fitzell, Use A Cue Card to Redirect Students (<https://susanfitzell.com/use-a-cue-card-to-redirect-students/>)

³⁹ Walk through the Continents - Print Maps (<https://www.yourchildlearns.com/megamaps.htm>)

Георгиева, Г. В. (2023). Формиране на математическа компетентност в начална училищна възраст чрез използване на роботизирани играчки и stem/ste(a)m – базирано обучение в eTwinning проектни дейности. Педагогически новости, 4-12.

Иванова, Е. (2024). Обучението по безопасност на движение по пътищата като част от педагогическото взаимодействие по „Околен свят” в детската градина. PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2024, volume 63, book 6.2, 37-43

Илиева, Ж. (2023). Анимативният подход в обучението по български език и литература в началното училище (2. клас) - дисертация. Русе.

Моро М. И., В. Н. (1989). Карточки с математическими заданиями и играми для 2 класса. Москва: Просвещение.

Проп, В. (1995). Морфология на приказката. София: Христо Ботев.

Христова, З. (2023). Направи си сам приказка. Точица.

Христова-Пеева, Н. (2011). Обучението в писане на приказки в училище - традиционен и електронен дизайн. Списание на СУ за електронно обучение, 1-13.

Comat, H. (2021). 5 Reasons to Use Fact Cards for Research. Retrieved from TechnoKids Blog: <https://blog.technokids.com/teaching-strategies/5-reasons-to-use-fact-cards-for-research/>

Daniela Lucangeli, N. P. (2022). Matematica in tasca. Le regole di Numeroni per la scuola primaria. Италия: Erickson.

Gravois, M. (2010). 25 Totally Terrific Science Projects. New York: Scholastic Inc.

Kimbrell, J. (2022). A Simple Classroom Management Punch Card System that Works for K-5 Students. Retrieved 08 07, 2024, from <https://jenkimbrell.com/classroom-management-punch-card-system/>

Montero, M. (2024). Task Cards. Изтеглено на 09 08 2024 г. от <https://www.taskcards.com/>

Mulvahill, E. (12 07 2024 г.). 30 Exit Ticket Ideas and Examples for Immediate Feedback. Изтеглено на 12 08 2024 г. от We Are Teachers: We Are Teachers

Palmer, K. (2018). Classroom Management with Brag Tags. Retrieved 08 07, 2024, from <https://luckylittlelearners.com/classroom-management-with-brag-tags/>

REFERENCES

Veleva, A. (2012). Prachitsite na Kyuiziner i razvitie na detskite matematicheski predstavi. Nauchni trudove na Rusenski universitet, (str. 32-36). Ruse.

Veleva, A. (2020). Igri s Tangram v detskata gradina i nachalното uchilishte. Pedagogicheski novosti, 47-57.

Gardner, M. (1978). Matematicheskie chudesa i tauny. Moskva: Nauka.

Georgieva, G. V. (2023). Formirane na matematicheska kompetentnost v nachalna uchilishtna vazrast chrez izpolzvanе na robotizirani igrachki i stem/ste(a)m – bazirano obuchenie v etwinning proektni deynosti. Pedagogicheski novosti, 4-12.

Ivanova, E.(2024). Road safety training as part of the pedagogical interaction on ‘surrounding world’ in kindergarten, PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2024, volume 63, book 6.2, 37-43

Ilieva, Zh. (2023). Animativniyat podhod v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalното uchilishte (2. klas) - disertatsia. Ruse.

Moro M. I., V. N. (1989). Kartochki s matematicheskimi zadaniyami i igrami dlya 2 klassa. Moskva: Prosveshtenie.

Prop, V. (1995). Morfologia na prikazkata. Sofia: Hristo Botev.

Hristova, Z. (2023). Napravi si sam prikazka. Tochitsa.

Hristova-Peeva, N. (2011). Obuchenieto v pisane na prikazki v uchilishte - traditsionen i elektronen dizayn. Spisanie na SU za elektronno obuchenie, 1-13.

Comat, H. (2021). 5 Reasons to Use Fact Cards for Research. Retrieved from TechnoKids Blog: <https://blog.technokids.com/teaching-strategies/5-reasons-to-use-fact-cards-for-research/>

Daniela Lucangeli, N. P. (2022). Matematica in tasca. Le regole di Numeroni per la scuola primaria. Italia: Erickson.

Gravois, M. (2010). 25 Totally Terrific Science Projects. New York: Scholastic Inc.

Kimbrell, J. (2022). A Simple Classroom Management Punch Card System that Works for K-5 Students. Retrieved 08 07, 2024, from <https://jenkimbrell.com/classroom-management-punch-card-system/>

Montero, M. (2024). Task Cards. Iztegleno na 09 08 2024 r. ot <https://www.taskcards.com/>

Mulvahill, E. (12 07 2024 r.). 30 Exit Ticket Ideas and Examples for Immediate Feedback. Iztegleno na 12 08 2024 r. ot We Are Teachers: We Are Teachers

Palmer, K. (2018). Classroom Management with Brag Tags. Retrieved 08 07, 2024, from <https://luckylittlelearners.com/classroom-management-with-brag-tags/>

Preparation for national external assessment in the 7th grade at a glance of the teacher of bulgarian language and literature

Anita Nikolova, PhD
Private Secondary School "Ronald Lauder"
ani_2307@abv.bg, a.nikolova@lauderschool.bg

Подготовката за НВО в 7. клас през погледа на преподавателя по български език и литература

д-р Анита Николова
ЧСУ „Роналд Лаудер“
ani_2307@abv.bg, a.nikolova@lauderschool.bg

Abstract: *Preparation for national external assessment at the end of the 7th grade is an important moment for both students and their teachers. The article examines the program for external evaluation in the subject and presents a tested model of work in the course of pedagogical practice. Three trial external assessments were conducted with the students of the 7th grade in order to check their current knowledge and to mark the next steps in their preparation. After each exam, the results are carefully analyzed and students and parents have detailed feedback regarding the success rate on the specific tasks. The article proposes a possible working model for preparation for external assessment.*

Keywords: national external assessment, exam preparation, information retrieval, editing, text creation, Bulgarian language, literature

Увод

В края на седми клас учениците завършват основния етап на своето образование, като националното външно оценяване по български език и литература е проверка на усвоените знания и умения. От една страна, този изпит измерва знанията и уменията, придобити до момента, а от друга, служи за прием в различни училища. Милен Велушев посочва, че „това е единственият валиден тест за всички акумулирани знания и умения на учениците за целия изминал период на образование“ (Velushev, 2020:32), което подчертава значимостта на изпита за седмoclаниците. Подготовката за външно оценяване по български език и литература е дълъг и отговорен процес, който изисква последователна работа върху езиковия материал и литературните задачи, заложи в изпитната програма, както и върху създаването на трансформиращ преразказ на непознат текст. На преподавателите често им се налага да адаптират учебните материали спрямо индивидуалните потребности на всеки ученик и да се стремят да мотивират подрастващите в хода на учебния процес, за да могат да се справят успешно в изпитната ситуация. Тази статия разглежда учебно-изпитната програма по български език и литература с оглед на външното оценяване по предмета в края на 7. клас, като се анализират основните предизвикателства, пред които се изправят учителите по време на работата си с учениците върху първата част на изпита, и се представят възможните начини за преодоляването им. Проведеното изследване има важно практико-приложно значение, тъй като идентифицира конкретни трудности пред учениците и учителите и възможни начини за преодоляването им; предлага ефективни стратегии, които да се използват по време на подготовката за националното външно оценяване; дава препоръки за повишаване на мотивацията в учебния процес.

Учебно-изпитната програма по български език и литература за НВО

Задачите в националното външно оценяване по български език и литература обхващат материал, който е част от задължителното учебно съдържание, включено в учебните програми по предмета от 5. до 7. клас включително¹. Проверката на усвоените знания се извършва чрез задачи с избираем и свободен отговор. Въпросите от първата част могат да се обединят в **пет** групи – извличане на информация от непознат текст; задачи върху граматическия материал (включват изучената граматика в 5., 6. и 7. клас); редактиране на езикови грешки; литературни задачи, които проверяват познаването на произведенията от българската литература; тълкуване на цитат от литературна творба. Тези задачи проверяват езиковата, комуникативно-речевата, литературната и социокултурната компетентност на седмокласниците. Втората част изисква създаване на преразказ на непознат текст.

Тук накратко са представени особеностите на петте компонента от външното оценяване по български език и литература в края на седми клас.

Извличане на информация от непознат текст – учениците трябва да познават особеностите на различните видове текстове – научен, художествен, медиен, разговорен, да използват дадената информация за изпълнение на поставените задачи и да могат да определят темата на текста. Най-често седмокласниците имат за задача да разпознаят вида на текста, да открият кое твърдение е **вярно/невярно** според информацията в текста или таблицата или текста и таблицата и да формулират свободен отговор по поставен въпрос, като използват предоставената информация. Тези задачи проверяват уменията на учениците да тълкуват, осмислят и оценяват информация (Petrov, M. Padeshka, Valinova, 2018:10), което е ключово умение през 21. век.

Задачи върху граматическия материал, изучен в 5., 6. и 7. клас – въпросите са върху граматическия материал, изучен в прогимназиалния етап на обучение. Част от въпросите са отворени и изискват посочване на вида на използваното местоимение, причастие, глаголно време, наклонение или еднородни части. За разпознаване на видовете думи (синоними, омоними, антоними), частите на речта и изречението, както и видовете сложни изречения, се използват предимно въпроси със затворен отговор.

Редактиране на езикови грешки – това е 17. задача от външното оценяване, в която са допуснати 14 езикови грешки – правописни, пунктуационни и при членуване. За отстраняване на грешките е необходимо прилагането на изучените правила до седми клас включително. Учениците трябва да редактират текста и да го препишат в листа за отговори.

Литературни задачи върху произведения от българската литература – задачите от 18. до 23. са с избираем отговор и проверяват познаването на изучените литературни творби. 24. задача е със свободен отговор и учениците трябва да свържат цитат с литературно произведение, реплика с герой или да разпознаят литературното произведение по зададеното описание.

Тълкуване на цитат от литературна творба – това е последната 25. задача, с която завършва първата част на външното оценяване. Учениците създават текст в обем от 3 – 4 изречения, от който да проличи, че познават литературната творба и умеят да разтълкуват вложения смисъл в дадения цитат, анализирайки използваните езикови средства.

Създаване на трансформиращ преразказ – учениците пишат трансформиращ преразказ по поставена дидактическа задача (преразказ от името на неутрален разказвач или от герой от творбата), без да разполагат с текста пред себе си. От седмокласниците се изисква да предадат съдържанието според поставената

¹ Модел на НВО по български език и литература в VII клас учебната 2022-2023 година, <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/natsionalno-vanshno-otsenyavane-nvo/nvo-za-vii-klas/model-na-nvo-za-vii-klas-prez-uchebnata-2023-2024-godina/arhiv-modeli-na-nvo-za-uchenitsite-v-vii-klas/>

задача, да изберат подходящо глаголно време, да приложат езиковите норми на съвременния български книжовен език и графично да оформят текста.

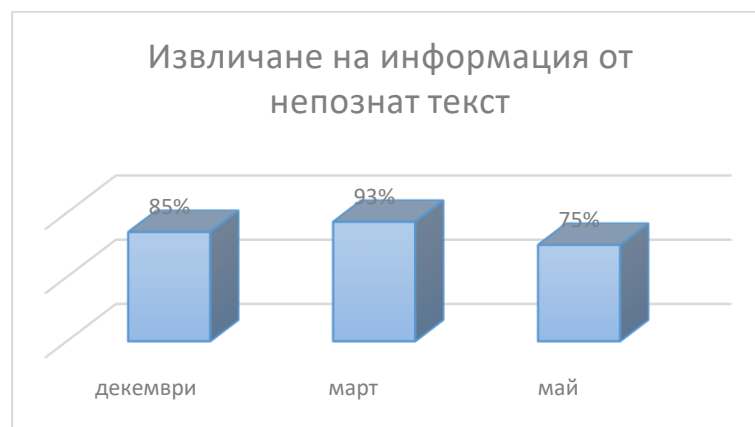
Изследователска част

През учебната 2023/2024 г. с учениците от 7. А клас на ЧСУ „Роналд Лаудер“ бяха проведени три пробни външни оценявания с цел проследяване на напредъка им и евентуални пропуски в усвояването на учебното съдържание, над които да се работи допълнително. В изследването са обхванати всички 15 седмокласници от паралелката, сред които е и дете билингва. За целта е разработена петкомпонентна карта, която отразява напредъка по отделните компоненти от първата част на изпита – **четене на непознат текст и извличане на информация; граматични въпроси; редакция на езикови грешки; литературни въпроси; тълкуване на цитат от литературна творба**. Общият брой точки по петте компонента е 65, като в картата е посочен максималният брой точки за всеки от тях и постигнатият резултат от конкретния ученик. Тази систематизирана информация дава адекватна представа на ученика – родителя – учителя в каква степен е усвоен изучаваният учебен материал и над какво да се положат повече усилия.

