

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ”

SHOUMEN UNIVERSITY “BISHOP KONSTANTIN PRES LAVSKY”

НАУЧНИ ТРУДОВЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ, ДОБРИЧ

ТОМ III B

PROCEEDINGS

PEDAGOGICAL COLLEGE, DOBRICH

Volume III B



**Университетско издателство
“Епископ Константин Преславски”**

НАУЧНИ ТРУДОВЕ ТОМ III B са посветени на 30 - годишнината на Педагогически колеж,
Добрич

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р Славка Славова
доц. д-р Митко Божилов
гл. ас. Красимир Иванов
гл. ас. Свилен Марков

Технически секретари

инж. Красимир Дойчев
ас. Мирослава Николова

Университетско издателство “Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2003 г.

СЪДЪРЖАНИЕ

| | |
|-----------|---|
| Предговор | 5 |
|-----------|---|

Пленарен доклад

| | |
|---|----|
| <i>Руув-Увалиева, С.</i> 1972-2002: Преглед на образователните въпроси на Изтока и Запада | 15 |
|---|----|

Съвременни проблеми на предучилищното възпитание и подготовка

| | |
|--|----|
| <i>Абаджиева, А.</i> Възможности за осъществяване на вътрешнотекстова свързаност в предучилищна възраст | 19 |
| <i>Въчева, С.</i> Схващанията на В. Манова - Томова за развитието на речта у децата през ранна възраст | 22 |
| <i>Божилков, М.</i> Опит за оценка ефективността на двигателните дейности в детската градина | 25 |
| <i>Шойлекова-Бодурова, В.</i> Традиции, перспективи и предизвикателства при възпитанието на детето в семейството | 28 |
| <i>Вачева, К.</i> Децата на Плевен в Европа - гражданското образование в детската градина и в началното училище | 34 |
| <i>Марков, Св.</i> Психолого-педагогически закономерности и условия в развитието на сюжетно-ролевата игра, определящи механизмите на интеграция на знания в предучилищна възраст | 40 |
| <i>Марков, Св.</i> Значение на игровата роля за интегриране на знания чрез сюжетно-ролевата игра | 43 |
| <i>Трайков, И.</i> Ролята на предучилищната институция за физическото развитие и предпазване на детското психическо здраве | 46 |
| <i>Илиев, И.</i> Формиране на начална технологична култура и екологично възпитание в детската градина | 48 |
| <i>Терзиева, М.</i> Съдържание на речника на деца - билингви на 7-годишна възраст | 51 |
| <i>Бербенкова, А., Л. Моралийска.</i> Музикалното ателие- иновационна форма за развитие на детето в предучилищна възраст | 55 |
| <i>Върбанова, В.</i> Тестове за проверка и оценка на знанията по музикално възпитание в детската градина | 57 |
| <i>Мирасчиева, Сн.</i> Проблемът за демократична комуникация и формиране на ценностна система у децата в детската градина | 59 |
| <i>Атанасова, Й.</i> Изкуството да общуваме с малките деца | 62 |
| <i>Гинкова, Кр.</i> Проблемът "Никой не играе с мен" и ситуационната игра | 66 |
| <i>Диамандиева, К.</i> За някои проблеми на предучилищното дете | 69 |
| <i>Диамандиева, К.</i> Запознаване на децата с миналото на родния град | 72 |
| <i>Николова, Ж.</i> Адаптацията на 3-4 годишните деца от ромски произход в условията на детската градина | 74 |
| <i>Николова, П., О. Кирова.</i> За някои педагогически аспекти на приемствеността по физическо възпитание от детската градина и началното училище | 76 |

Съвременни проблеми на общообразователната подготовка в началното училище

| | |
|---|----|
| <i>Кюркчиева, Д., Д. Лазарова.</i> Явлението смяна на годишните сезони в обучението в началното училище | 79 |
| <i>Сърбиновски, М.</i> Съвременни проблеми на екологическото образование и възпитание на учениците от основните училища в Република Македония | 82 |
| <i>Божкова, М.</i> Формиране на екологично отношение към природата чрез извънурочната дейност в началната училищна възраст | 85 |

| | |
|--|-----|
| <i>Славова, Сл., М. Николова.</i> Неравенствата в началните класове в контекста на държавните стандарти | 89 |
| <i>Петрова, Р., Р. Костадинова.</i> Текстовите задачи от движение в обучението по математика в трети и четвърти клас | 95 |
| <i>Петрова, Р., Ж. Иванова.</i> Ролята на приказката в обучението по математика в първи клас за интелектуалното развитие на децата | 100 |
| <i>Гавраилова, Р.</i> Решаване на текстови задачи по различни начини - средство за повишаване на познавателната активност на учениците в началните класове | 106 |
| <i>Николова, Сн.</i> Ограмотяването в първи клас на помощното училище | 110 |
| <i>Костадинова, Ст.</i> Упражненията в учебниците по български език за 4. клас и изграждането на комуникативна компетентност у учениците | 115 |
| <i>Маринова, С., Н. Арменчева.</i> Възпитателни възможности на литературното обучение в четвърти клас | 118 |
| <i>Николов, Н.,</i> Краезнание и социална интеграция в началното училище | 122 |
| <i>Божилков, М., О. Кирова, П. Николова.</i> Морфофункционални и двигателно-координационни характеристики на учениците от I до IV клас | 125 |
| <i>Илиев, И.</i> Проблеми на начално-техническото творчество на учениците в начална училищна степен | 128 |
| <i>Тръпков, И.</i> Необходимостта от компютризация в основното училище | 131 |
| <i>Балкански, Д.</i> Алтернативни форми на изобразителна дейност в учебните програми за I - IV клас | 134 |
| <i>Йорданова, Т.</i> Овладяване на графични изразни средства в обучението по изобразително изкуство на учениците от първи клас | 137 |
| <i>Вълчев, В.</i> Иконописното изкуство - източник на естетическа наслада и историческа информация, отразена в творчеството на учениците I - IV клас | 140 |
| <i>Иванова, Е.</i> Театрални форми в началното образование | 145 |
| <i>Йорданова, П.</i> Някои проблеми при анализа на инструментални произведения от програмата по музика за началното училище | 150 |
| <i>Страхилова, А.</i> Музикалната литература за деца и учебното съдържание по музика в начална степен на СОУ | 153 |
| <i>Тренкоска, А., К. Тренкоска.</i> Дидактическата роля и функция на преподаването в смесени класове | 155 |
| <i>Христовска, Л.</i> Самостоятелната работа на учениците в началното училище | 158 |
| <i>Томевска, Е.</i> Тематичното преподаване по програмата "Стъпка по стъпка" за началното училище | 161 |

ПРЕДГОВОР

През август 2002 година се навършиха 30 години от създаването на Педагогическия колеж, гр. Добрич. Колежът е приемник на Института за детски и начални учители, открит със Заповед № 2812 на Министерството на народната просвета и започва първата си учебна година с 15 преподаватели и 280 студенти в две специалности. През периода на съществуването си той обучава над 6000 студенти, усъвършенства и преквалифицира учителски кадри от много райони на Североизточна България. В съответствие с Постановление № 52 на Министерския съвет и последвала го заповед на Председателя на националния съвет за образование, наука и култура, през ноември 1989 година институтът се преустройва в Полувисш педагогически институт - гр. Добрич, интегриран към ВПИ "Константин Преславски". Постановление № 16 на Министерския съвет от януари 1997 година го преобразува в Педагогически колеж в структурата на Шуменския университет "Епископ Константин Преславски" - университет на толерантността, чиято образователна, научноизследователска и културна мисия се осъществява на основата на общочовешките ценности и националните традиции. За три десетилетия колежът се утвърждава като център за подготовка на висококвалифицирани специалисти в областта на предучилищното и началното училищно образование в Североизточна България.

Днес в колежа се обучават годишно над 620 студенти в 3 области на висше образование и 4 професионални направления по 6 актуални за българското висше образование специалности на образователно квалификационната степен "специалист": *Предучилищна педагогика и чужд език; Начална училищна педагогика и чужд език; Труд, техника и изобразително изкуство; Информационни технологии; Библиотечно-информационни дейности; Фермерство*. Срокът на обучение е 3 години за редовна форма и 3.5 години за задочна форма. Учебните планове и програми са в съответствие с държавните стандарти и европейските измерения. Колежът предлага на своите студенти качествено обучение, гарантиращо: теоретични знания от фундамента на професионалното направление; специализираща, технологична и практическа подготовка по специалността; компютърна подготовка за реализиране на специалността и за работа в интернет; чуждоезиково обучение и избираем спорт. По време на следването си колежаните могат да придобият и друга специалност или да продължат образованието си в сградата на колежа по бакалавърски специалности на факултетите на университета.

Академичният състав на колежа е обособен в катедрите *Информационни технологии, Предучилищна педагогика, Начална училищна педагогика* и се състои от 37 преподаватели, като 2 от тях са професори и доктори на науките, а 12 са доценти и доктори в съответната научна област. Лекционните курсове се четат само от хабилитираните преподаватели на колежа, факултетите, департамента на Шуменския университет и други висши училища. По изключение част от лекционните избираеми курсове се възлагат на доктори в съответната научна област. Семинарните и практическите упражнения се водят от 12 главни асистенти, 2 старши асистенти и 10 асистенти от колежа, като 6 от тях са докторанти.

Колежът има богата материална база, състояща се от добре оборудвани аудитории и семинарни зали, 4 компютърни лаборатории с интернет, специализирани кабинети по чужд език, музика, изобразително изкуство, техника и технологии, машинознание, куклен театър, спортна зала с фитнес център, студентски стол и кафе. Библиотеката на колежа разполага с над 30 000 екземпляра учебна и научна литература; богата научна периодика; учебна фонотека и видеотека; читалня с компютри, свързани с интернет. Каталогът на библиотеката е въведен в база данни и е достъпен чрез уеб страницата на библиотеката.

В сградата на колежа са разположени 4 научни лаборатории на Центъра за педагогически изследвания на университета, които са окомплектовани с работни станции с интернет, аудио- и видеотехника и над 4000 тома научна и учебна литература. В лабораториите активно работят по проекти преподаватели, докторанти и студенти от колежа.

Колежът поддържа тесни връзки с катедрите на факултетите на университета. В резултат на това бе разширен спектърът от специалности, даващ основание да се твърди, че Педагогическият колеж, Добрич по същество се е превърнал в Университетски колеж в структурата на ШУ "Епископ К. Преславски". Издигнато бе и равнището на научноизследователската и художественотворческата дейност на преподавателите от колежа.

На много добро равнище са контактите с областното и общинското ръководства, както и с фондациите "Семейство Увалиеви" – София и "Пожизнено познание" – Пловдив. Съвместно със Сдружение на инвалидите "Надежда" – Добрич се приобщават хората с увреждания чрез продължаващо образование. Колежът сътрудничи с други колежи от страната, Националния институт по образование, Института за педагогически изследвания в Белград, Педагогическите факултети в Битоля, Щип и Скопие, Лондонския университетски колеж и Кралския колеж, Лондон.

Ярък израз на това сътрудничество са проведените в юбилейната 2002 година разнообразни научни прояви, в които участваха учени от страната и чужбина. Вниманието на академичната общност и добричката общественост бе привлечено от **творческите портрети и публични лекции** на трима “доктор хонорис кауза” на Шуменския университет и на неговия ректор, имащи пряко отношение към развитието на колежа:

- проф. Соня Руув-Увалиева (Кралски колеж, Лондон) в областта на чуждоезиковото обучение;
- проф. д. ист. н. Тотю Тотев (бивш ректор на ШУ) в областта на археологията и историята;
- проф. д-р Анастасия Атанасова - Вукова (ШУ) в областта на музикалното образование;
- проф. д. ф. н. Добрин Добрев (ректор на ШУ) в областта на литературната теория.

Най-значимата научна проява през 2002 година бе **Юбилейната научна конференция** (24.10.-25.10.), организирана от Шуменски университет – Педагогически колеж, Добрич под патронажа на Областна управа, Община – Добрич и на фондациите “Семейство Увалиеви”-София и “Пожизнено познание”- Пловдив. В конференцията участваха преподаватели от наши висши училища и университети от Англия, Сърбия, Македония, Хърватска и Украйна, учени от институти на БАН, от Националния институт по образование и от Института за педагогически изследвания в Сърбия; експерти от министерството на образованието на Македония; учители, студенти и докторанти от страната и чужбина. На конференцията бяха представени общо 312 доклада, от които 2 пленарни и 310 в направленията на 14 секции.

В **пленарното заседание** изнесоха доклади почетните доктори на Шуменския университет:

- проф. Соня Руув-Увалиева, 1972-2002: *Преглед на образователните въпроси на Изтока и Запада*;
- проф. д-р Анастасия Атанасова-Вукова, *Усъвършенстване на качеството на обучението чрез въвеждане на кредитната система*.

Секция “Педагогика” с председател доц. д-р Мария Велева (ШУ, ПК-Добрич) обхваща 18 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, А. В това направление бяха изложени интересни гледни точки по следните проблеми:

- Новите роли на учителите в резултат на развитието и приложението на информационно – комуникационните технологии в учебния процес (проф. д-р М. Данилович, ИПИ, Белград);
- Приносът на науката за изграждане на методология в преподаването (проф. д-р М. Стеванович, ВПИ, Хърватска);
- Някои проблеми на обучението на учениците от началното училище (д-р С. Миланович-Наход, ИПИ, Белград);
- Формиране на етични добродетели у децата в предучилищна и начална училищна възраст (проф. д-р С. Пържовски, ПФ, Щип);
- Учебна програма за работа с надарените ученици (проф. д-р В. Михайловски, ПФ, Щип);
- Етнопедагогиката - педагогика на културните различия (доц. д-р Ив. Иванов, ШУ, ПФ);
- Педагогическата среда като форма на организация на социокултурното образование (доц. д-р М. Якова, ШУ, ДПКУ-Варна);
- Алтернативи за съхранение на ценностите на националната система за физическо възпитание (доц. М. Малчев, ШУ, ПФ);
- Продължаващото образование на учителя - учене през целия живот (доц. д-р М. Нейчева, СУ, ДИУУ);
- Някои проблеми при квалификацията на учителите в системата на професионалното образование и обучение (гл. ас. К. Стоянова, ас. С. Гурмева, СУ, ДИУУ);
- Идеята за Европейско гражданско образование - идеална образователна цел или обществено-политическа реалност (гл. ас. Сл. Ангелова, ШУ, ПФ);
- Феноменът спорт – фактор за социализация на личността (гл. ас. Ж. Военкинова, ШУ, ПФ);
- Трансферът на знания като специфична задача на съвременния учител (м-р И. Блажевски, Скопие);
- Индивидуалното учене – важен подход в съвременното образование (В. Симоновска, ФФ, Скопие);
- Същност, съдържание и особености на автономията на училището (Н. Нейчев, Община-Добрич);
- Значение на вътрешните училищни комуникации за постигане на организационните цели (М. Колева, МК - Албена);
- Перспективи за развитие на вътрешно-училищната педагогическа квалификация чрез интегрирани технологии от комплекса “Природо-математически основи на културата” (С. Касабова, СОУ “Л. Каравелов”, Добрич);
- Проблеми на учебно-възпитателната работа в домовете за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа (Р. Ташева, Ж. Денева, Дом “Дъга”, Добрич).

Секцията приключи работата си с оживена дискусия, в която участниците поставиха основата на бъдещи съвместни дейности за издирване на таланти деца и за специализирана работа с тях.

Секция “Психология” с председател изв. проф. д-р Цани Цанев (ШУ, ПФ) включи 16 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, А. Тук бяха разгледани следните въпроси от общата, социалната, експерименталната и педагогическата психология:

- Формиране на предубеждения у младите хора в условията на внезапни обществени промени (проф. д-р Ст. Алексоски, ПФ, Скопие);
 - Процеси на разбирането у студентите (изв. проф. д-р Ц. Цанев, ШУ, ПФ);
 - Конфликтите в педагогическия процес – в търсене на алтернативност (доц. д-р М. Василева, ШУ, ПК-Добрич);
 - Особености на понятийните връзки в семантичната памет на деца с дефицит на езиково развитие (доц. д-р Н. Василева, ас. Пл. Петков, ШУ, ПФ);
 - Диагностика на езиковото развитие при деца, живеещи в условията на билингвизъм (доц. д-р Н. Василева, ас. Н. Чакърва, ШУ, ПФ);
 - Очаквания и основни моменти в работата на водещия социално-психологическия тренинг като форма за обучение на студенти (изв. доц. д-р Ст. Иванов, ШУ, ПФ);
 - Мотивиращо преподаване - образователен успех и удовлетворение (ас. С. Петровска, ПФ, Щип);
 - Мотивацията като фактор, причиняващ асоциално поведение (м-р Е. Горгева, ПФ, Щип);
 - Съвместната учебно-познавателна дейност между 5-7 годишните деца като фактор за формиране на познавателни мотиви (гл. ас. Кр. Иванов, ШУ, ПК-Добрич);
 - Оценката и поощрението като фактор за формиране на познавателни мотиви у 5-7 годишните деца (гл. ас. Кр. Иванов, ШУ, ПК-Добрич);
 - Сетивното познание за развитието на детето от предучилищна възраст – теоретичен анализ (М. Тодорова, БУ);
 - Комуникацията учител-ученик в съвременното училище (м-р С. Никодиновска-Банчотовска, ПФ, Скопие);
 - Проблемите на училищната акселерация днес (м-р Л. Кеверески, ОУ ”Гр. Прличев”, Охрид);
 - Конфликти и разрешаването им в началното училище (М. Стойчевска, Л. Стойчевски, Прилеп);
 - Менталност и адаптационни проблеми на първокласника (Т. Иванова, ЦДГ №7, Добрич);
 - По някои проблеми в юношеската възраст (К. Герджикова – дипломант, ШУ, ПФ).
- В дискусиата участниците изразиха становище за необходимостта от по-чести научни контакти.