Трите пробни изпита са проведени през декември 2023 г., март 2024 г. и май 2024 г., като целта е учениците да свикнат с формата на изпита и да формират умения за работа в рамките на установеното време. След всеки пробен изпит е изчислена успеваемостта по отделните компоненти и е направен анализ на какво трябва да се наблегне в работата в часовете по български език и литература, за да се запълнят пропуските.

Резултати

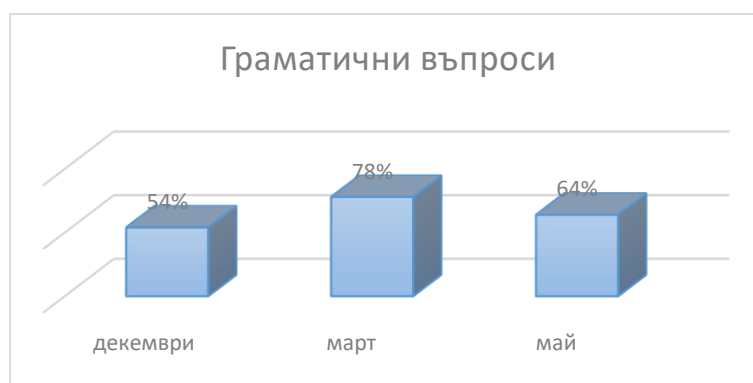
Първите въпроси от външното оценяване проверяват уменията за извличане на информация от непознат текст и включват затворени и отворени въпроси (със свободен отговор). Умението за четене на текст и извличане на информация е сред основните умения, над които се работи в процеса на обучение по български език и литература до 12. клас. В трите пробни изпита е даден текст с таблица към него и въпроси към двата източника на информация. Учениците най-често допускат грешки при въпроса, който е насочен към извличане на информация както от **текста**, така и от **таблицата**. Обикновено те посочват верния отговор според информацията от текста, като не обръщат внимание на написаното във въпроса – *както от текста, така и от таблицата*. При първия пробен изпит успеваемостта върху извличането на информация от непознат текст е 85%, което показва, че учениците имат добре развити четивни умения и използват информацията от различни видове източници (текст и таблица) за изпълнение на поставените им задачи. През март месец резултатът е 93%, а през май – 75% (Фиг. 1).



Фиг. 1. Успеваемост върху първия изпитен компонент

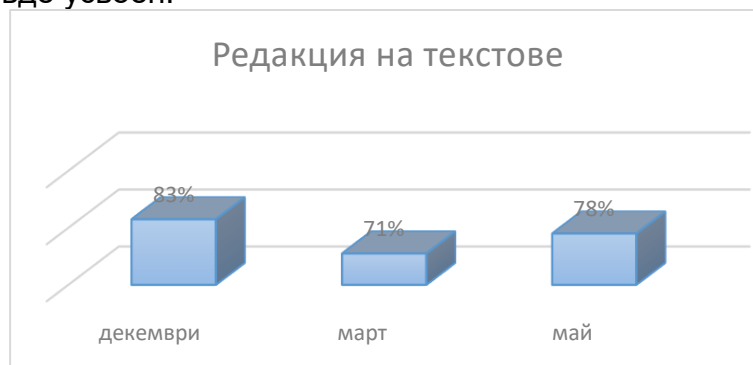
Разликата в успеваемостта при провеждане на последните два пробни изпита зависи и от трудността на текста за четене с разбиране, тъй като учениците по-трудно възприемат информацията от научен текст спрямо научнопопулярния. Средният резултат по този компонент от трите изпита е 84%, което доказва високата четивна грамотност на учениците от 7. клас.

Вторият изследван компонент е свързан с познаване на **граматичните правила**, които се изучават в прогимназиалния етап на обучение. Най-нисък е резултатът през месец декември – 54%, а най-висок през март – 78% (Фиг. 2). Пониският резултат при първия пробен изпит се дължи на по-малкото време за преговор на изученото в 5. и 6. клас, както и усвояването на новото учебно съдържание от 7. клас. През месец май успеваемостта е 64%, като въпросите, над които са работили учениците, обхващат целия материал, включен в програмата за национално външно оценяване. Най-честите затруднения са свързани с глаголните времена, наклоненията и разпознаване на частицата и междуметието. Те могат да бъдат преодоленни чрез повече упражнения върху граматичния материал с цел затвърждаване и системен преговор.



Фиг. 2. Успеваемост върху граматичните задачи

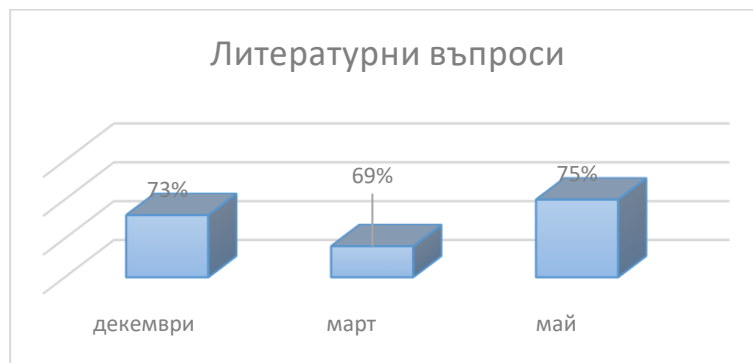
Третият компонент от формата на външното оценяване проверява уменията за **редактиране** на езикови грешки в даден текст (17. въпрос). Върху тази задача е работено многократно в часовете по български език и в 6. клас, което е предпоставка учениците да не срещат затруднения с нея. Успеваемостта при трите пробни изпита е между 71% и 83% (Фиг. 3), което се дължи на натрупания опит през годините, от една страна, и на високата езикова култура, от друга. Грешките, които по-малко ученици успяват да редактират, са свързани с пунктуацията на обособените части – материал, изучаван в часовете по български език в 7. клас, за който е нужно повече време за упражнения, за да бъде усвоен.



Фиг. 3. Успеваемост върху редактиране на езикови грешки

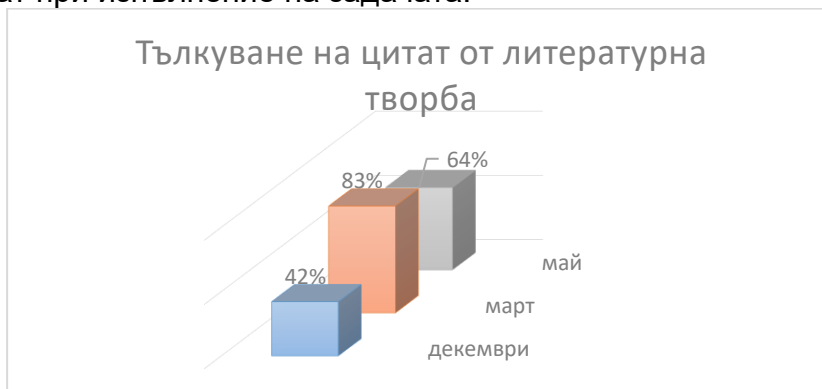
Следващият компонент от формата на външното оценяване обхваща творбите от българската литература, изучени в часовете по литература в 5., 6. и 7. клас. Въпросите са както затворени, така и отворени, и проверяват познанията на учениците

за литературните творби и техните жанрове. Най-много ученици се затрудняват с 24. задача – разпознаване на литературна творба по конкретен цитат или нейно описание и посочване на герой според негова реплика, което показва, че не познават задълбочено изучените текстове. Най-високи са резултатите при последния пробен изпит (Фиг. 4), който обхваща всички произведения, включени в програмата за национално външно оценяване. Данните на Фиг. 4 показват много малки разлики в успеваемостта при този компонент, което е доказателство, че учениците познават сравнително добре изучените произведения и техните жанрове.



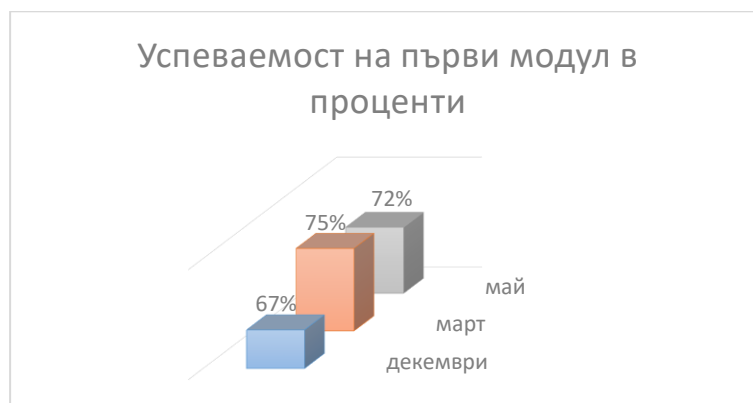
Фиг. 4. Успеваемост върху литературните задачи

Последната задача във формата на външното оценяване е за тълкуване на цитат от литературна творба в рамките на 3–4 изречения, като това е задача за разширен свободен отговор. Учениците от седми клас срещат известни затруднения с писането на теза, което проличава и от резултатите на Фиг. 5. През декември успеваемостта е 42%, което е сравнително нисък резултат на фона на представянето им на останалите компоненти. **Причините са няколко:** това е нова задача, върху която са работили през октомври и ноември и не са натрупали достатъчен опит; не са прочели задълбочено литературното произведение, в резултат на което не могат да разтълкуват конкретния цитат; не разпределят правилно времето си и не работят по 25. въпрос. След провеждане на първия пробен тренировъчен изпит през месец декември се установи, че учениците имат затруднения с тълкуването на цитат от литературна творба, което е предпоставка да се обърне повече внимание върху последната задача. В следващите месеци учениците тълкуваха цитати както в часовете в училище, така и у дома като част от самоподготовката им по предмета, като се анализираха допусканите грешки и се даваха насоки за редакцията им. Засилената работа върху тази задача повиши успеваемостта при пробния изпит през март до 83%. Спад има на последния пробен изпит, когато поради неправилно разпределение на времето част от учениците не са работили върху 25. задача, което се отразява върху цялостния резултат при изпълнение на задачата.



Фиг. 5. Успеваемост върху задачата за тълкуване на цитат

Първата част на пробния изпит е с общо 65 точки, като представянето на учениците, изчислено в проценти, е между 67% и 75% и е над средното ниво за столицата според представените данни от Министерството на образованието и науката през 2023 г. (Фиг. 6.).



Фиг. 6. Успеваемост на първия модул в %

Изводи

- Пробните тренировъчни изпити по формата на Националното външно оценяване спомагат за изграждане на умения за работа за определено време и по определен формат
- Пробните тренировъчни изпити по формата на Националното външно оценяване помагат на учениците да свикнат с изпитната ситуация и имат за цел да намалят стреса по време на реалния изпит
- Пробните тренировъчни изпити по формата на Националното външно оценяване спомагат за затвърждаване на взетия материал и развиват чувство на отговорност
- Пробните тренировъчни изпити по формата на Националното външно оценяване помагат на преподавателя да анализира върху кои компоненти учениците се нуждаят от повече работа и да насочи усилията си върху тях
- Пробните тренировъчни изпити по формата на Националното външно оценяване ориентират учениците и родителите за моментните им познания по предмета.

Заклучение

В хода на подготовката за външно оценяване редовната и обективна оценка на знанията и уменията на учениците има ключова роля. Провеждането на пробни изпити позволява да се установят индивидуалните нужди на всеки ученик, което е предпоставка за по-целенасочена работа във времето до изпита. Това е ефективен начин за подобряване на качеството на обучението и подготовката на седмокласниците. Анализиранияте резултати посредством 5-компонентната карта дават на учениците важна информация за силните и слабите им страни, което ги насочва върху какво да обърнат повече внимание. Провеждането на пробни изпити показва на учениците как да използват теоретичните знания в практически задачи, което повишава мотивацията им за учене. Тези изпити не трябва да се възприемат единствено като средство за контрол, а като инструмент за развитие, който дава конструктивна обратна връзка, която да мотивира седмокласниците да работят по-усърдно с цел постигане на по-високи резултати. Посредством персонализиране на обучението и насърчаване на активното участие на учениците пробните изпити повишават мотивацията за учене и създават позитивна учебна среда. Подготовката за външно оценяване в края на седми клас е част от цялостния образователен процес,

като изпитът е възможност за доказване на придобитите знания и формираните умения, които ще бъдат основа за личностното развитие на всеки ученик.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Велушев, М. (2020). Накъде води този път? Констатации, основани на някои особености на системата на основното и средното образование в България. *Сл. Стратегии на образователната и научната политика*, том 28, с. 32.
2. Петров, А., М. Падешка, М. Балинова (2018). Книга за учителя по български език. София: Булвест 2000, с. 10.