Секция **“Актуални проблеми на висшето образование”** с председатели доц. д-р Иван Величков (ЮЗУ) и изв. доц. д-р Стойко Иванов (ШУ, ПФ) представи 17 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, А. Поставен бе акцент върху характеристиката на бъдещия учител в новия век като се дискутираха следните проблеми:

- Траекторията на формиране на творческата личност на учителя в условията на висшето училище (проф. д-р Н. Кичук, ДХУ, Измаил);
- Личностно-ориентираното възпитание като съвременна хуманистична парадигма (доц. д-р Т. Гуменникова, ДХУ, Измаил);
- Необходимостта и възможният модел за промяна на Педагогическия факултет в Битоля (доц. д-р Р. Димитровски, ПФ, Битоля);
- Преподавателят – учен, педагог, политик (доц. д-р И. Иванов, ЮЗУ);
- Отношението на студентите към методите и формите на обучение във висшето училище (доц. д-р Я. Тоцева, ШУ, ПФ);
- Организиране на колежанското образование по специалността “Предучилищна педагогика и чужд език” в съответствие с държавните стандарти (доц. д-р Сл. Славова, доц. д-р М. Велева, ШУ, ПК-Добрич);
- Анализ на модулите в учебния план на колежанската специалност “Предучилищна педагогика и чужд език” (доц. д-р Сл. Славова, ШУ, ПК-Добрич);
- Мястото и ролята на психологическите дисциплини в организацията на специалността “Предучилищна педагогика и чужд език” (гл. ас. Кр. Иванов, ШУ, ПК-Добрич);
- Самоподготовката на студентите за изпит (доц. д-р М. Василева, ШУ, ПК-Добрич);
- Проблеми на комуникацията в системата преподавател-студенти (д-р М. Ушева, ст. ас. С. Станин, ЮЗУ);
- Лекционен-дискусионният метод на преподаване – провокация към активната позиция на студента в процеса на обучение (доц. д-р И. Ковачева, ШУ, ДПКУ-Варна);

- Актуални въпроси в обучението по обща патология на студенти по специална педагогика (ас. П. Петров, проф. д. м. н. Р. Райчев, ШУ, ПФ);
- Съвременни методи на обучение в медицинските колежи (доц. д-р Н. Спасова, К. Егурузе, Д. Фотева, МУ, Варна, МК - Добрич);
- Апостериорен анализ на тестови задачи по теория на възпитанието (гл. ас. д-р П. Кожухарова, ШУ, ПФ);
- Цветове в палитрата – предизвикателства пред преподавателя на 21 век (ст. ас. В. Василев, ЮЗУ);
- Практическите упражнения за повишаване на интелектуалния и творчески профил на педагозите (И. Михайловски, ПФ, Щип);
- Тестът – алтернативен метод на обучение (гл. ас. В. Демирев, гл. ас. Н. Костов, ТУ-Варна, ДТК).

С кратки съобщения в секцията взеха участие и експерти от министерството на образованието на Р. Македония, преподаватели от ШУ и други университети в страната.

Секция “Съвременни проблеми на предучилищното възпитание и подготовка” с председател доц. д-р Снежана Вълчева (ШУ, ПФ) и доц. д-р Митко Божилов (ШУ, ПК-Добрич) обхвана 19 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, В. Поставиха се следните акценти:

- Възможности за осъществяване на вътрешнотекстова свързаност в предучилищна възраст (доц. д-р А. Абаджиева);
- Схващанията на В. Манова - Томова за развитието на речта у децата през ранна възраст (доц. д-р Сн. Вълчева, ШУ, ПФ);
- Опит за оценка ефективността на двигателните дейности в детската градина (доц. д-р М. Божилов, ШУ, ПК-Добрич);
- Традиции, перспективи и предизвикателства при възпитанието на детето в семейството (гл. ас. В. Шойлекова-Бодурова, ПУ, ПК-Пазарджик);
- Децата на Плевен в Европа - гражданското образование в детската градина и в началното училище (гл. ас. К. Вачева, ВТУ, ПК-Плевен);
- Психолого-педагогически закономерности и условия в развитието на сюжетно-ролевата игра, определящи механизмите на интеграция на знания в предучилищна възраст (гл. ас. Св. Марков, ШУ, ПК-Добрич);
- Значение на игровата роля за интегриране на знания чрез сюжетно-ролевата игра (гл. ас. Св. Марков, ШУ, ПК-Добрич);
- Ролята на предучилищната институция за физическото развитие и предпазване на детското психическо здраве (ас. Ив. Трайков, ПФ, Щип);
- Формиране на начална технологична култура и екологично възпитание в детската градина (гл. ас. И. Илиев, ШУ, ПК-Добрич);
- Съдържание на речника на деца - билингви на 7-годишна възраст (гл. ас. д-р М. Терзиева, Университет “Проф. д-р А. Златаров”, Бургас);
- Музикалното ателие- иновационна форма за развитие на детето в предучилищна възраст (гл. ас. А. Бербенкова, ШУ, ПК-Добрич; Л. Моралийска, ЦДГ №25, Добрич);
- Тестове за проверка и оценка на знанията по музикално възпитание в детската градина (В. Върбанова, ЦДГ №7, Добрич);
- Проблемът за демократична комуникация и формиране на ценностна система у децата в детската градина (ас. С. Мирасчиева, ПФ, Щип);
- Изкуството да общуваме с малките деца (Й. Атанасова, ЦДГ №8, Добрич);
- Проблемът "Никой не играе с мен" и ситуационната игра (Кр. Гинкова, ЦДГ №7, Добрич);
- За някои проблеми на предучилищното дете (К. Диамандиева, ЦДГ №32, Добрич);
- Запознаване на децата с миналото на родния град (К. Диамандиева, ЦДГ №32, Добрич);
- Адаптацията на 3-4 годишните деца от ромски произход в условията на детската градина (Ж. Николова, ЦДГ №32, Добрич);
- За някои педагогически аспекти на приемствеността по физическо възпитание от детската градина и началното училище (П. Николова, О. Кирова, ОДЗ №16, Студ. град, София).

С кратки съобщения взеха участие и учители от Охрид и от базови детски градини в Добрич.

Секция “Съвременни проблеми на общообразователната подготовка в началното училище” с председатели доц. д-р Русанка Петрова (ШУ, ФМИ) и доц. Панайот Дражев (ШУ, ПФ) включи 24 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, В. Тук бяха коментирани следните въпроси от учебното съдържание на културно-образователните области в началното училище:

- Явлението смяна на годишните сезони в обучението в началното училище (доц. д-р Д. Кюркчиева,

- гл. ас. д-р Д Лазарова);
- Съвременни проблеми на екологическото образование и възпитание на учениците от основните училища в Република Македония (д-р М. Сърбиновски, гимназия "Кирил Пейчинович", Тетово);
 - Формиране на екологично отношение към природата чрез извънурочната дейност в началната училищна възраст (гл. ас. М. Божкова, ШУ, ПК-Добрич);
 - Неравенствата в началните класове в контекста на държавните образователни стандарти (доц. д-р Сл. Славова, М. Николова, ШУ, ПК-Добрич);
 - Текстовите задачи от движение в обучението по математика в трети и четвърти клас (доц. д-р Р. Петрова, ШУ, ФМИ, Р. Костадинова);
 - Ролята на приказката в обучението по математика в първи клас за интелектуалното развитие на децата (доц. д-р Р. Петрова, ШУ, ФМИ, Ж. Иванова);
 - Решаване на текстови задачи по различни начини - средство за повишаване на познавателната активност на учениците в началните класове (Р. Гавраилова, СОУ "Тр. Симеонов", Шумен);
 - Ограмотяването в първи клас на помощното училище (гл. ас. Сн. Николова, ШУ, ПФ);
 - Упражненията в учебниците по български език за 4. клас и изграждането на комуникативна компетентност у учениците (ст. ас. Ст. Костадинова, ШУ, ФХН);
 - Възпитателни възможности на литературното обучение в четвърти клас (С. Маринова, Н. Арменчева, ОУ "Хан Аспарух", Добрич);
 - Краезнание и социална интеграция в началното училище (гл. ас. Н. Николов, ШУ, ПК-Добрич);
 - Морфологични и двигателно-координационни характеристики на учениците от I до IV клас (доц. д-р М. Божилов, ШУ, ПК-Добрич, О. Кирилова, П. Николова-дипломанти);
 - Проблеми на начално-техническото творчество на учениците в начална училищна степен (гл. ас. И. Илиев, ШУ, ПК-Добрич);
 - Необходимостта от компютризация в основното училище (инж. И. Тръпков, ОУ "Стив Наумов", Битоля);
 - Алтернативни форми на изобразителна дейност в учебните програми за I - IV клас (гл. ас. Д. Балкански, ШУ, ПФ);
 - Овладяване на графични изразни средства в обучението по изобразително изкуство на учениците от първи клас (гл. ас. Т. Йорданова, ШУ, ПФ);
 - Иконописното изкуство - източник на естетическа наслада и историческа информация, отразена в творчеството на учениците I - IV клас (гл. ас. В. Вълчев, ШУ, ПК-Добрич);
 - Театрални форми в началното образование (гл. ас. д-р Е. Иванова, ШУ, ПФ);
 - Някои проблеми при анализа на инструментални произведения от програмата по музика за началното училище (гл. ас. П. Йорданова, ШУ, ПК-Добрич);
 - Музикалната литература за деца и учебното съдържание по музика в начална степен на СОУ (А. Страхилова, ШУ- докторант);
 - Дидактичката роля и функция на преподаването в смесени класове (А. Тренкоска, К. Тренкоска, ОУ "Круме Волнароски", Прилеп);
 - Самостоятелната работа на учениците в началното училище (Л. Христовска, ОУ "Тодор Ангелевски", Битоля);
 - Тематичното преподаване по програмата "Стъпка по стъпка" за началното училище (Е. Томевска, Педагогически институт, ФФ, Скопие - докторант).

В работата на секцията участваха с кратки съобщения и учители от базови училища в Добрич.

Секция "Методически проблеми на обучението" с председатели доц. д-р Лада Антонова (ШУ, ФПН) и доц. д-р Иванка Атанасова (ШУ, ФПН) обхвана 25 съобщения, част от които са публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, С, D. Третирани бяха въпроси на обучението по природни и по хуманитарни дисциплини, по музика и по изобразително изкуство в средното училище. В секцията участваха с доклади и учители от базови училища в Добрич.

Секция "Природоматематически основи на културата" с председател доц. д-р Славка Славова (ШУ, ПК-Добрич) обхвана 12 доклада, очертаващи постиженията и перспективите на проекта "Природоматематически основи на културата" на експериментална лаборатория "Игор Бистри" към Центъра за педагогически изследвания на Шуменския университет (И. Бистри, М. Караиванова, Ст. Бойчева, Ст. Касабова, В. Русева). В работата на секцията участваха с разработки учители от училища и детски градини в Добрич, включени в проекта.

Секция “Хуманитарни науки” с председатели доц. д-р Ивелина Савова (ШУ, ФХН) и доц. д-р Румяна Тодорова (ШУ, ФХН) включи 22 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, С. Представени бяха интересни гледни точки по следните проблеми:

- Моделиране на ситуацията “Свободно съчиняване” (доц. д-р И. Савова, ШУ, ФХН);
- Овладяване на български език от ученици билингви (доц. д-р М. Георгиева, ШУ, ФХН);
- Комуникативна насоченост на родноезиковото обучение (доц. д-р М. Георгиева, ШУ, ФХН);
- Асиметричните предикативни структури в българския книжовен език (гл. ас. д-р Я. Пометкова, РУ);
- Отново за учебниците по български език (гл. ас. д-р Г. Янкова, ШУ, ФХН);
- Смесна китка или годишно периодическо списание (доц. д-р Н. Димков, ШУ, ФХН);
- За манипулацията като проблем в езиково-литературното образование (д-р Д. Каменова, Община-Добрич);
- Поколението на 40-те години /онтологично - аксиологическа система/ (доц. д-р М. Петров, ШУ, ФХН);
- За изгубените и за възврънатите блаженства (ст. ас. Е. Николова, ШУ, ФХН);
- Формиране правописната грамотност на студентите при изучаване на българската фонетика (гл. ас. Д. Атанасова, ШУ, ПК-Добрич);
- Актуални проблеми в родноезиковото обучение на студентите колежани (гл. ас. Д. Атанасова, ШУ, ПК-Добрич);
- Идеино-художественият код на Лермонтовия дискурс (доц. д-р Л. Мончева, ШУ, ФХН);
- Литературната интерпретация на руската история в романа на Владимир Максимов “Загледан в бездну” (доц. д-р И. Петров, ШУ, ФХН);
- Концептът в обучението по руски език (доц. д-р В. Аврамова, ШУ, ФХН);
- Идиолектът на Андрей Платонов: особености на лексикона (гл. ас. д-р Т. Георгиев, БСУ);
- За концепта “Вяра” в руското езиково съзнание (доц. д-р Т. Чалъкова, гл. ас. Е. Стоянова, ШУ, ФХН);
- Поетичният свят на емигранта – интелегент в романите на Владимир Набоков /”Дар”, “Покана за екзекуция”, “Защита на Лужин”/ (Р. Николова, ШУ, ФХН);
- Начини за изразяване на глаголното действие в английски вестникарски съобщения (доц. д-р Р. Тодорова, гл. ас. З. Тодоров, ШУ, ФХН);
- Детерминацията в българо-английския междинен език (доц. д-р Т. Сеизова, ШУ, ФХН);
- Категоризация и функционална геометрия на пространствените предлози IN и ON (ас. С. Неделчева, ШУ, ФХН);
- Обучението по практически английски език в специалност “Предучилищна педагогика и чужд език (ст. ас. Ж. Илиева, ШУ, ПК-Добрич);
- Игрите в упражненията по английски език в обучението на колежаните от педагогическите специалности (ас. П. Русева, ШУ, ПК-Добрич);

Проведена бе оживена дискусия по проблемите на чуждоезиковото обучение и междудисциплинарните връзки.

Секция “Изкуства” с председател проф. д-р Анастасия Атанасова (ШУ, ПФ) обхвана 22 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, С. Изложени бяха възгледи по следните въпроси от областта на музиката и изобразителното изкуство.

- Съвременни акценти на функцията и значението на музикално-възпитателния образователен процес (проф. д-р В. Жан-Колев, ПФ, Щип);
- Учителят по музика в 21 век (доц. д-р М. Попова, СУ, ДИУУ);
- Мелодията и нейните полифонични изяви (доц. д-р К. Кукушев, ШУ, ДПКУ-Варна);
- Самостоятелното изучаване на музикални произведения – компонент на професионалната подготовка на студентите (гл. ас. д-р Н. Григорова-Табакова, ШУ, ПФ);
- Към проблема за преодоляване на физическото напрежение при свирене на акордеон (гл. ас. Т. Иванова, ШУ, ПФ);
- Клавирните ансамбли в обучението по музикален инструмент в педагогическите факултети (гл. ас. Л. Настева, гл. ас. Я. Пометкова);
- Музикално-издателската дейност на Рачко Матев Рачков (гл. ас. Л. Настева, ШУ, ПФ);
- Обучението по музика и съвременните електронни системи и технологии (гл. ас. Ст. Русков, ШУ, ПФ);
- Единодействието на емоционалното и рационалното начало чрез музикално-творческата дейност в урока по музика (гл. ас. М. Рачева, ШУ, ПФ);

- Овладяване на изпълнителската техника при свирене на духови музикални инструменти (гл. ас. М. Рачева, ШУ, ПФ);
- Самостоятелната работа на студентите от специалност “Педагогика на обучението по музика” в дисциплината “Методика на обучението по музика” при асинхронно дистанционно обучение (гл. ас. Е. Георгиева, ШУ, ПФ);
- Тестът в семинарните и практическите упражнения по методика на музикалното възпитание (гл. ас. А. Бербенкова, ШУ, ПК-Добрич);
- Отношението на студентите към музикално-педагогическата им реализация в училище и детската градина (гл. ас. В. Дончева, гл. ас. С. Стойчева, ПК - Плевен);
- Движение и осъзнаване на музикално-изразни средства в часа по музика (гл. ас. Л. Златкова, ШУ, ПФ);
- Попмузиката в общообразователното училище (гл. ас. Б. Байчева, ШУ, ПК-Добрич);
- Детската вокална група – работа с изявените в музикално отношение деца (В. Върбанова, ЦДГ №7, Добрич);
- Ситуационни дейности в учебния процес по изобразително изкуство (доц. д-р Бл. Папазов, ШУ, ПФ);
- Игровият подход в алтернативните форми в обучението по изобразително изкуство (гл. ас. Д. Балкански, ШУ, ПФ);
- Интегралният подход в обучението по изобразително изкуство (ас. Е. Кръстев, ШУ, ПФ);
- Романтичната философия на Кандински за абстрактната форма и проникването и в изобразителното изкуство на студентите (гл. ас. В. Вълчев, ШУ, ПК-Добрич);
- Техники и технологии, използвани в обучението по изобразително изкуство (гл. ас. С. Бъчваров, ШУ, ПК-Добрич, Здр. Тошев, СОУ “П. Р. Славейков”);
- Рисуване по асоциация в часовете по изобразително изкуство в V – VI клас (гл. ас. С. Бъчваров, ШУ, ПК-Добрич, С. Карабелов, ХГ “Св. св. Кирил и Методий”, Добрич).