REFERENCES:

1. Velushev, M. (2020). Nakude vodi tozi put? Constatacii, osnovani na nyakoi osobenosti na sistemata na osnovното I sredното obrazovanie v Bulgaria. Sp. „Strategii na obrazovatelната I nauchната politika“, том 28, s. 32.
2. Petrov, A., M. Padeshka, M. Balinova (2018). Kniga za uchitelya po bulgarski ezik. Sofiya: Bulvest 2000, s. 10.

Model of competences for the high school teacher in informatics and information technologies in the context of the life long learning concept

Zlatka Rashkova – PhD Student
Faculty of Natural Sciences and Education,
Angel Kanchev University of Ruse
E-mail: zrashkova@uni-ruse.bg

Компетентностен модел на учителя по информатика и информационни технологии в средното училище в контекста на идеята за учене през целия живот

Златка Рашкова – докторант
Факултет „Природни науки и образование“,
Русенски университет „Ангел Кънчев“
E-mail: zrashkova@uni-ruse.bg

Abstract: *The paper reviews competences for the high school teacher in the modern context of digital society where information and communication technologies are necessary tool for performing everyday activities. The teacher may use the concept of Life Long Learning to upgrade their capacity to communicate and to teach. Of utmost importance is this valid for tutors in Informatics and Information Technologies subjects for they have not only to apply new skills in rapidly developing technologies but to be prepared to share that knowledge and to develop competences of students.*

Keywords: Competences, High School Education, Life Long Learning, Teaching, Informatics and Information Technologies

ВЪВЕДЕНИЕ

Образованието и обучението са многостранни процеси – те не протичат само еднопосочно между обучаващия и обучавания (учителят предава дадена информация на ученика), нито дори и двупосочно (учителят изпитва ученика, ученикът показва определени способности, разказва учебно съдържание), а – по-скоро – многопосочно: учителят разказва урока, но същевременно използва нагледни материали, примери, показва определени действия; използва определени изразни средства в комуникацията си с учениците, представя лица и предмети; позата и маниерите му са съответстващи на комуникационната ситуация в клас. На учителя е възложена опосредстваща роля: между учебното съдържание и обучаемите; между институцията на училището и учениците; между поколението, което представлява, и това, което той обучава. Той изпитва предизвикателства от различни страни – от изискванията на обществото (родители, външна среда) към обучението на учениците; от поведението на учениците (заинтересованост, ученолюбивост, поведенчески прояви); от изискванията на училищното ръководство (за успеха на учениците, за успеваемостта на външни оценявания, за участия в извънкласни дейности, в проекти и др.под.).

В съвременното общество учителят е поставен и пред още едно предизвикателство – бързото развитие на информационните технологии. Това, от една страна, дава отражение на учебното съдържание – включват се нови предмети в общообразователната подготовка (информатика, информационни технологии,

компютърно моделиране), в специализираната подготовка (напр. компютърна графика, програмиране); от друга страна, това се отразява на дидактическите средства – разработват се уеб-базирани ресурси, електронни учебници, презентации, тестове; от трета страна, това се отразява и на технологичното оборудване в училищата – създават се компютърни кабинети, STEM кабинети, учебните кабинети се снабдяват с нов тип презентационна техника – ултракъсофокусни мултимедийни проектори, електронни дъски; на следващо място, това се отразява и на възможностите, способностите и технологичното снабдяване на самите ученици – те разполагат с високотехнологични средства за комуникация, постоянна връзка с интернет, бърз достъп до информация, способност за бърза обработка и обмен на данни, възможности за работа с определени програмни продукти и приложения.

Следователно, учителят е нужно да навакса и бързо да се адаптира към променящата се технологична среда, за да може адекватно и пълноценно да осъществява функцията си в училище. Това важи с още по-голяма сила за преподаването по информатика и информационни технологии, с тази особеност, че той трябва и да разбира, и да прилага, и да показва и демонстрира, и да обяснява същността на техниката, на работата с нея, на програмните продукти и приложенията, чрез които тя се управлява, да разбира глобалните технологични процеси и тенденции. Всичко това дава отражение върху компетентностния модел на учителя по информатика и информационни технологии.

1. Компетентностната характеристика в контекста на развитието на ИКТ

Компетентностната характеристика представлява система от компетентности, които в своята съвкупност, взаимна свързаност и допълване дават възможност на лицето да осъществява определени дейности, да решава определени задачи, да участва активно и ефективно в определени отношения. Необходимостта от изграждане на компетентностна характеристика на учителя по информатика в съвременното дигитално общество произтича от това, че учителят по информатика е фигура, която като част от учителския колектив участва активно в образователния процес. Той следва да предаде на обучаваните съвкупност от знания, да формира и развие у учениците система от умения, както и да утвърди у тях компетентности във връзка със същността на информационните технологии, техните възможности, функции и предназначение, както и за възможностите за тяхното управление и интегриране в живота на личността и общностите, за възможностите за повишаване на качеството на живота на отделната личност, на колективите, в които тя участва, но и в обществото като цяло. Съвременното общество вече не само изпитва нужда от внедряване и прилагане на информационните и комуникационни технологии, но става зависимо, свързано, стабилно именно чрез тях, което формира нов тип общност, нов тип култура, нов тип индивидуализъм – от една страна, зависим от съществуването и прилагането на тези технологии, но от друга страна, способен да ги използва ефективно за задоволяване както на индивидуалните си потребности, така и за постигане на резултат и ефективност в участието му в обществото. Т.нар. дигитално общество се основава на информационните технологии – то ги прилага активно в ежедневието за осъществяване на важни и основни функции на общността – планиране, контрол, ръководство – където общуването, базите от данни, техният обмен, систематизиране и анализиране, вземане на управленски решения заемат съществено място. Дигиталната личност, формирана чрез активното използване на информационните и комуникационни технологии, придобива нов облик като член на обществото, извършва важни ежедневни и специфични дейности чрез прилагане на тези технологии, осъществява свои обществени функции (напр. участие в избори чрез електронно/машинно гласуване, подаване на заявления чрез платформи за

електронно управление, подаване на данъчни декларации, електронно разплащане и др.).

Тази дигитализация на обществото принуждава човек да е подготвен за новите технологии, за тяхното използване, за тяхното прилагане и участие в обществените дейности (напр. видеонаблюдение, видеоконферентни връзки, обучение от разстояние в електронна среда). За да бъде подготвен за това, той трябва да има и съответстващо образование – образование, което да отчита присъствието, използването и управлението на тези технологии за задоволяване на различни нужди на личността и обществото. От друга страна, самото образование като активна дейност по предаване на знания, умения и компетентности трябва да бъде съответстващо на тенденцията за прилагането на новите технологии. Адаптирането на образованието към дигиталното общество изисква и развиването на съответстващи на тези нужди знания, умения и компетентности у лицата, които провеждат обучението – учителите, и особено учителите по информатика и информационни технологии. За да могат самите учители да се адаптират, но и да бъдат адаптивни в хода на осъществяването на преподавателската си дейност, те трябва да разполагат със съответни компетентности. Те се отнасят към няколко етапа във връзка с тяхната дейност – преди да бъдат учители (т.е. в процеса на изграждането им като професионалисти), по време на осъществяването на учителската дейност (т.е. в процеса на работа като професионалисти), на следващи етапи в своята дейност (т.е. в процеса на развитието им като заети лица – реинтеграция на пазара на труда).

Необходимостта от прилагане на ИКТ в обучението зависи и от ролята, която тези технологии играят за развитието на самата личност на обучаемия още от най-малка възраст, а за училищното образование – още от началното образование (Turagova & Kaseva, 2016: 324).

Върху формирането на компетентностите на учителите по ИКТ оказват влияние различни фактори, които могат да бъдат разделени в две основни групи:

- Фактори на вътрешната среда – нормативни изисквания към професионалната квалификация, към учебната дейност и съдържание, знания, умения и способности у учениците преди да започнат да се обучават по ИКТ. Учениците на съвременния етап представляват дигитално поколение, което е част от самото дигитално общество (живеят във виртуална среда, метасвят, комуникират чрез социални мрежи и т.н.) и обучението им трябва да отчита тяхното място в дигиталното общество, но и да съдейства за ефективното им включване и участие в него (Voinohovska, 2021: 13);

- Фактори на външната среда – развитие на информационните технологии, предизвикателства от здравен характер (пандемията), от социален характер (дигитализация на обществото), от политически характер (образователната политика, нуждата от адаптивна работна сила, от вътрешна и международна мобилност). Идеята за учене през целия живот е част именно от външните фактори. Тя е залегнала в Препоръка 2008/С 111/01/ЕО на Европейския парламент и на Съвета от 23 април 2008 г. за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот (заменена през 2017 от нова препоръка¹). Тази препоръка има за цел да даде възможност за развиване и признаване на знания, умения и компетентности на европейските граждани, което да им осигури ефективна международна мобилност (както и във вътрешния пазар на ЕС). Тази идея е развита на национално ниво в Стратегията за учене през целия живот², приета от Министерския съвет през 2014 г. (решение на МС №12 от 10.01.2014 г.)

¹ Обн. Официален вестник на ЕС С 189/15.07.2017.

² https://lll.mon.bg/uploaded_files/strategy_LLL_2014_2020.pdf

2. Видове компетентности на учителя по ИИТ

Компетентностите на учителя по ИИТ са проекция на ролята му в образователния процес, позицията, която заема в обществото, но и на спецификата на отделните предмети, които той преподава. Те могат да се разпределят на следните видове:

- По специалността (предмета) – по ИКТ

Предметите, по които се обучават средношколците в областта на ИКТ, са информатика и информационни технологии. В тази група могат да попаднат и предмети, в които се внедряват тези технологии, преподавани в специализирани училища – не само информатика, но и компютърна (рекламна) графика, програмиране, компютърна анимация, 3D моделиране, изкуствен интелект, роботика или мехатроника, машини с ЦПУ.

- Професионални – като учител

Учителят по информатика и информационни технологии трябва да разполага със знанията, уменията и компетентностите на учителя въобще – със способности да предава определено съдържание (същността на обучението), с качества да предаде ефективно това съдържание и да формира действителни знания и умения у обучаваните (дидактични, методически компетентности на учителя), но и със способности да развива личността на учениците си (активна позиция, съзнателно отношение, спазване на изискванията за сигурност, защита на базите данни, на личните данни, защита от киберпрестъпления, спазване на етичните норми във виртуалното пространство).

Във връзка с развитието на професионалните компетентности на учителя по ИИТ следва да бъде споменато, че той зависи и от прилагането на нови, модерни, атрактивни, алтернативни и ангажиращи обучаваните методи и подходи на обучение. Един такъв е използването на проекти, вкл. и в обучението по ИИТ (Petrova, 2015: 138), с което се постигат допълващи цели към основните цели на методичните единици.

- Социални – като участник в процеса на обучение

Учителят по информатика и информационни технологии, като участник в процеса на обучение, трябва да притежава и определени социални компетентности – които го представят като гражданин, като член на обществото – добросъвестност към работата, като отношение към останалите членове на обществото, вкл. и към самите ученици, ангажираност със значими обществени проблеми – околна среда, войни, бедност. Така той ще представлява и пример за тях.

- Комуникативни – като участник в процеса на общуване в училище

Учителят по информатика и информационни технологии трябва да притежава важни комуникативни умения – представящи го като участник в процеса на общуване, като част от самия процес на обучение. Образованието – обучението – е преди всичко общуване – чрез вербалната комуникация, чрез невербалните средства (особено важни по отношение на поведението на личността, т.к. те допринасят за по-добро възприемане на изразните средства – ръкомахане, походка, тикове, жестове, мимики, гримаси), чрез информационните технологии – пример за тяхното ползване, отношението към самата технология, към приложението ѝ (напр. в обучение в електронна среда – синхронно или асинхронно), към прилагането ѝ в процеса на обучение, към съхранението и поддръжката ѝ; чрез участието на учителя в групови комуникации – процесът на стандартното обучение в нашите училища е именно такъв: учителят е формален лидер на група, в която се осъществява процесът на обучение – тук изключително важно се проявяват именно качествата на учителя като участник в

групова комуникация – да може да ръководи, да насочва, да балансира, да тушира конфликти, да поддържа внимание, да постига ефективност в общуването.