В дискусиата след докладите участниците обсъдиха и други актуални за висшето образование проблеми на обучението на студентите по музика и изобразително изкуство.

Секция “Обществени науки” с председател доц. Стоян Танев (ШУ, ФХН) представи 11 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, С. Откриха се следните проблеми:

- Моралната статистика и предизвикателствата на бъдещето (изв. проф. д-р П. Димитров, ШУ, ПФ);
- Нови подходи към проблема за интелекта и предизвикателствата в обучението (доц. д-р Л. Иванов, ШУ, ПК-Добрич);
- Проблеми на осмислянето на света от учителите (доц. д-р Л. Иванов, ШУ, ПК-Добрич);
- Ното asceticus или как се конструира средновековния тип човек (доц. д-р С. Бабева, ШУ, ПФ);
- Нормативното съдържание на модерността (доц. д-р Кр. Бенкова, ШУ, ПФ, Светла Шапкалова, 44 СОУ, София);
- Етико-религиозни идеи у Кант (гл. ас. М. Янкова, ШУ, ПФ);
- Неутилитарни функции на занаятчийския инструментариум според старобългарските писмени паметници (доц. д-р Ст. Витлянов, гл. ас. Н. Николов, ШУ, ФХН);
- Приложение на съвременната аналитична химия в археологията (гл. ас. д-р М. Бонева, ШУ, ФПН);
- Формиране на правителството на д-р Васил Радославов 4 юли 1913 година (доц. д-р Д. Игнатовски, ШУ, ПФ);
- Развитие на българските училища в Украйна през 30-те години на XX век (гл. ас. Н. Николов, ШУ, ПК-Добрич);
- Квалификационно усъвършенстване в системата за социално подпомагане в България (гл. ас. д-р К. Тодорова, ШУ, ФМИ);
- SWOT анализ на висше училище (доц. д-р Й. -Йорданов, гл. ас. Тр. Димитрова, ст. ас. Ю. Биберова, ШУ, ФМИ);
- Информационно обезпечаване на SWOT анализ на висше училище (гл. ас. Тр. Димитрова, ШУ, ФМИ, ст. ас. К. Йочева, ШУ, ФХН).

Работата на секцията приключи с оживена дискусия, в която взеха участие и преподаватели от други секции.

Секция “Дидактика на математиката” с председател проф. д. м. н. Грозьо Станилов (ШУ, ПК-Добрич) обхвана 18 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, Д. Представени бяха следните проблеми, отнасящи се до преподаването на математика в различните образователни степени на средното и висшето образование:

- Приложение на компютърната графика в геометрията (проф. д. м. н. Гр. Станилов, ШУ, ПК-Добрич);
- Съвременни проблеми на преподаването по диференциално и интегрално смятане (проф. д. м. н. Ст. Димиев, БАН, ИМ);
- Един забравен подход към функцията на Ойлер (доц. д-р Н. Петров, ШУ, ФМИ);
- Моменти и тъждества (доц. д-р Хр. Вълчев, ШУ, ФМИ);
- Обучението по математика – организиран процес на обучение в усвояване на математическа информация (К. Славов);
- Стратегии и методи в обучението по математика на колеганите от педагогическите специалности (доц. д-р С.Славова,ШУ,ПК-Добрич доц. д-р Р.Петрова,ШУ, ФМИ);
- Един модул в избираемата и факултативната подготовка по математика (доц. д-р Д. Станков, ас. М. Христов, ШУ, ФМИ);
- Свойства на степените с ирационален показател в 10 клас - второ равнище (доц. д-р И. Иванов, ШУ, ФМИ);
- Върху избора на учебник по математика за 9 клас – задължителна подготовка (доц. д-р Й. Николов, К. Димитрова, ШУ, ФМИ);
- Върху системите за конкурсен изпит по математика след завършен седми клас (доц. д-р Й. Николов, К. Димитрова, ШУ, ФМИ);
- Използване на занимателни задачи и игри с математическо съдържание като средство за развитие на творческите възможности на учениците (гл. ас. С. Първулов, ШУ, ФМИ);
- Върху необходимостта от осъществяване на взаимна връзка между класните и извънкласните форми на работа по математика и информатика в V-VII клас (гл. ас. С. Първулов, ШУ, ФМИ);
- Една система от дейности за усвояване на някои методи за решаване на задачи от ученици в седми клас (ст. ас. Т. Трайчев, ШУ, ФМИ);
- Видеопрактикумът като активен метод за развиване професионалното мислене на студентите (гл. ас. М. Дочева, ШУ, ФМИ);
- Проблемното обучение и подготовката на колеганите, свързана с формирането на елементарни геометрични знания у децата от предучилищна възраст (гл. ас. Н. Бакларова, ШУ, ПК-Добрич);
- Ядро “Равнинни фигури” в контекста на обучаване на студентите в технологии за усвояване на математически знания и умения (гл. ас. Н. Бакларова, ШУ, ПК-Добрич);

Интересни съображения относно смисъла на преподаване на математика изказа доц. д-р Б. Пенков(СУ, ФМИ), които породиха оживена дискусия.

Секция “Информационни технологии” с председател доц. д-р Петър Милев (ШУ, ФМИ) представи 17 доклада, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, Д. Откриха се следните проблеми:

- Интегрален подход за обучение по дисциплината “Бази от данни и приложения” (доц. д-р П. Милев, гл. ас. Р. Христова, ст. ас. В. Дянкова, ШУ, ФМИ);
- Web-базирана информационна система за обучение по дисциплината “Компютърни мрежи и комуникации “ (доц. д-р Ст. Станев, Ст. Железов, З. Гугов, Ст. Пенева-Чоновска, Ф. Иванов, ШУ, ФМИ);
- Виртуални исторически карти на Шуменско плато (доц. д-р Ст. Станев, А. Андреев, М. Марков, Ст. Железов, ШУ, ФМИ);
- Метод за определяне на групите учебни дисциплини по реда на изучаването им в учебния план (доц. д-р К. Колев, ас. Н. Ненков, ШУ, ФМИ);
- Възможности за приложение на технологията на експертните системи при съставянето на учебни планове за ВУЗ (ас. Н. Ненков, ШУ, ФМИ);
- Организиране на колеганската специалност “Информационни технологии” в съответствие с държавните стандарти (доц. д-р С. Славова, ШУ, ПК-Добрич, доц. д-р Ив. Г. Иванов, СУ, СФ);
- Обучение по компютърни технологии за деца от начална училищна възраст на базата на ОС Windows 98 (доц. д-р А. Моллов, гл. ас. Б. Йовчева, ШУ, ФМИ);
- Автоматизиран анализ на нормативни дидактически тестове (доц. д-р Т. Георгиева, АУ- Пловдив, ас. Св. Василева, ШУ, ПК-Добрич);
- Темата “Програмиране” в задължителния курс по информатика (гл. ас. Б. Йовчева, П. Димитрова, ШУ, ФМИ, И. Апостолова, ГПЧЕ “Н. Й. Вапцаров”, Шумен);
- Задачите в обучението по информатика и информационни технологии (ас. Ст. Стефанов, ШУ, ФМИ);
- Обучение на колеганите от специалност “Информационни технологии” по дисциплината

- “Електронни таблици” (ас. Св. Василева, ШУ, ПК-Добрич);
 - За взаимодействие между обучението по информатика и по аудио-визуални и информационни технологии в обучението (ас. Св. Василева, ШУ, ПК-Добрич);
 - Текстообработката - начин на преподаване (ас. Кр. Давидов, ШУ, ПК-Добрич);
 - Компютърната илюзия- нова естетична алтернатива при създаване на двумерни и тримерни обекти в дизайна (Г. Вълчева, ТУ - Варна);
 - Мястото на информационните технологии в часовете по изобразително изкуство (М. Ангелова, СОУ “Кл. Охридски”, Добрич);
 - Ролята на обучението по информационни технологии за засилване на активната познавателна дейност на учениците (М. Огнева, СОУ “Л. Каравелов”, Добрич);
 - Съвременните технически средства за статични изображения в процеса на обучение- интеграция на традиционни и цифрови технологии (инж. Кр. Дойчев, ШУ, ПК-Добрич).
- В дискусиата по проблеми на обучението по информационни технологии взеха участие и учители от Добрич и региона.

Секция “Природни науки” с председатели доц. д-р Диана Кюркчиева (ШУ, ФПН) и доц. д-р Витан Консулов (ШУ, ФПН) представи 26 доклада в областта на физиката, химията, биологията, екологията, географията и методиката на преподаване на природните науки в различните образователни степени на средното и висше образование, публикувани в Научни трудове на Педагогически колеж, том III, Д. Представени бяха следните проблеми:

- От научния експеримент върху съполимеризацията на n-винилимидазол с метакрилова киселина и метилметакрилат към учебното съдържание по химия (доц. д-р В. Консулов, ШУ, ФПН, П. Петкова);
- Училищният химичен експеримент и проблемът за опазване на околната среда (доц. д-р К. Вачков, гл. ас. д-р П. Галчева, ШУ, ФПН);
- Използване на семиотични подходи при изучаване на химичните уравнения в 7. и 8. клас (доц. д-р Л. Антонова, ШУ, ФПН, Р. Василева);
- Върху един вариант за приложение на качествения анализ в обучението по химия и опазване на околната среда в среден курс (гл. ас. д-р М. Бонева, ШУ, ФПН);
- Върху някои количествени методи за определяне на метални йони в археологически обекти (гл. ас. д-р М. Бонева, ШУ, ФПН);
- Иванова, З., М. Андонян, Л. Димитрова, С. Томова. Анализ на резултати от стандартизиран тест по биохимия (доц. д-р Сн. Томова, гл. ас. д-р З. Иванова, гл. ас. д-р М. Андонян, гл. ас. Л. Димитрова);
- Обучението по биология - основа за непрекъснато повишаване на биологичната култура на студентите (доц. д-р Т. Живкова, ШУ, ФПН);
- Лазерно сондиране на ваксинен аерозол (доц. д-р А. Рафаилова, ШУ, ФПН);
- Принцип за суперпозиция и крайни квантови обекти (доц. д-р Б. Николов, ШУ, ФПН);
- Определяне орбитните елементи на кометата Hale- Ворр (гл. ас. д-р Д. Марчев, ШУ, ФПН, И. Николов);
- Самостоятелна работа на студентите при изучаване законите на динамиката (доц. д-р Й. Пенева, гл. ас. д-р Р. Даскалова, ШУ, ФПН);
- Самостоятелната работа на студентите в методическите дисциплини (гл. ас. д-р Д. Лазарова, ШУ, ФПН);
- Природознание и хуманизъм (доц. д-р М. Велева, ШУ, ПК-Добрич);
- Ролята на природните дисциплини в обучението на студентите в колежанската специалност “Предучилищна педагогика и чужд език” (доц. д-р М. Велева, гл. ас. М. Божкова, ШУ, ПК-Добрич);
- Интердисциплинарният подход в екологичната подготовка на студентите от педагогическите колежи (гл. ас. М. Божкова, гл. ас. К. Иванов, ШУ, ПК-Добрич)
- Методологични проблеми на екологичното обучение (д-р М. Сърбиновски, гимназия "Кирил Пейчинович", Тетово);
- Брой и динамика на населението в селата на Шуменска община (гл. ас. И. Владев, ШУ, ФПН);
- Основни насоки за решаване на методически проблеми при изучаване на население и селища в училищния курс по география (гл. ас. Р. Владева, ШУ, ФПН);
- Геоморфология на Шуменско-Смядовското субструктурно понижение (гл. ас. Д. Владев, ШУ, ФПН);
- Систематизация на морфоструктурите в Провадийско-камчийското понижение (гл. ас. Д. Владев, ШУ, ФПН);
- Строеж и геоморфоложко развитие на лимана на река Фъндъклийска (ст. ас. Св. Станкова, ШУ, ФПН);

- Влияние на Черно море върху климата на Източна България (ас. М. Стоянова, ШУ, ФПН);
- Демографски влияния върху средното образование в община Шумен (ас. М. Пенерлиев, ас. М. Стоянова, ШУ, ФПН);
- Необходимостта от ново отношение към явлениято “туризъм” в началото на 21 век (Кр. Събев, МК - Албена);
- Дизайнерският проект в обучението на студентите – бъдещи учители в културно-образователната област “Бит и технологии” (ст. ас. К. Велчева, Н. Димитрова – докторант, ШУ, ФПН.);
- Проектирането в технологичното обучение – иманентен компонент на функционалната грамотност (Н. Димитрова– докторант, ШУ, ФПН).

В оживената дискусия по проблеми на преподаването на природни науки във висшите училища взеха участие и проф. д. ф. н. Владимир Шкодров (БАН) и проф. д. г. н. Тодор Кръстев (ШУ, ФПН).

Секция Студентско научно творчество с председател доц. д-р Антон Моллов (ШУ, ФМИ) обхвана 30 съобщения на студенти от Шуменския университет, които впечатлиха както с разнообразната тематика, така и с дълбочината си. В областта на биологията интересни разработки представиха В. Тодоров, К. Кирилов, Д. Милчев, Е. Райкова, В. Иванова и И. Радков. Приложения на информационните технологии представиха Д. Тонева, Н. Содаджиева и М. Стойчев. Критичен анализ имаше в литературните изследвания на М. Кацаров и К. Маринов. В областта на археологията докладваха С. Белев и Сл. Димитров и Р. Георгиева. Средновековието и Възраждането бяха анализирани в докладите на Б. Мехмед и Д. Димов. Въпроси от новата и най-новата история са изследвани в работите на С. Ничков, Пл. Недева С. Мехмед, Д. Коева, Т. Тихов, С. Аптил, В. Панайотова, Пл. Недева и Кр. Ялнъдова. Педагогически проблеми бяха коментирани от К. Герджикова, Ир. Николова., П. Николова и О. Кирова

Кръглата маса на тема “Организация на висшето образование – проблеми и перспективи” с председател доц. д-р Маргарита Георгиева (ШУ, ФХН) привлече вниманието на над 50 учени от университети в страната и чужбина. Дискутираха се въпроси, свързани с: необходимостта от усъвършенстване на нормативната база с оглед приближаването и към световните и европейските стандарти; подобряване качеството на учебната документация (учебни планове, учебни програми) в контекста на съвременната организация на учебния процес; усъвършенстване на методите, формите и средствата на обучение във висшите училища; промени във формите на проверка и оценка на знанията на студентите; изработване на критерии за качествено усъвършенстване на учебния процес и резултатите от него, в т. ч. и за измерване на самите резултати; проблеми на колежанското образование и възможностите за разгръщането му чрез нови перспективни специалности.

На юбилея на колежа бе посветена и **сесията на Центъра за педагогически изследвания** – структурно звено на Шуменски университет. Директорът на центъра доц. д-р Славка Славова (ШУ, ПК-Добрич) очерта приоритетите в научноизследователската и приложна дейност за годината, насочени към разработване на съвременни дидактически технологии за различните образователно-квалификационни равнища на средното и висшето образование и на концепция за обучение на хората с увреждания. Особено внимание бе отделено на съвместната дейност на центъра с фондациите “Пожизнено познание” – Пловдив (президент д-р Параскева Шопова) и “Семейство Увалиеви” – София (президент Мила Увалиева). Ръководителите на научните лаборатории “Петър Увалиев” (доц. д-р Маргарита Георгиева, ШУ, ФХН), “Койчо Славов” (проф. д. м. н. Грозьо Станилов, ШУ, ПК-Добрич), “Дидактика на висшето образование” (доц. д-р Мария Велева, ШУ, ПК-Добрич) и на експерименталната лаборатория “Игор Бистри” (Мария Караиванова, Пловдив) отчетоха резултатите от изследванията на екипите в лабораториите. Представена бе книгата на И. Бистри “Школа духовно развитога човека”.

Научните прояви по случай 30-годишнината на Педагогическия колеж – Добрич приключиха с **творческите портрети и публични лекции** на деканите на факултети на Шуменския университет, осъществяващи обучение в сградата на колежа:

- доц. д-р Димитър Игнатовски (Педагогически факултет) – в областта на българската история;
- доц. д-р Димчо Станков (Факултет по математика и информатика) – по проблеми на висшето образование в трите образователно-квалификационни степени.

Във файлетата на колежа бяха представени монографии и научни списания на издателствата на ШУ “Епископ К. Преславски” и на НИО към МОН, както и художествена експозиция от експериментални произведения на живописиста и графиката, подготвени от студенти и преподаватели в Педагогическия колеж.

ПЛЕНАРЕН ДОКЛАД

1972-2002: AN OVERVIEW OF EDUCATIONAL CONCERNS IN EAST AND WEST

Sonia Rouve-Ouvalieva

CONTACT ADDRESS: SONIA ROUVE-OUVALIEVA, LONDON, STRAND, KING'S COLLEGE, LONDON WC2R 2LS, ENGLAND, UNITED KINGDOM. TEL: +44 (0) 20 7836 5454, E-MAIL: SONIA.ROUVE@KCL.AC.UK

I would not claim detailed or expert knowledge of the Bulgarian educational system and its various reforms over the past 30 years. I am aware, however, that there are many similarities - and some differences - with and from the system in the United Kingdom.

I should also say that I have myself been active in the field of teacher education for almost exactly the same period: since 1968.