- Личностни – като пример за възпитание

Учителят по информатика и информационни технологии, като всеки учител, трябва притежава и съответни личностни компетентности – съвкупност не само от лични качества, но и от целенасочено развити качества, умения, знания, с които да представлява положителен пример пред обучаемите – като поведение, като отношение към себе си, към околните, към тези, които той обучава, към тези, с които съвместно работи, към ръководните кадри, към обществото като цяло, към живота в общество.

3. Релевантност на отделните умения към преподаването по информатика и информационни технологии

Необходимостта учителят по информатика и информационни технологии да усвои и развие посочените компетентности се отразява и върху учебните планове и програми на институциите, занимаващи се с обучение на учители – бакалавърски и магистърски програми, програми за следдипломна квалификация (вж. напр. магистърска програма „Информатика и информационни технологии в образованието” в Русенския университет³).

Важно да се посочи във връзка с формиране на ключови за педагозите компетентности още в процеса на тяхното обучение е задължителната учебна практика и хоспитиране. В контекста на различни предизвикателства – развитието на информационните технологии и пандемичната обстановка – самото хоспитиране трябваше да се нагоди така, че да могат да се постигнат нужните резултати от студента-педагог и да се осъществи ефективно обучението на учениците от базовото училище (Racheva & Racheva, 2021: 29). По повод осъществяването на хоспитирането обучаваният педагог (но и базовият учител) трябва да разполагат с достатъчно умения за боравене със съответните платформи (Zoom, Google Meet, BigBlueButton). С тези и много други платформи и приложен софтуер може да се осъществява обучение от разстояние, а тяхното внедряване в образователната среда може да служи за решаването на множество конкретни задачи на процеса на преподаване (Asenova & Vasileva-Ivanova, 2021: 32, 33-37; Zdravkova & Vasileva-Ivanova, 2021: 43).

За да се стигне до ефективното внедряване на нови програмни продукти и платформи в обучението, е необходимо учителят и по информатика и информационни технологии да е развил в достатъчна степен умения за работа с тях. Съществено предизвикателство за него е напредъкът на тези технологии, които вече дават възможност за осъществяване на много дейности от едно устройство, дори от преносимо устройство (личният смартфон), което поставя въпроса доколко са нужни компютри и компютърни кабинети – нещо, което допреди няколко години бе основа на обучението в областта на ИКТ.

Дигитализацията на обществото и създаването на метасвят и виртуална реалност, прилагането на изкуствения интелект в различни дейности могат да доведат до ориентиране на образованието към една (засега) атрактивна и модерна форма на обучение – дистанционната. Въвеждането на дистанционна форма на обучение, която е предвидена и за училищното образование (чл. 106, т. 6 от Закона за предучилищното и училищното образование⁴) изискват специфични компетентности от учителите (Vasilev, 2021: 21-29). Към това може да се добавят и необходимите умения, които могат да бъдат развити у обучаемите чрез образователни игри. Предимствата на

³ https://www.uni-ruse.bg/Departments/IIT/Pages/mag_IITO.aspx

⁴ Обн. ДВ, бр. 79/13.10.2013, посл.изм. и доп. ДВ, бр. 27/29.03.2024.

игрите като част от дигиталните компетентности на учениците се наблюдават в различни посоки (Voinohovska, 2021a: 17-20), но изискват и специфично участие от преподавателя, за да се постигне баланс между развлекателния аспект на игрите и образователните нужди (Voinohovska, 2021a: 20).

Бъдещото развитие на проблема с дигитализацията изправя както образованието, така и учителя по ИКТ пред нуждата бързо да се адаптират и да бъдат „в крак с времето“. Бурното развитие на технологиите и дигитализацията на обществото (обучение от разстояние в електронна среда, електронно управление /e-governance/, електронна търговия /e-commerce/, електронен обмен на данни и осъществяване на дейности в електронна /виртуална/ среда /създаване и подаване на документи чрез електронни системи или подписване с квалифициран електронен подпис/) поставят нови предизвикателства пред образованието, но и пред учителите по предметите от тази област. Създаването и прилагането на изкуствен интелект пък поставят под заплаха самата система – нужна ли е тя, щом вече имаме такъв интелект, който много лесно може да бъде използван; нужни ли са учителите, щом бързо и лесно можем да достигнем до знанието и без да е необходимо да го заучаваме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дигитализацията на образованието поставя предизвикателства пред училищната система, които се отразяват в компетентностната характеристика на учителя по информатика. Бързото развитие на информационните и комуникационни технологии представляват проблем пред обществото, пред системата на образование, пред личността на учителя по предметите от тази област, пред обучаемите. Възможността за лесен достъп до тези технологии могат да поставят учителя в положение на „догонващ“ в процеса на прилагане на технологиите, но може да поставят материята от образователното съдържание и в положение на „анахронизъм“ (напр. да се провежда обучение по операционни системи или програмни продукти от по-старо поколение).

Пандемията от covid-19 наложи за известно време прилагането на обучение от разстояние в електронна среда – оценките за това обучение са противоречиви, но ефектът от това обучение със сигурност зависи и от индивидуалното отношение на обучаващите и обучаемите – редовното и пълноценно запълване на времето за електронно обучение, добросъвестно присъствие в учебните часове и извършване на поставените задачи.

В заключение, можем да изразим твърдението, че учителят по информатика и информационни технологии е изправен пред особено предизвикателство – от една страна, да бъде достатъчно адаптивен към бурното развитие на технологиите и бързо да научава и усвоява работата с нов софтуер и комуникация в онлайн среда; от друга страна, да може бързо да внедрява нововъведенията в технологиите в процеса на обучение (било чрез информация за тези технологии, било чрез прякото им включване в образователния процес), за което ще му е нужно и институционалното съдействие от страна на училището в лицето на неговото ръководство, за да може материалната база на училището да съответства на нововъведенията. От трета страна, новите нужди на обществото за пълноценно развитие на личността, широтата на образованието и развитието на множество компетенции у учениците налагат прилагането на STEALM подход към обучението – холистично образование, което да направи личността бързо и ефективно адаптивна към бързо изменящата се среда в обществото (Alipieva, 2021: 35). В унисон с идеята за учене през целия живот, неговите умения могат да бъдат доразвивани и усъвършенствани, с което да му се осигури максимална приспособимост към новите или изменящите се условия на работното място и в обществото.

ЛИТЕРАТУРА:

Алипиева, Д. (2021). Развитие креативността на учениците чрез подхода STEALM. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.2., стр. 32-38.

Асенова, Ю., Р. Василева-Иванова (2021). Добри практики за дистанционно обучение в България. Ресурси, инструменти и платформи за разработване на онлайн тестове на тема уравнения. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.4., стр. 31-41.

Василев, Ц. (2021). Сравняване на няколко безплатни опции за синхронно дистанционно учене при пандемични условия. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.1., стр. 21-29.

Войноховска, В. (2021). Дигитални образователни ресурси за насърчаване на креативни педагогически практики. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.1., стр. 13-16.

Войноховска, В. (2021а). Процеси и модели за създаване на дигитални образователни игри. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.1., стр. 17-20.

Здравкова, П., Р. Василева-Иванова (2021). Разработване на онлайн тестове по тригонометрия със СмарТест. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.4., стр. 42-49.

Петрова, Р. (2015). Ролята на проектите в обучението по информатика и информационни технологии. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 54, серия 11, стр. 137-139.

Рачева, Ж., Д. Рачева (2021). Алгоритъм за реализиране на хоспитиране в електронна среда. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 60, кн. 6.4., стр. 27-30.

Тупарова, Д., М. Касева (2016). Информационните технологии в началните класове – състояние и перспективи. *Сп. „Педагогика”*, т. 88, бр. 3, стр. 320-337.

REFERENCES:

Alipieva, D. (2021). Razvitie na kreativnostta na uchenicite chrez podhoda STEALM. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.2., p.p. 32-38.

Asenova, Y., R. Vasileva-Ivanova (2021). Dobri praktiki za distancionno obuchenie v Balgaria. Resursi, instrumenti I platformi za razrabotvane na onlain testove na tema uravnenija. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.4., p.p. 31-41.

Vasilev, Tz. (2021). Srvnjavane na njakolko bezplatni opcii za sinhronno distancionno uchene pri pandemichni uslovija. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.1., p.p. 21-29.

Voinohovska, V. (2021). Digitalni obrazovatelni resoursi za nasarchavane na kreativni pedagogicheski praktiki. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.1., p.p. 13-16.

Voinohovska, V. (2021a). Prosesi i modeli za sazdvane na digitalni obrazovatelni igri. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.1., p.p. 17-20.

Zdravkova, P., R. Vasileva-Ivanova (2021). Razrabotvane na onlain testove po trigonometrija sas SmarTest. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.4., p.p. 42-49.

Petrova, R. (2015). Roljata na proektite v obuchenieto po informatika I informacionni tehnologii. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 54, book 11, p.p. 137-139.

Racheva, Zh., D. Racheva (2021). Algoritam za realizirane na hospitirane v elektronna sreda. *Nauchni trudove na Rusenskija universitet*, Vol. 60, book 6.4., p.p. 27-30.

Tuparova, D., M. Kaseva (2016). Informacionnite tehnologii v nachalnite klasove – sastojanie I perspective. *Pedagogika*. Vol. 88, book 3, p.p. 320-337.

Training of the students-social educators for working with children with deviant behavior

Assos.Prof. Valentina Vasileva, PhD
Angel Kanchev University of Rousse
vvasileva@uni-ruse.bg

Подготовка на студентите-социални педагози за работа с деца с девиантно поведение

доц. д-р Валентина Василева
Русенски университет „Ангел Кънчев“
vvasileva@uni-ruse.bg

Abstract: *The article deals with a particularly important problem for modern society, namely the manifestations of deviant behavior among adolescents. This behavior is characteristic of adolescents in the period of maturation and socialization. This phenomenon is caused both by the impact of unfavorable external factors (improper upbringing in a family environment, influence of the peer group, socio-economic conditions) and as a consequence of the crisis periods in the psychosocial formation of the child's personality. It is essential to prepare teachers and social pedagogues to identify and deal with various manifestations of deviant behavior by adolescents.*

Keywords: deviant behavior, social pedagogue, training, prevention

Проявите на девиантно поведение са характерни за подрастващите в периода на съзряване и социализация. Това е феномен, породен както от въздействието на неблагоприятни външни фактори (неправилно възпитание в семейна среда, влияние на групата на връстниците, социално-икономически условия), така и следствие на кризисните периоди в психосоциалното формиране на личността на детето.

Този проблем е обект на изследване на много български и чуждестранни учени, в чиито трудове се описват целите и задачите на социално-педагогическата дейност с деца и младежи с отклонения в поведението, както и методите на социално-педагогическата дейност за превенция на проявата на девиантно поведение (Е. Рангелова, Р. Манчева, С. Будева, Т. Демирева, Т. Манасиева, Т. А. Василкова, М. А. Галагузова, Л.А. Беляева, Л.С. Виготски, А.С. Макаренко и др.)

Девиантното (от латинското *deviatio* – отклонение) или отклоняващо се поведение се свързва винаги с определен вид несъответствие между човешките постъпки, действия и дейности с разпространените в обществото и неговите групи ценностите, правилата (нормите) и стереотипите на поведение, очаквания и нагласи¹.

Галагузова дава следното определение: „Девиантно поведение е един от видовете отклоняващо се поведение, свързани с нарушаване на съобразени с възрастта социални норми и правила на поведение, характерно за микросоциалните

¹ Гишинский, Я.И. 2004. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других "отклонений", Москва, с.4
URL: <https://www.rulit.me/books/deviantologiya-sociologiya-prestupnosti-narkotizma-prostituticii-samoubijstv-i-drugih-otklonenij-read-501947-4.html>

отношения (семейство, училище) и малки възрастово-полови социални групи“ (Galauzova, 2000:216).

Според авторката проявите на девиантното поведение от подрастващите се изразява в агресия, системни отклонения от учебната или трудова дейност, бягства от дома, употреба на алкохол и наркотични средства и др. (пак там).

А. Гърбачева определя девиантното поведение като закономерно следствие от разнообразни отклонения в личностното или психосоциалното формиране на децата и подрастващите. Тя посочва, че субекти на девиантното поведение могат да бъдат както психически здравите деца и юноши, така и тези с различни по степен и характер на изразеност физически и психофизически аномалии (Garbacheva, 1996).