Here I shall comment on the first similarity: 30 years ago I was working in a Teacher Training College" whose exams were set and marked by the University, but which itself was independent of the University. Subsequently, as is the case with the Pedagogical College here in Dobritch, the College was absorbed into the local University and all our students finished their studies with a Bachelor degree (B.Ed.), where previously they had completed with a Teacher's Certificate.

One may ask the question whether independence and specific pedagogical courses of integration into a University is preferable. I think that there is no one definite answer.

It is certainly the case that, in the United Kingdom, teacher education based in Universities (for the B.Ed, or the P.G.C.E.), has been ever increasingly submitted to Government supervision and control. A Teacher Training Agency (TTA) was set up and a key early document setting out the Department for Education's requirements for Initial Teacher Training (ITT) was a Circular introducing "new criteria for the accreditation of courses of ITT", the major one being that schools should play their part as "full partners" in training. This resulted, progressively, in "school based training", at least 2/3 of the course to be in "partner schools".

The second criterion stated that accreditation of ITT should "focus on the competences of teaching": subject knowledge; lesson planning, and class management...

Thus we see that whichever path: B.Ed, or P.G.C.E., the training for achieving Qualified Teacher Status (QTS) is strictly controlled by the DfE, via the TTA, and administered in University Departments of Education (UDE).

In Bulgaria too, programmes of ITT have undergone change: in the 1990s as a result of political shifts and, increasingly, with collaborative developments in the overall re-structuring of Higher Education, linked to TEMPUS and SOCRATES programmes.

The new or, at any rate, recent Higher Education Act (1995) was, in many ways, as prescriptive as the United Kingdom's DfE Circulars 9/92,10/97 and 4/98. The Bulgarian 1995 Act was amended and supplemented in 1996,1998,1999 and 2002. Here we share a competition over paper production!

Teacher Education, as in the UK, is of different types: training to teach at Primary and/or Secondary level; in Universities (subject study and teaching practice) or Colleges (pedagogical training).

Like our Primary teachers, yours will have studied in College or a Faculty of Primary Education at University; will not be specialists in a discipline but general specialists in pedagogy.

Pre-Secondary and Secondary teachers will be specialists in a given discipline; the former having trained in College or University; the latter having a Higher Education (HE) qualification plus a pedagogical qualification; the training lasting 4 - 5 years, including in-school practical work.

The similarity to the UK Secondary training is very close: 3-4 years discipline (Mathematics, Modern Languages, Science...) at University for a first degree: B.A./B.Sc., plus one year of post-graduate study (P.G.C.E.), increasingly "school-based".

Having completed their course, your teacher's work according to norms approved and set out in the State Gazette. Ours also work specified hours and days with obligatory in-service training.

But, having completed their teacher education, do they go into teaching, let alone stay in teaching?

The answers are similar, yet different, in Bulgaria and in the UK. Conditions conditions of work, conditions of pay.

In the UK, a teacher's pay is very acceptable: above the national average, but the conditions of work are often very unacceptable: amount of paperwork and regulations to be absorbed and acted upon and the unacceptable behaviors of many pupils. A high proportion of young teachers leave the profession after only 3 years.

In Bulgaria, there is, I believe, generally more respect for teachers, but the levels of pay are not such as to encourage the university and college graduates to enter teaching.

If I take, for a moment and by way of example, my own discipline: Modern Foreign Languages, the major employer for English, French and German language graduates in Bulgaria is translating and interpreting (often offering the opportunity to travel abroad) and, while there is, to quote a recent report, a "growing demand for language teachers in Primary schools", "there is a shortage of teachers of English at all levels of the education system".

A recent report of the World Bank (2002) points out "decreasing teacher training opportunities" in Bulgaria and that "teacher training should become widely accessible for all so that individual teachers should have different paths suitable to their needs".

Somewhat depressing comments on supply and conditions....

Now, what can we see as regards developments - and similarities - in what the teachers are called upon to teach? In other words, the curriculum and Governments' acknowledgement of educational needs?

Within the last ten years probably the most highly promoted is the need to incorporate Information and Communication Technology (ICT) at all levels of education. There is a real need for all teachers to improve their ICT skills; for teachers in training to have courses in ICT so that they may deliver the curriculum in schools using ICT.

(Incidentally, I am sure it is the case in Bulgaria - as in the UK - that the pupils are far more adept with computers than the majority of their teachers....)

The longer established core curricular subjects have for long been spelt out - incorrectly -in English as The 3 Rs": Reading, (W) riting and (A) rithmetic. So it is, I think, for almost every country: Language and Mathematics; the acquisition of the spoken and written forms, for general communicative purposes, of the mother tongue and competence in the field of number, calculation, measurement....

A word about the notion of language and the mother tongue: increasingly, any country's education system shows the necessity to "maintain the mother tongue" but, for the purpose of school learning, to acquire the vehicular language of the curriculum. So, in the UK, we have, for example, Bengali maintenance classes and English for Speakers of Other Languages (ESOL).

Another point to make about language in the curriculum is the place now increasingly given - and from a younger age - to the learning of a foreign language.

Here in Bulgaria you have a very great advance on us in the UK: Bulgarians need - and want - to learn a foreign language; increasingly English, but also French, Spanish or German. Hence it has recently been decreed by your Minister of Education that pupils in schools (Primary and pre-Secondary) should start learning a foreign language, despite the fact, as mentioned earlier, that there is an acute shortage of teachers of foreign languages.

This, I know, is one of the excellent innovations made here at the Dobritch Pedagogical College: a special course for teachers of foreign languages to younger children.

In the UK, however, despite our very bad record for learning foreign languages, the Schools Council came to the conclusion several decades ago (Schools Council Working Paper 1968) that there were too many difficulties (lack of teachers, materials...) to pass legislation and, in the UK we are, shamefully, the only country in the European Union (EU) where a foreign language (or more) is not started before age eleven (transfer to Secondary school). However, increasing pressure from parents, supported by the Association for Language Learning (ALL) and Nuffield, has led to a promise from the DfE of an "entitlement" to a foreign language at age seven by the year 2010.

The "common core" of the curriculum that the teachers will have to deliver is basically the same in Bulgaria as in the UK: the "3 Rs".

Primary school - Bulgarian language (8 hours per week)

- Mathematics (4 hours per week)

In the UK Primary school - English and Mathematics, as specific subjects and in a cross-curricular mode.

I shall not take time to talk about "teaching mathematics" since there is a section given to that precise topic at this Conference, and will only conclude by saying that:

- despite our differences, East and West, we have many similarities;
- teaching is a tough job, where you have to keep up with all new directives;
- the two Teacher Training specialisms offered here in Dobritch (ICT and MFL) are exactly what the profession - and our pupils – need for the next 30 years!

I should like to conclude by congratulating you on your first 30 years!

СЪВРЕМЕННИ ПРОБЛЕМИ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ВЪЗПИТАНИЕ И ПОДГОТОВКА

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ВЪТРЕШНОТЕКСТОВА СВЪРЗАНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Антоанета М. Абаджиева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р АНТОАНЕТА М. АБАДЖИЕВА, ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ПАЗАРДЖИК, ТЕЛ. (+359 34) 444521, E-MAIL: PK-PAZ@MAIL.BG

OPPORTUNITIES FOR REALIZING INTRATEXTUAL COHERENCE IN PRESCHOOL AGE

Antoaneta M. Abadzhieva

Abstract: *In the scientific research are considered the mechanisms for the realization of the internal – text – connection, typical for the children under school age – in the limit of the retorts and the dialogue’s uniformity. There is an age – related dynamics in the coherence’s manner of expression – from the implicit to explicit coherence, where the logical connection is expressed externally and with the language ways and means.*

Key words: *Dialogical texts, text coherence.*

Диалогът /диалогична форма на общуване, диалогична реч / е един от способите за общуване, с помощта на който партньорите организират /съгласуват, групират, подготвят / речевите си действия по време на съвместна дейност. Разносубектните действия се обединяват, интегрират, взаимодействат, подчинявайки се на обща цел- решаването на социално-речева задача. При това чрез диалогичната организация на речевите взаимодействия се осъществява комуникативно равноправие на събеседниците- за разлика от монологичната форма на общуване, както в процеса на съобщението, така и на неговото осмисляне.