Русанка Манчева определя девиантното поведение като система от действия, на отделен човек или група от хора, които се проявяват под формата на действия и постъпки, които не се приемат от обществото и се определят като отклоняващи се от моралните, културните, естетическите и религиозни норми на поведение, а част от тях и от правните и се определят като правонарушения на хората. Всички те свидетелстват за неадекватност и нарушен процес на нравствен контрол над собственото поведение и затова, по своята насоченост, девиантното поведение има деструктивен и автодеструктивен характер (Mancheva, 2012:21).

Според Елена Димитрова една от основните предпоставки за девиантно поведение на юношите са ограничените им умения в областта на емоционалната интелигентност, трудностите, които изпитват, когато отстояват собственото си мнение пред връстниците, липсата на мотивация за учене, неспазването на общоприетите социални норми и правила, невъзможност да се самоопределят лично и професионално².

Георгиев изразява становище, че преобладаващата част от децата в конфликт със закона са жертви на negliжиране, много често придружено с физическо и друго насилие. Те са отглеждани в семейства с нисък социален и образователен статус, живеят в бедност и често нямат реален достъп до общите и до социалните услуги. В резултат на това децата имат сериозни трудности в училище, застрашени са от отпадане от училище, което от своя страна води до социално изключване и десоциализация (Georgiev, 2019:51).

Змановская разглежда специфичните особености на отклоняващото се поведение в два аспекта:

➤ Отклоняващото се поведение е това, което не съответства на общоприетите социални норми на поведение, т. е. девиантното поведение е нарушение не на всички, а на най-важните за дадено общество в даден момент социални норми.

➤ Девиантното поведение и личността, проявяваща такова поведение предизвикват негативните оценки на другите хора. Тези оценки могат да са под формата на социални санкции или законово установени наказания (Zmanovskaya, 2008:12).

Според Мудрик същността на социалната педагогика се изразява в социалното възпитание на човека и неговата социалната защита. Тези процеси са в основата на развитие на социалната педагогика като професионална дейност, основаваща се на научните основи на социална диагностика, социално прогнозиране и социална справедливост (Mudrik, 2006).

² Димитрова, Е.2023. ПРОФЕСИОНАЛНО ОРИЕНТИРАНЕ –възможност за превенция на девиантно поведение в юношеска възраст Обществено възпитание, бр.1, с.42
<http://www.ckbppmn.government.bg/magazines/c5729e36ef412f0e7764f897d7215d10.pdf>

Професионалното предназначение на социалния педагог е да предотвратява проблеми и своевременно да установява причините, водещи до отклонение в поведението, както и да осъществява превантивна и корекционна дейност по отстраняване на различни негативни явления (Basov, 2006:29-30).

Функциите на социалния педагог са следните:

➤ Образователно-възпитателна. Изразява се в педагогическо въздействие върху поведението и дейността на децата и целенасочено използване във възпитателния процес на средствата и възможностите на социалните институции.

➤ Диагностична. Социалният педагог изучава медико- психологичните и възрастови особености на човека, неговите интереси, условията на живот, способности за общуване, какви позитивни или негативни въздействия оказва средата върху личността.

➤ Организационна. Социалният педагог организира социално-педагогическата дейност с деца и възрастни.

➤ Прогностична. Включва дейности по прогнозиране и проектиране на процеса на социално развитие в микросоциума.

➤ Превантивна. Социалният педагог привежда в действие социално- правови, юридически и психологически механизми за превенция и преодоляване на негативни въздействия, като в същото време оказва социално-терапевтична помощ на имащите нужда.

➤ Организационно - комуникативна. Осигуряване на доброволни помощници в социално-педагогическата работа с деца и семейства.

➤ Защитна. Умението на социалния педагог да използва правовите норми за защита на правата и интересите на личността (Ovcharova, 2004:33).

Като част от професионалното си обучение студентите от специалност „Социална педагогика“, ОКС „бакалавър“ и магистърска програма „Педагогическа превенция на престъпността и пробационни практики“ изучават теорията и практиката за превенция и справяне с проявите на девиантно поведение сред подрастващите. Също така овладяват знания за теориите за умственото и личностното развитие на личността, както и теорията и практиката на социално-педагогическото консултиране и съветване. В учебните планове са предвидени дисциплини за изучаване на видовете, характеристиките и причините за девиантно поведение в детството, юношеството и в зряла възраст. В процеса на обучение съществено място е отделено на овладяване на знания и компетенции за прилагане на психологически и педагогически методи за развитие, формиране и корекция на свойствата на личността, за психодиагностика на личността.

Основната цел на изучаването на дисциплини, разглеждащи проблематиката на девиантно поведение, е формирането у бъдещите социални педагози на умения и компетенции за оказване на специфичната помощ за децата в намиране на личностен смисъл в живота, овладяване на морални ценности, на способност за саморегулация, самокорекция на поведението.

През м. май и м. септември 2024 г. бе проведено изследване сред 43 студенти от 3. курс специалност „Социална педагогика“ и 20 студенти от магистърска програма „Педагогическа превенция на престъпността и пробационни практики“ в Русенски университет относно подготвеността им за превантивна и корекционна дейност с подрастващи с девиантно поведение или намиращи се в риск за проява на такова поведение. При провеждане на изследването бяха използвани методът на анкетиране на студентите с помощта на авторски въпросник и групова дискусия.

Прилагането на анкетно проучване сред студентите имаше за цел да установи:

- Степен на познаване на емоционални състояния на подрастващите и на причините за отклоняващо се поведение;
- Разпознаване на най-типични характеристики на девиантно поведение сред учениците;
- Наличие на знания за ролята и мястото на социалните педагози за намаляване проявите на девиантно поведение.

Преди провеждане на анкетирането на студентите бе проведена групова дискусия.

При груповата дискусия основната характеристика на метода е тази, че когато се провежда едновременно с повече лица, на преден план излизат комуникативните компетенции и се предполага, че участниците в такава дискусия познават проблема.

При груповата дискусия всеки студент има възможност не само да се изкаже, но и да обоснове своето мнение, да се съгласи или отхвърли мнението на другите участници. Тази особеност е добра предпоставка да се установи способността на участниците да излагат и защитават аргументирано своите становища по проблемите, като при определени случаи те коригират собствените си виждания и позиции.

Проведените дискусии показаха, че разбирането от студентите на ситуациите с насилие и прояви на различни форми на девиантно поведение в значителна степен се определя от ценностно-нормативната сфера на личността на учениците и се акцентира върху това, че главната причина, подтикваща подрастващите към участие в насилствени прояви, следва да се търси в правилата за поведение, приети в референтната група от връстници.

Анкетната карта съдържа 12 въпроса, като 7 от тях са с отворен отговор, за да могат студентите да изразят своето мнение по разглежданата проблематика.

На първия въпрос „Какви знания, умения и компетенции придобиват студентите в изучаваните дисциплини, подготвящи ги за работа с деца с отклоняващо се поведение в училищна и извънучилищна среда?“ анкетиранията са посочили, че усвояват базови знания и умения за разпознаване на девиантното поведение и неговите форми, на причините, условията и факторите, които го провокират, какви са методите за превантивна и корекционна работа с подрастващи с девиантно поведение и техните семейства.

На въпроса „Кои са факторите, предизвикващи проявата на девиантно поведение сред подрастващите?“ 66% от анкетиранията са посочили на първо място, че причините могат да се открият в семейството, децата често наблюдават и възприемат девиантни модели на поведение; 21% от студентите считат, че модели на отклоняващо се поведение се усвояват в средата на връстниците, 10% в училището и 3% влияние на медиите.



Фигура 1

Студентите-социални педагози споделят, че рисковите фактори за проява на девиантно поведение сред подрастващите са в резултат на нисък социално-икономически статус на учениците, слаба връзка между родители и деца, влошени взаимоотношения с връстниците, липса на интерес към училището, което от своя страна води до ниска успеваемост, а понякога и до отпадане от училище.

На въпроса чувстват ли се подготвени студентите за работа с ученици, които имат асоциално и рисково поведение, 76% са отговорили положително, 7% отрицателно и 17% считат, че имат какво да научат още.



Фигура 2

Преобладаваща част от анкетираните са изразили мнение, че родителите оказват съдействие на социалните педагози при установяване на причините за прояви на девиантно поведение от децата и при изработване на корекционни програми (53%), докато 43% смятат, че могат да окажат съдействие само при необходимост.



Фигура 3

На въпроса „Необходими ли са добре формирани комуникативни компетенции у студентите и къде се проявяват те?“ студентите са посочили в отговорите си, че комуникативните компетенции на социалния педагог са от особено важно значение и се проявяват при индивидуалния подход към децата, при създаване на атмосфера на доброжелателност и доверие, при спазване на конфиденциалност.

Относно новите зависимости – интернет, телефони, компютърни игри, студентите-социални педагози са изразили мнение, че това са рискови фактори, които оказват отрицателно въздействие върху емоционалното, психическото и физиологичното здраве на детето. Децата живеят във виртуалната реалност, което затруднява общуването им с връстници и др. хора. Често са раздразнителни, имат ниска самооценка, а това е реална предпоставка да отклоняващо се поведение.

По отношение на методите и подходите, които използват академичните преподаватели за формиране на социално-педагогическа компетентност у бъдещите социални педагози, студентите са посочили интерактивните методи беседа, решаване на казуси, мозъчна атака, кейс стъди.

При проучване на педагогическия потенциал на образователната среда на висшето учебно заведение за формиране на социално-педагогическата компетентност на бъдещия социален педагог 68% от анкетиранияте са посочили, че предвидените за изучаване дисциплини формират професионално-личностни качества у студентите, 15% считат, че могат да се въведат и други дисциплини, свързани с работа с деца с девиантно поведение и 17% са дали отговор „не мога да преценя“.

На въпроса „Кои са основните трудности в работата със семействата на ученици с девиантно поведение?“ анкетиранияте са посочили нежеланието на родителите да се ангажират с отглеждането на децата си; проявяват безразлично отношение към тяхното образование; родителите смятат, че това поведение е характерно за юношеството и съпровожда процеса на израстване.

Към най-перспективните дейности, свързани с превенцията на девиантно поведение на подрастващите, бъдещите социални педагози са посочили възпитателната дейност сред учениците, организиране на свободното им време; разработване на методически материали за децата, родителите и учителите за превенция на отклонения в поведението (тютюнопушене, употреба на алкохол, насилие и др.).

На въпроса „Смятате ли, че сте достатъчно подготвени за работа по превенция на девиантното поведение сред подрастващите?“ студентите са изразили мнение, че са придобили знания, умения и компетенции за идентифициране на характеристиките на взаимоотношенията в класа, както и за идентифициране на ученици със социални затруднения в адаптацията, водещи до повишен риск от развитие на девиантно поведение 100%.

Девиантното поведение на подрастващите заема централно място сред социалните, педагогически и психологически проблеми в съвременното общество. В тази връзка проблемът с превенцията и корекцията на отклоняващото се поведение на подрастващите в образователните институции придобива все по-голяма актуалност.

В процеса на работа с подрастващите учителите и социалните педагози често се сблъскват с проблеми, свързани с нарушаване на нормите на поведение, поява на зависимости, агресивност и насилие.

Основните средства за създаване на педагогически условия за превенция на девиантното поведение са насърчаване на социализацията на учениците; приобщаване към околната среда чрез формиране на умения за общуване с връстници и възрастни; включване в разнообразни дейности според интересите и потребностите на децата. В тази връзка основна насока за дейността на преподавателския състав (учители и социални педагози) е формирането и укрепването на индивидуалните психологически и социални фактори за развитие на учениците, създаване на благоприятен социално-психологически климат в училище, идентифициране на взаимоотношенията в групата на връстниците, подкрепа на деца със социални и образователни затруднения като основа за превенция на девиантното поведение.

ЛИТЕРАТУРА:

Басов, Н.Ф. (2006). Социальный педагог: Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. Москва: Издательский центр „Академия“.

Галаузова, М. А.(2000). Социальная педагогика. Курс лекции. Москва: ВЛАПОС.

Георгиев, Г. (2019). Жертви на системата или защо децата в конфликт със закона все още не са деца в риск. Педагогически новости, №1, Русе: Университетско издателство на Русенски университет.

Гърбачева, А. (1996). Психология на девиантното поведение. Велико Търново: Абагар.

Демирева, Т., С. Будева. (2002). Девиантно поведение. Велико Търново: Абагар.

Змановская, Е. В. (2008). Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр „Академия“.

Ломброзо, Ч. (2005). Преступный человек. Санкт Петербург: МИДГАРД.

Манасиева, Т. (2010). Девиантно и делинквентно поведение на децата. Основи за превенция и корекция. София: Изток-Запад.

Манчева, Р. (2012). Диагностика на личността с девиантно поведение. Благоевград: Югозападен университет „Неофит Рилски“.

Овчарова, Р.В. (2004). Справочная книга социального педагога. Москва: ТЦ Сфера.

Рангелова, Е. (2000). Педагогически проблеми на ресоциализацията на децата с девиантно поведение. София: Комливес-ЛИМ 2000

REFERENCES:

Basov, N.F. (2006). Sotsialnoy pedagog: Vvedenie v professiyu: ucheb. posobie dlya stud. vissh. ucheb. zavedeniy/ N.F. Basov, V.M. Basova, A.N. Kravchenko. Moskva: Izdatel'skiy tsentr „Akademija“.

Galauzova, M. A. (2000). Sotsialnaya pedagogika. Kurs lektsii. Moskva: VLAPOS.

Georgiev, G. (2019). Zhertvi na sistemata ili zashto detsata v konflikt sas zakona vse oshte ne sa detsa v risk. Pedagogicheski novosti, №1, Ruse: Universitetsko izdatelstvo na Rusenski universitet.

Garbacheva, A. (1996). Psihologia na deviantnoto povedenie. Veliko Tarnovo: Abagar.

Demireva, T., S. Budeva. (2002). Deviantno povedenie. Veliko Tarnovo: Abagar.

Zmanovskaya, E.V. (2008). Deviantologiya: (Psihologia otklonyayushtegosya povedenia): ucheb. posobie dlya stud. vissh. ucheb. zavedeniy. Moskva: Izdatel'skiy tsentr „Akademija“.

Lombrozo, Ch. (2005). Prestupnoy chelovek. Sankt Peterburg: MIDGARD.

Manasieva, T. (2010). Deviantno i delinkventno povedenie na detsata. Osnovi za preventsia i korektsia. Sofia: Iztok-Zapad.

Mancheva, R. (2012). Diagnostika na lichnostta s deviantno povedenie. Blagoevgrad: Yugozapaden universitet „Neofit Rilski“.

Ovcharova, R.V. (2004). Spravochnaya kniga sotsialynogo pedagoga. Moskva: TTs Sfera.

Rangelova, E. (2000). Pedagogicheski problemi na resotsializatsiyata na detsata s deviantno povedenie. Sofia: Komlives-LM 2000

The Impact of the Mentor Teacher on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System: An Integrated Perspective

Nitza Hachmon
PhD student at the Faculty of Pedagogy,
South-West University „Neofit Rilski“,
nitzah_ibm@yahoo.com

Abstract: *This study examines the influence of mentor teachers on the optimal integration of new teachers into the education system. Through a comprehensive literature review and a combination of qualitative and quantitative research methods, the study analyzes the factors affecting the successful absorption of new teachers and the challenges facing the training process. The findings indicate that quality mentoring significantly improves teaching performance and retention rates. The study concludes with evidence-based recommendations for improving teacher training and integration, emphasizing the need for a multi-dimensional approach that combines theory, practice, and emotional support in teacher training programs. Personal reflections from over three decades of experience in the field are integrated throughout, providing a unique perspective on the research findings and their practical implications.*

Keywords: mentor teacher, teacher training, professional development, education system, pedagogical skills, teacher retention

Introduction

The impact of the mentor teacher on teaching quality is a central issue in the field of teacher training, one that I have observed and grappled with throughout my 30-year career in education. The practical training process, also known as "teaching experience," is a significant milestone in the professional development of teaching staff. In this context, the mentor teacher plays a key role in shaping the professional identity of interns and imparting essential teaching skills.

In recent decades, with the growth of challenges in the education system and the demand for quality teachers, there has been increasing recognition of the importance of the mentor teacher. Feiman-Nemser and Cohen (2016) emphasize the role of the mentor teacher as a bridge between the theory learned in training institutions and the reality in the field. This aligns with my personal observations as both a teacher and administrator, where I've seen firsthand the crucial role mentors play in helping new teachers navigate the often turbulent waters of their early career.

Moreover, Darling-Hammond (2010) points to the importance of modeling in the training process, providing interns with tangible examples of implementing pedagogical theories in practice. In my experience, this modeling is often the missing link between theoretical knowledge and effective classroom practice.

The purpose of this study is to examine in depth the extent of the influence of mentor teachers on new teachers and to identify effective ways to assist in the optimal integration of new teaching staff in the complex education system. We hypothesize that mentor teachers have a significant and multi-faceted influence on the professional development and effectiveness of new teachers, manifested in the improvement of practical teaching skills, strengthening professional confidence, enhancing the ability to cope with teaching challenges, increasing retention rates, and fostering the adoption of pedagogical innovations.

Methodology

This research employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methods. A systematic literature review was conducted, analyzing existing research on teacher training, mentoring, and professional development in education from the past decade across various countries and education systems. This was supplemented by an in-depth examination of training programs and policy documents from different education systems.

Quantitative analysis was performed on data related to teacher performance, dropout rates, retention, and student achievement. Qualitatively, in-depth interviews were conducted with 30 mentor teachers and 50 new teachers to gain deep insights into the training experience and its impact. Additionally, a comparative analysis of different teacher training models and the role of the mentor teacher in five leading countries in the field of education was carried out.

As a researcher with extensive field experience, I found this mixed-methods approach particularly valuable. It allowed for a comprehensive view of the issue, combining statistical data with the rich, nuanced perspectives of educators on the ground.

Literature Review and Findings

The literature review reveals several key insights into the importance of mentor teachers and their impact on new teachers:

Smith and Ingersoll (2004) found that quality mentoring leads to an improvement of up to 20% in teaching performance and increases the likelihood of staying in the profession by 30%. This finding resonates strongly with my personal observations. Throughout my career, I've seen how effective mentoring can transform struggling new teachers into confident, capable educators.

Darling-Hammond (2010) emphasizes that observing the mentor teacher and learning from their behavior provides teachers with tangible examples of implementing pedagogical theories, leading to a 25% improvement in the ability to implement innovative teaching methods. This underscores the importance of not just telling new teachers what to do, but showing them how to do it – a principle I've always tried to embed in my own mentoring practices.

Korthagen et al. (2011) highlight the importance of encouraging reflection among teaching staff. Their study showed that teachers who underwent training emphasizing reflection demonstrated a 40% higher ability for self-analysis and continuous improvement of their teaching methods. This finding aligns perfectly with my personal philosophy of continuous learning and growth. As an educator, I've always encouraged my colleagues and mentees to critically examine their practices, and this research validates the importance of fostering a culture of reflection in our schools.

Emotional support from mentor teachers was found to be crucial for the success of student teachers. Hobson (2013) found that such support reduces burnout by 35% and increases the sense of self-efficacy by 45%. This data particularly struck a chord with me. In my years as a school principal, I observed firsthand the struggles of new teachers as they navigated the complexities of the classroom. These findings underscore the need for a more holistic approach to teacher training and support, one that addresses emotional well-being alongside pedagogical skills.

The development of professional identity is significantly influenced by mentor teachers. Byrne and Baylor (2009) found that meaningful interactions with mentor teachers influence interns' perception of themselves as teachers by 60%. This statistic highlights the profound impact mentors can have, shaping not just skills but the very identity of new teachers. It raises important questions about the selection and training of mentor teachers, given their influential role.

Collaboration and teamwork, as encouraged by mentor teachers, also play a crucial role. Ronfeldt et al. (2018) found that mentors who encourage collaboration better prepare teaching staff for the school work environment, leading to a 30% improvement in adaptation to the education system and 25% in collaboration with colleagues. In my experience, fostering a collaborative environment has always been key to creating a positive school culture and supporting new teachers.

Discussion

The research indicates that mentor teachers influence new teachers in several key ways. They facilitate the transfer of practical knowledge, bridging the gap between theory and practice. Feiman-Nemser and Cohen (2016) found that teachers who received intensive guidance were able to apply 40% more pedagogical theories in the classroom compared to those who did not receive such guidance. This finding reinforces my belief in the importance of hands-on, practical mentoring.

Mentor teachers also play a crucial role in the development of pedagogical skills. Van Driel and Barry (2014) showed a significant improvement of 35% in teaching techniques, classroom management, and student assessment among teachers who worked with skilled mentors. This aligns with my observations of how targeted mentoring can rapidly accelerate a new teacher's skill development.

The building of professional confidence is another key area of influence. Tokmaki et al. (2017) found that positive and constructive feedback from pedagogical mentors strengthens the sense of self-efficacy of interns by 50%, leading to improved teaching performance and job satisfaction. This highlights the importance of not just instructing new teachers, but also building their confidence and sense of professional worth.

Exposure to school culture is facilitated by mentor teachers. Hargreaves and Fullan (2012) found that teachers who received focused guidance on this topic adapted 30% faster to school culture. In my role as a school leader, I've seen how crucial this cultural adaptation is for new teachers' success and job satisfaction.

The development of a reflective approach, as emphasized by Schön (1983), is another crucial aspect. Recent studies show that teachers who developed a reflective approach under the guidance of a pedagogical mentor are able to improve their teaching methods by 40% more than those who did not develop this approach. This reinforces my belief in the importance of fostering critical thinking and self-reflection among educators.

The impact of educational leadership, particularly the school principal's role, is significant in the success of new teachers. Transformative leadership, as described by Bass and Riggio (2006), was found to be particularly effective. Principals who adopt this style manage to create a shared vision, encourage creative thinking, and provide individual support, leading to an increase of up to 40% in new teacher satisfaction and a 30% decrease in dropout rates. This data aligns with my own leadership approach, where I've always strived to create a shared vision and provide individualized support to my staff.

Creating a supportive school climate is another key factor in the success of new teachers. Cohen et al. (2009) emphasize that a positive climate, characterized by open communication, mutual respect, and a sense of belonging, increases the motivation of new teachers by 35%. This finding resonates strongly with my experience as a school leader, where fostering a positive school climate has always been a top priority.

Structured mentoring programs, ongoing professional development, providing autonomy and empowerment to new teachers, and integrating technology into the absorption and mentoring processes are all crucial factors in the successful integration of new teachers. The extent to which structured mentoring programs can reduce dropout rates (by 50% according to Ingersoll & Strong, 2011) was higher than I anticipated, suggesting that even more emphasis should be placed on developing and implementing such programs.

Conclusions and Future Directions

The influence of the mentor teacher on new teachers is significant and multi-faceted, affecting pedagogical, emotional, and professional aspects. Quality teacher training requires a holistic approach that combines theory and practice. Increasing and deepening practical experience is key to improving teachers' readiness for the challenges of the profession.

Based on these findings and my personal reflections, I believe that several key actions are necessary to improve the integration of new teachers into our education system:

1 . Prioritize the development of comprehensive, structured mentoring programs that address both pedagogical skills and emotional well-being.

2 . Integrate reflective practices more deeply into teacher training and ongoing professional development.

3 . Provide training for school leaders in transformative leadership techniques that support new teacher integration.

4 . Develop mentoring approaches that leverage technology, both for delivering support and for developing teachers' technological pedagogical skills.

5 . Create supportive school climates that foster collaboration, open communication, and a sense of belonging for new teachers.

As we move forward, it's crucial that we continue to research and refine our understanding of effective mentoring practices. Future studies should focus on longitudinal outcomes of different mentoring approaches, the impact of culturally responsive mentoring in diverse educational contexts, and the potential of emerging technologies to enhance mentor-mentee relationships.

Personally, I am committed to implementing these insights in my own practice and advocating for systemic changes in teacher preparation and support. I believe that by investing in our new teachers through effective mentoring, we are investing in the future of education itself. It is my hope that this research will contribute to a shift in how we approach teacher integration, ultimately leading to more resilient, effective, and satisfied educators who can inspire and guide the next generation of learners.

References:

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Byrne, M., & Baylor, A. (2009). The role of mentorship in shaping professional identity in student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 231-245.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Feiman-Nemser, S., & Cohen, A. (2016). Teacher training: What mentors need to know. *Harvard Educational Review*, 86(1), 7-36.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hobson, A. J. (2013). Understanding beginning teacher mentoring: Evidence from England. *Teaching and Teacher Education*, 34, 39-50.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2011). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 102-116.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2018). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 55(3), 1194-1239.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Tokmaki, N., Gorgodze, S., & Loughran, J. (2017). The impact of mentoring on beginning teachers' professional self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1-11.

Van Driel, J. H., & Berry, A. (2014). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 43(1), 25-33.

Business & Education – Collaboration & Partnership

Milena Damesova, PhD student

mbhristova@uni-ruse.bg

Assoc. Prof. Desislava Baeva

dbaeva@uni-ruse.bg

University of Ruse „Angel Kanchev“

Department of Informatics and Information Technologies

Бизнес и образование – колаборация и партньорство

Милена Дамесова, докторант

mbhristova@uni-ruse.bg

доц. д-р Десислава Баева

dbaeva@uni-ruse.bg

Катедра „Информатика и информационни технологии“

Русенски университет „Ангел Кънчев“

Abstract: *In today's dynamic society, where innovation is the measure of development, it is the task of schools and universities to prepare learners for their rapid socialization and career development. This necessitates quality education that prepares future citizens in terms of life, values, and career. This article describes best practices for collaborative approaches between business and educational institutions, also focusing on the positives that each party derives from the educational process - schools, universities, business organizations and society at large. One of the primary advantages of this collaborative approach is that it promotes a symbiotic relationship between education and industry, which is based on the fact a well-prepared workforce results in a more prosperous and innovative economy. Moreover, it fosters a culture of continuous learning, adaptability, and resilience, which are indispensable qualities in a world marked by change and uncertainty.*

Keywords: STEM, BEST, internship, practice, coloboration

1. Introduction

Pedagogical models are formed and developed in response to the societal need for knowledge and skills in different spheres of life and work. This is the logic that reflects the need for change in education - filtering through a critical sieve the best educational practices and modifying and refining the educational model according to the new trends in business.

In the era of the modern digital world, it is not enough (and often not necessary) to learn uniform theoretical data and concepts, to memorize formulas and rules, without them finding their applications in the next phases of students' lives, namely professional realization. In this context, educational models, although at a slow pace, are oriented towards the competency-based approach, which is already enshrined in educational normative documents¹.

2. Prerequisites for change in conventional learning approaches

The idea of the competency approach can also be found in the evocation of Bloom's famous Taxonomy in Anderson's Taxonomy (Forehand, 2005). In it, Anderson retains "the

¹ The Law On Pre-School And School Education in the Republic of Bulgaria (2016) <https://www.navet.government.bg/bg/media/zakon-za-preduchilishtnoto-i-uchilishtnoto-obrazovanie.pdf>

six cognitive processes, respectively the six skills, ordered from the simple to the complex, replacing the nouns (in Bloom) with verbs, guided by the understanding that thinking is an action process and knowledge is only its result"². According to Anderson and his colleagues, "meaningful learning provides students with the knowledge and access to the cognitive processes they need for successful problem solving." This concept aims to model new and flexible approaches in the education sector as a natural and logical extension of the conventional approach. The school/university should prepare learners in at least 3 directions: life, values and professional. Each of these targeted sectors is equally important and none of them should be neglected, i.e. in educational institutions teachers in collaboration with business representatives should prepare students for their successful realization in society and personal life.

There is several approaches through which business directly contributes to the development of modern education. They are both at the institutional level and at the level of the learning process. Authors such as Mallett, Coleman, Miranda, etc. (Mallett, 2019), (Coleman & Bandyopadhyay, 2011) (Miranda et al., 2021) list and describe some of them. Through Figure 1, an attempt has been made to synthesize a maximum number of conceptual approaches in a particular sequence (See Figure 1):

- *Joint adaptation of curricula*: Curricula should be a reflector of rapid changes in technology, societal needs and economic demands.
- *Providing access to advanced technology*: By providing access to the latest technological innovations such as virtual reality and artificial intelligence platforms, advanced manufacturing technologies, access to manufacturing labs, etc., the learning process can be enhanced, and new opportunities provided for the students (Ferreira-Lopes, Elexpuru-Albizuri & Bezanilla, 2021).
- *Educator support*: Educators should be informed, trained, and prepared for the latest technological solutions used in the industrial field.
- *Mentoring for student innovation*: inspired by successful personalities, supported by experienced professionals and educational institutions, students could generate ideas and projects that can lead to innovation and entrepreneurial success.
- *Blended learning*: Innovative learning models should encourage students' active participation both in the learning process and in solving real-world problems and projects. This includes learning practices and internships that aim to provide hands-on experience and application of learning knowledge in real-world situations.
- *Direct participation in the educational process*: educational institutions, educational policies and society need to recognize that traditional educational models are not always able to meet the demands of modern society and economy. This realization is the first step towards innovation in education. The direct involvement of business in the educational process through seminars, lectures and whole-course tutorials leads to the integration of experience and practical knowledge from working practice into the learning content.
- *Control of evaluation and analysis of results*: The systematic evaluation and joint analysis of the results of innovative educational models to establish their effectiveness lead to taking the right steps to improve them and to confidence in all parties that the goals and values are being achieved (Ivanova, Ivanov & Radkov, 2019).

Numerous theoretical developments and practical examples (Miranda et al., 2021) argue that educational institutions need to collaborate and maintain partnerships with different sectors - business, science, arts, etc. to provide diverse and enriching learning experiences. This can also be realized through the current concept of introducing STEM,

² MON (2023) <https://web.mon.bg/bg/1682>

STEAM and STREAM educational models into the curriculum to help create an educational environment that fosters innovation, creativity and learner development.

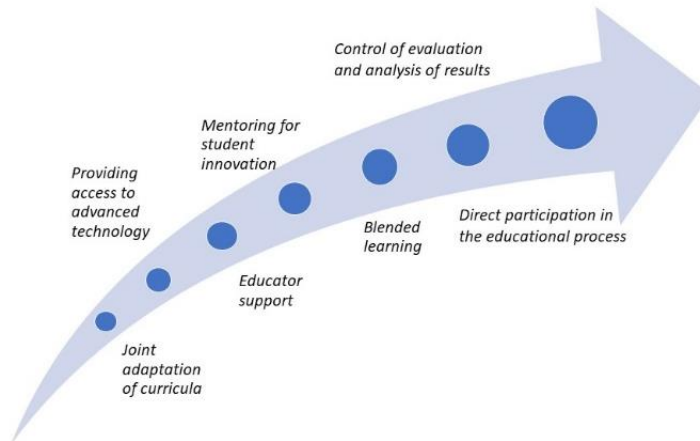


Figure 1. Approaches for interaction between business and educational institutions, in line with business involvement

However, the introduction of these models requires a direct and motivated commitment from educational institutions to ensure an interdisciplinary approach to learning, the preparation of appropriate case studies for problem-based learning, teacher training and collaboration with the community. There is a need for educational institutions to work with the local scientific community and business sector to integrate the educational process with the specific needs and opportunities of the local environment.

3. BEST & BEST'

The growing awareness that the development of modern education is unthinkable without collaborative initiatives with business led to the creation of the BEST & BEST' educational model. This model is quite young and its conceptual definition, validation, improvement and mass implementation is yet to come. Its name is an acronym for Businesses Engaging Students and Teachers (and its upgraded variety BEST' - Business Excellence in Science and Technology). Its essence is expressed in the joint work of teachers and professionals who together create a curriculum and projects through which learners can be prepared for successful careers in relevant subject areas of professional development.

The transition from traditional educational models to the BEST (Business-Education Strategic Partnership) model with the participation of business representatives can be complex and requires many prerequisites and efforts on the part of educational institutions, the business community and government bodies. The successful implementation of his approaches leads to many benefits for all institutions involved in the collaborative model:

Educational institutions have the opportunity to reform their learning process and the accompanying documentation, having access to the most up-to-date technologies and methods of practical work, as well as the opportunity for constant consultation with business experts. Various companies and enterprises often provide scholarships, training programs and sponsor educational events that contribute to the improvement of the education system through their financial support (Dianto & Idawati, 2020).

Companies, institutions and professional organizations (as **business representatives**) will have contact with a multitude of talented people with the skills they need in recruiting new employees. At the same time, collaborative interaction would give

industrial representatives insight into the latest research and innovation that can be used by companies to improve their products and services.

The society represented by the government and its regional institutions, by supporting and encouraging the implementation of the BEST model through policies, regulations and financial initiatives, can foster entrepreneurial spirit and innovation among students by providing them with opportunities to develop their own projects and startups. One idea in this direction is the creation of a centralized "incubator" for collaborative cooperation of the business and the school. Active work with young people would increase their motivation and would invariably lead to higher results from the educational process.

Examples of strategic partnerships between business and education can be found in different industries such as: technology, healthcare, manufacturing, etc. These partnerships play a vital role in bridging the gap between education and the rapidly changing demands of the labour market, ultimately benefiting both business and educational institutions (Stoykova et al., 2012)(Valcheva, 2009).

The transition to the BEST model requires cooperation, commitment and flexibility from all actors - schools, universities, business organizations and government institutions. This model can provide students with more real-world skills and experience that are necessary for their successful integration into the labor market and to support economic growth and innovation (Banerjee, 2022).

4. Conclusion

The main advantages of collaborative work between schools, universities and businesses show that today this methodology has a place in the education system, as it can overcome some of the current difficulties and disadvantages in education; A competency learning approach can be incorporated in a smooth way, in which each student finds his professional realization based on his strengths. Then the probability of personal development adequate to the abilities of the individual is relatively high, and there is satisfaction. After a certain period of time, this style of teaching will also affect the improvement of the quality of education.

In recent decades, educational innovations aiming to link industry's experience with university and school training have proven to be successful for the three main stakeholders, namely: the student, the partner company and the institute. In short: Companies take advantage of the opportunity at an early stage to have the opportunity to select and attract talented students for short- to medium-term projects. Students take advantage of this opportunity to apply what they have learned, and educational institutions benefit from the partnership by keeping their curriculum up-to-date and meaningful.

The transition to innovative educational models requires commitment and effort from all sides teachers, learners, heads of educational institutions, the business community, government institutions and society as a whole. This process can be key in preparing future generations for the challenges and opportunities of the modern world.

Acknowledgements

This publication reflects research from the scientific project 23-FPNO-02 "Investigation of effective knowledge management mechanisms applied in software engineering when creating projects with Agile methodologies" - of the "Scientific Research" fund of Ruse University "Angel Kanchev", 2023.

REFERENCES:

Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 8, 41-44.

Mallett, O. (2019). Collaboration in entrepreneurship education: challenges, opportunities and innovations. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 31(3), 177-182.

Coleman, L. J., & Bandyopadhyay, J. (2011). Role of collaboration in higher education in business. In *Competition Forum* (Vol. 9, No. 2, p. 371). *American Society for Competitiveness*.

Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107278.

Ferreira-Lopes, L., Elexpuru-Albizuri, I., & Bezanilla, M. J. (2021). Developing business students' intercultural competence through intercultural virtual collaboration: A task sequence implementation. *Journal of International Education in Business*, 14(2), 338-360.

Ivanova, G. I., Ivanov, A., & Radkov, M. (2019, May). 3D virtual learning and measuring environment for mechanical engineering education. In *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)* (pp. 1463-1468). IEEE.

Dianto, D., & Idawati, I. (2020). Business Education Funding Partnership. In *Proceeding International Conference On Language And Literature* (1.21) (pp. 336-344).

Stoykova, V., Smrikarov, A., Kazlacheva, Z., & Georgieva, K. (2012). Some applications of interactive presentation systems in the learning process. In *Proceedings of the Fourth National Conference on e-learning in higher education*, Svishtov

Valcheva, D., Todorova, M., & Kalushkov, T. (2009, June). Structuring multimedia scenarios according to the different learning modalities. In *Proceedings of the 2009 Euro American Conference on Telematics and Information Systems: New Opportunities to increase Digital Citizenship* (pp. 1-3).

Banerjee R., Explaining “industry integration” at b-schools and how it can be improved (2022) TheWeek, from: <https://www.theweek.in/theweek/cover/2022/11/04/explaining-industry-integration-at-b-schools-and-how-it-can-be-improved.html> (accessed at 20.09.2024)

Preventive activity among adolescents and national program „Children's police management“

Diana Shahanova, PhD student
Angel Kanchev University of Rousse
dshahanova@uni-ruse.bg

Превантивната дейност сред подрастващите и национална програма „Детско полицейско управление“

Диана Шаханова, докторант
Русенски университет „Ангел Кънчев“
dshahanova@uni-ruse.bg

Abstract: *The article examines the problem of prevention of violence and aggression among adolescents. The implementation of the National Program "Children's Police Department" is an active factor in the prevention of crime and anti-social acts committed by minors. The counteraction of anti-social manifestations requires the mobilization of all institutions that are involved in the education, upbringing, development and social adaptation of minors.*

Key words: prevention, Children's Police Department, the antisocial manifestations

Превенцията и противодействието на противообществените прояви, извършвани от малолетни и непълнолетни, са от изключителна важност за всички субекти, които активно участват в тази нелека за резултатно и ефективно изпълнение задача.

Средствата, които се използват при реализирането на гореописаните дейности, изискват наличие на задълбочено изучаване и опознаване същността, рисковите фактори и причините за девиантно поведение на евентуалните извършители на противоправни деяния, съобразно тяхната възраст, развитие и особености.

Специфичното е в това, че подходът и методите са изцяло съобразени с възрастовите различия и степен на развитие на обектите на превенция. Изследователите неслучайно посочват, че за децата не са нужни санкции, а повече възможности. Това изцяло се основава на факта, че личността на детето е недоизградена и крехка, претърпяваща множество промени през този възрастов период и често тези промени са продиктувани от макро- и микросредата, в които детето израства, като една голяма част от техните компоненти и характеристики не са избор на подрастващия, а фактическа и ситуативна обстановка, в която той самият е поставен.

В българското законодателство е регламентирано, че непълнолетните, лицата на възраст между 14-годишна и 18-годишна възраст, носят наказателна отговорност само в случаите, при които са осъзнавали какво вършат. Малолетните лица, ненавършили 14-годишна възраст, не носят отговорност при наказателен съд, но пък не са напълно освободени от отговорност. Малолетните, навършили 8-годишна възраст и тези непълнолетни, които не осъзнават вината си, подлежат на санкция, съгласно разпоредбите на Закона за борба с противообществени прояви на малолетни и непълнолетни (ЗБППМН)¹. Подрастващите до 7-годишна възраст не

¹Закон за борба с противообществени прояви на малолетни и непълнолетни, URL: <https://lex.bg/laws/ldoc/2123897345>

подлежат на никакви санкции, като тогава се приема, че родителите им отговорят за техните действия и постъпки, вместо тях.

Наказателният кодекс² приема, че подрастващите не са достигнали до този етап от своята социална, психическа и физическа зрялост, при който може ефективно да се използва срещу тях наказателна репресия, дори извършените от тях деяния да са с висока обществена опасност. Оттук произлиза и презумпцията, че малолетните не могат да разбират свойството и значението на своите постъпки, нито да ги ръководят. Единствен критерий за преценка на малолетието е възрастта и тя е определяща към момента на извършване на деянието. Непълнолетните са наказателно отговорни само в случаите, когато са могли да разбират свойството и значението на деянието и са ръководили постъпките си. Тази особеност е свързана отново с възрастта и е в основата на наказателно правния режим на непълнолетните.

Формирането на личността на човека е продължителен процес и за начинът на протичане влияние оказва колко време е живял човек и какъв е неговият придобит опит. Другата съществена особеност при тази възрастова група е тяхната вменяемост, която от своя страна трябва да бъде констатирана към момента на извършване на противоправното деяние – доколко са осъзнавани действията от извършителя и способността му за волевото им овладяване.

Дейността, насочена към ограничаване на противоправните деяния, извършвани от малолетни и непълнолетни, е сред един от водещите приоритети на МВР и главно на полицейските служители, тясно специализирани за работа с деца – инспекторите в Детска педагогическа стая.

В Правилника за детските педагогически стаи (ДПС)³ (Обн. ДВ. Бр. 92 от 07.08.1998г.) са описани основните положения в задълженията на длъжностите, изпълняващи функциите на ДПС в МВР, вменяващи им защита правата, живота, здравето и имуществото на подрастващите от престъпни посегателства, което само по себе си включва участие в разкриването, изучаването и отстраняването на факторите, които обуславят извършването на престъпления срещу тях. Освен това ДПС участват в разкриването, отстраняването и изучаването на факторите, които способстват извършването на престъпления и противообществени прояви от ненавършилите 18-годишна възраст граждани на страната ни.

Съвместната работа на специализираните полицейски служби с Министерството на образованието и науката съдейства за ранната превенция сред подрастващите, цели утвърждаването на ценностно отношение към законите в страната, изграждане на гражданска позиция и създаване на навици за безопасно поведение. Полицейските служители провеждат общосоциална превенция като вземат участие в различни дейности, програми, проекти, изготвят предложения и сигнали до различни институции, които са насочени към неутрализирането на фактори, водещи до криминализиране на населението, като се акцентира върху децата. Имайки предвид неизградената и формираща се тепърва ценностна система на подрастващите, както и подлежащата на развитие детска личност, ранната превенция може да бъде изключително ефективна и гравивна.

По-рядко приложима, но не по-малко резултатна, е текущата превенция от полицейските органи, когато правонарушителите са обект на санкции, като се съчетава с последваща превенция, след наложените рестриктивни мерки. Ефект върху противоправните деяния, извършвани от деца, има и превенцията на виктимизацията, въпреки че практиката не сочи висока степен на приложимост в тази област. В своята монография „Детска престъпност и полицейска превенция“ Нина Белова описва, че разгласяването на налаганите мерки и прилагането на такива, с

²НАКАЗАТЕЛЕН КОДЕКС, URL: <https://lex.bg/laws/ldoc/1589654529>

³Правилник за детските педагогически стаи, URL: <https://lex.bg/laws/ldoc/-13059584>

цел предпазване на жертвите, обезкуражава извършителите на криминални деяния и сензитивно намалява тяхната мотивация. Авторката отбелязва, че при децата това важи в най-голяма степен, поради факта че „при тях криминалната мотивация, както и цялата система от мотиви, все още е лабилна“ (Belova,2009).

Плод на активната съвместна работа между Министерството на вътрешните работи и Министерството на образованието и науката е Националната програма „Детско полицейско управление“. Тя се реализира по инициатива на силовото ведомство и е пореден своеобразен отговор на устойчивото равнище, през последното десетилетие, противоправни деяния, извършвани от подрастващи на територията на страната. Създават се детски полицейски управления на територията на всички ОДМВР в страната. Вицепремиерът и министър на вътрешните работи Румяна Бъчварова дава официален старт на националната превантивна програма „Детско полицейско управление“ на 16 май 2016 г. В нея участват служители на МВР от структурите на „Охранителна полиция“, „Пътна полиция“ и „Криминална полиция“, психолози от психологичните лаборатории на МВР, експерти от Българския Червен кръст, Българския младежки Червен кръст, Българския туристически съюз и духовни лица.

Идеите и темите в програмата са дългосрочни и са предназначени за извънкласна форма на обучение на децата от началните прогимназиалните класове за период от две последователни учебни години. Самата програма е мобилна и е отворена за нови идеи, и допълнения в хода на работа, както и съобразно нуждите на децата, учителите, непосредствените и непредвидени промени в оперативната обстановка в страната, и в частност – в населеното място, в което се реализира националният проект на МВР. Целта е ограничаване и предотвратяване на агресивното поведение, насилието и асоциалното поведение сред децата; изграждане на ценностно отношение към законите в страната; създаване на навици за безопасно поведение и вземане на адекватни решения в определени ситуации, включително при участие в движението по пътищата в ролята на пешеходец или водач; получаване на първоначална гражданска компетентност и повишаване доверието към полицията; придобиване на социални умения и знания в областта на здравето и първата долекарска помощ, както и основи на институционалната грамотност.

Новите познания се поднасят на подрастващите участници в програмата по разбираем и достъпен за тях начин, съобразен с тяхното интелектуално и възрастово развитие. Проектът е отворен и позволява да се канят гост-лектори и специалисти в отделни област, които да споделят освен познания и опит. Ранната превенция е един от основните приоритети в програмата. Основен принцип и водещ в проекта, е съзнателността, която дава възможност знанията да се превърнат в убеждения и умение самостоятелно да се вземат решения в практиката. Не на последно място е създаването да самосъзнание и отговорност за собствените действия и последиците от тях, придобиване на умения за работа в екип, спазване на правила, ред и дисциплина, които доброволците сами утвърждават и изграждат в хода на занятията. Уважението и зачитането на човешкото достойнство са широко застъпени в проекта.

Форматът на превантивната програма включва предимно деца на възраст между 9-12 години. Съдържанието, с което те се запознават по време на участието си в програмата „Детско полицейско управление“ е широкоспектърно и обхваща голям обем от теми, касаещи:

- значимост на дейността и обществена необходимост на полицейските органи;
- структура и роля на Полицията;
- отговорност на малолетните и непълнолетните при извършването на противообществени прояви и престъпления;

- безопасността на децата в и извън дома им;
- безопасност и правила за движение по пътищата;
- отговорното поведение на подрастващите като членове на обществото и правата им като такива;
- базови познания на нормативната законова база в Република България;
- необходимост от спазването на законите в страната ни и извън нея;
- техники за предпазване от физическо и сексуално посегателство;
- техники за отклоняване на криминогенно влияние;
- запознаване с видове престъпления – против личността и против собствеността;
- сексуално посегателство и последици от него;
- опасностите в интернет – превенция и последици;
- преодоляване на противоречия – тормоз и агресия.

Националната програма „Детско полицейско управление“ се явява активен фактор в превенцията на престъпността и противообществените прояви, извършвани от малолетни и непълнолетни. Реализирана за пети пореден път през учебната 2024-2025 г., Програмата получава широк обществен отзвук и медийно отразяване.

С тържествени церемонии в учебните заведения се дава началото на двугодишното обучение на децата-доброволци с подписване на Споразумения и Декларации за съвместна дейност по проекта между директорите на училищата и началниците на съответните районни управления по териториално разпределение, а участниците полагат символична „клетва“, съгласно „Етичния кодекс на доброволеца в Детско полицейско управление“. Задължително родител или настойник на всеки ученик, преди старта на проекта, попълва декларация за съгласие за обучението му в Програмата. Това потвърждава и принципът на доброволност, залегнат в програмата.

В своята монография „Превенция на насилието над деца“ Ирина Кръстева подробно представя проекта на МВР, който квалифицира и като постижение в превенцията сред подрастващите. „Формата на обучение е извънкласна, като заниманията се провеждат, съгласно предварително изготвен и утвърден от началника на съответното Районно управление и Директор на учебно заведение график (по образец), в рамките на един астрономически час, веднъж седмично, считано от началото на всяка учебна година. Теоретичните занимания се провеждат в училищна класна стая или в други подходящи помещения, а практическите – на открито, като преди всичко се следи за опазване живота и здравето на децата. Идеята е децата, забавлявайки се да получават знания и умения за: опазване на своя живот и този на приятелите си; справяне в трудни ситуации с различни предизвикателства въщи, в училище, на улицата, в планината; своите права и отговорности пред обществото; работа в екип, уважение и толерантност към чуждото мнение и различните от тях.“ (Krasteva, 2017:111-113).

От всичко гореизложено може да се направи извода, че за противодействието на противообществените прояви е нужна мобилизация на всички институции, които са ангажирани с обучението, възпитанието, развитието и социалната адаптация на малолетните и непълнолетните. От своя страна наличието на противообществените прояви при подрастващите формира необходимост от иновации в обучението на педагози, социални работници и специалисти, работещи с деца, включително от структурите на МВР. И не на последно място, за успешната превенция на правонарушенията на непълнолетните е необходимо полагане на усилия от страна на цялото общество.



ЕТИЧЕН КОДЕКС
НА ДОБРОВОЛЦЕЛЪ В
ДЕТСКО ПОЛИЦЕЙСКО УПРАВЛЕНИЕ

Аз, доброволец в Детско полицейско управление, осъзнавам своето задължение и отговорност да помагам на полицията за по-добър ред и сигурност в страната ни, за да постигнаме заедно една нова светла сакрност и спокойствие.

ОБЕЩАВАМ :

- Да уважавам и защитавам хората;
- Да познавам и спазвам законите и да не се примитвам с нарушенията;
- Да се грижа за своята безопасност и тази на другите;
- Да неса отговорност за своите постъпки;
- Да развивам уважението си, да обхващам спеси и стреси, да бъда весели и общителни;
- Да познавам своите права и задължения;
- Да оказвам помощта си, без да засягам правата на другите;
- Да не отхвърлям теми за пазене и качици да бъдат лотери да помагам на хора в беда;
- Да действирам за прикметството и партньорството в детската полицейска служба;
- Да вървам в себе си и никога да не се предавам.



Снимки: Архив ОД на МВР – Русе, 2020г.

ЛИТЕРАТУРА

Белова, Н. (2009). Детска престъпност и полицейска превенция. София: МВР.

Кръстева, И. (2017). Превенция на насилието над деца. София: Министерство на вътрешните работи. Академия на МВР.

REFERENCES

Belova, N. (2009). Detska prestapnost i politseyska preventsia. Sofia: MVR.

Krasteva, I. (2017). Preventsia na nasiliето nad detsa. Sofia: Ministerstvo na vatreshnite raboti. Akademia na MVR.