Понятието “диалог “ се отнася и до самия речев продукт на колективното творчество на комуникативните партньори. Разглежда се като основна комуникативна единица на надфразово равнище, притежаваща всички основни характеристики на текста-относителна завършеност, цялостност, свързаност, но и известна зависимост от речевия контекст и ситуацията, тематична нестабилност, което влиза в спецификата му като колективен продукт на речев творчески процес. Диалогът се състои от по-малки структурно-сисловни части, наричани диалогични единства. Диалогичното единство се определя като монотематична единица на диалога, притежаващо комуникативна цялост, комуникативна интенция, логико-семантична, граматична, лексикална и прозодична кохерентност. Общата тема е сисловият център, обединяващ в сисловно-съдържателен план репликата –стимул и репликата – реакция. Чрез комуникативната организация на отделните изречения в репликите става развитието на темата до нейното изчерпване или се преминава към нова тема чрез включване на нова рема. . Чрез сисловите и лексикално-граматически връзки между отделните диалогични единства се осъществява и динамиката на диалога. . Тази връзка на съдържателно-сисловно и логически-структурно равнище се проявява на три нива:

I-во- на междуизреченско равнище в границите на репликите;

II-ро – на равнище реплики в рамките на диалогичното единство, като по този начин се осъществява интеграцията между речевите действия на партньорите, функциониращи в един и същи отрязък от време

III-то - на равнището на диалогичните единства в границите на текста.

Интересен в лингвистичен план е проблемът за начините, по които детето от предучилищна възраст осъществява сисловно-комуникативната свързаност между репликата стимул /С/ и репликата реакция /Р/ в процеса на диалогичното общуване.

Наблюденията върху диалогичната реч на деца от предучилищна възраст (3-6 г.) дават основание да се направят някои обобщения за начините, по които се осъществява интеграцията между разносубектните реплики в границите на диалогичното единство

1. Най-типична е темо-ремната връзка между отделните реплики. Осъществява се по правилата на актуалното членение на изречението/АЧИ/. Комуникативно-функционалната насоченост на репликата стимул определя и съдържателно-функционалния аспект на реакцията /отговор на поставен въпрос, потвърждение на твърдение, отрицание/одобрение, отхвърляне и т. н. /Темо-ремната връзка трябва да се разглежда не само в границите на активните центрове на разносубектните реплики, но и в границите на цели синтактични групи или техни части. Това е смислова връзка между няколко смислово-комуникативни групи, при която едната, обикновено инициативната реплика, играе ролята на тема, а другата-на рема.

2. Връзката между разносубектните реплики се извършва и чрез правилата на елипсата. Очертава се като типично за възрастта явление и принцип на свързване. Чрез елипсата се засилва темо-ремната обвързаност на репликите, осъществява се двустранната им зависимост една от друга Това е особено характерно при въпросно-отговорните единства. Чрез елипсата се избягва излишната номинация на вече упоменати обекти или повторение на части на съобщението, което поради познатостта му от предходния контекст и ситуация, би имало нулева степен на информативност. На речево-комуникативно равнище остава да функционира главното, същностното от позицията на събеседниците.

3. Връзката между диалогичните единства децата осъществяват и чрез различни лексикални и граматични средства, които не налагат задължително цялостно преустройство и граматическо съгласуване на репликите. За целта използват: маркиране на общ член на разносубектните реплики, като си служат с различни лексикални средства-думи от една и съща парадигма /антоними, синоними, тематична лексика /, лексикални повторения, местоимения и местоименни наречия ; наречия за място и време, синтактично повторение, по-рядко съюзи и съюзни думи; маркерите за определеност, познатост/непознатост на обекта и др.; чрез съгласуване на глаголните времена и пр.

Пример:

Децата строят гълъбарник.

K1: *Тук ще спят гълъбите. Вече е нощ. Сега ги затварям да спят.* /P1/

K2: *Ангеле бе, ами тук няма да се поберат всички гълъби.* /P2/

K3: *А, ще се поберат. Те само ще спят тука.* /P3/

В посочения пример са реализирани връзки, които осигуряват взаимосвързаността на репликите в диалогичното единство. Първата реплика се явява основание за репликирането на K2, което смислово се противопоставя на твърдението в P1 /*тук ще спят гълъбите*/. То от своя страна поражда реплика P3 на K1, която е опровержение на P2, като същевременно внася уточнение чрез второто изречение /*те само ще спят тука*/ и практически препраща отново вниманието на K2 към изходната реплика т. е. очертава се един смислов център, който обединява репликите на събеседниците чрез темата. Тази смислова връзка се засилва чрез общия обект, маркиран лексикално чрез пряка номинация в първата и втората реплики, както и чрез формите на личните местоимения /*гълъбите –ги- всички гълъби-те* /Смислово-функционалната връзка между репликите/съобщение-възражение-опровержение/ се осъществява и чрез синтактично повторение-второто словосъчетание е разширено с модалното наречие *само* и чрез синтактичното противопоставяне: *ще спят гълъбите тука-те само ще спят; няма да могат да се поберат-а, ще се поберат*. Частицата *а* внася нюанс на увереност, категоричност. Връзката между отделните реплики се осъществява и чрез средствата на дейкса-маркирано е времето и мястото на действието-*тук и сега*. По този начин в хоризонтален план се изгражда смисловото и структурно-синтактично свързване между отделните изречения в репликите и на репликите в диалогичното единство, а във вертикален-смислово-функционалната им свързаност /P1-твърдение-P2-възражение-P3-опровержение с уточнение/.

4. Връзката между диалогичните единства може да бъде ситуативно обусловена. Ситуацията и диалогът образуват единен смислов комплекс, поради което тя е важен индикатор за свързаност, пораждащ типични за детската устна реч особености- елиптичност, ситуативност, граматическа неоформеност и пр.

Пример:

Разговор между домакини:

K1: *Вие пиете ли кафе? Да си сипя ли малко?(гали бебето на друга майка).*

K2: *Ох, не го типай, че много плаче.*

В посочения пример репликата на K2 се явява отговор-реакция на действието на K1 в конкретните

обстоятелства. Без отчитане на смисловите параметри на ситуацията на практика между репликите на К1 и К2 няма връзка.

Между речевите действия на партньорите може да има различна степен на интеграция, което на практика се отразява и на смисловата и структурна връзка между репликите. В едни случаи между репликите на партньорите съществува относителна независимост и самостоятелност.

Пример:

Деца разглеждат рисунки и си говорят.

К1: *Моята майка е с дълга рокля и не ѝ се виждат краката.*

К2: *Моята е с червен чорапогащник на цветя. (Поглеждат през прозореца и виждат, че вали сняг)*

К1: *Вижте! Вали сняг! Аз много обичам да ям снежинки- като сладолед.*

К2: *Аз пък – капчука. Той е като стъкло! Вода тече от него.*

В посочените примери репликите се изграждат на принципа на съпоставянето, което се изразява чрез синтактичен паралелизъм и чрез противопоставяне на субектите аз- аз.

В други случаи смисловата и синтактична близост между репликите е по-силно изразена, въпреки че запазват относителна си независимост една спрямо друга.

Пример:

Децата разглеждат шишарките, които са събрали.

К1: *Момичетата имат малко шишарки.*

К2: *Не могат да ги стигнат-високо са.*

К1: *И дете ги носят- грозни са. Моите са малки и зелени.*

При такава субординационна зависимост репликите запазват относителна синтактична независимост, а свързването става най-често чрез общия обект на мисълта, чрез синтактично противопоставяне, чрез съотнасяне на личните местоимения аз- ти и др.

При корелативна зависимост между репликите смисловата и синтактично-структурна връзка е по-силно изразена, като на практика се осъществява чрез средствата за пълна интеграция (АЧИ, темо-ремна връзка, елипса, структурен паралелизъм и пр.). Тази корелативна зависимост има двустранна насоченост- P1 ⇔ P2

Най-силна корелативна зависимост се наблюдава при въпросно-отговорните единства.

Пример:

К1: */гледа рисунката на К2/ Какво е това?*

К2: *Палячо с прашка. Оцветявам панталоните със зелено. А тялото какво да нарисувам ?*

К1 : *Може с черно.*

Запазвайки относителната си самостоятелност като монотематична и структурна единица, диалогичните единства трябва да се разглеждат единствено в контекста на цялото и чрез цялото. В границите на диалога смисловата цялост и свързаност се осъществява чрез внасяне на нови смислови елементи към темата до нейното фактическо изчерпване. Наблюденията върху различни по съдържание диалози очертават следните варианти на смислово-структурни схеми:

1. Темата се разгръща последователно/верижно/ като се внасят нови смислови елементи, които я обогатяват, развиват до изчерпването ѝ ;

2. Темата се развива като се внасят нови подтеми, всяка от които запазва връзка (имплицитна или експлицитна) с основната тема (общ субект, общо място и случка, обща темпорална ориентация и пр.)

3. Многотемие-чрез преминаване от една тема към друга. В този случай може да се приеме, че чрез диалогичната форма на общуване се обединяват диалози със самостоятелни смислово-съдържателни акценти. Запазват се само основните участници в комуникативния акт и основните им комуникативни роли.

В заключение на изложеното дотук може да се твърди, че към края на предучилищния период децата владеят основни механизми и езикови средства за осъществяване на текстова свързаност в рамките на диалога. Налице е ясно изразена възрастова динамика при изразяване на връзката между отделните конституитивни единици на текста-от имплицитна свързаност, при която конкретната ситуация “допълва“ речта, образува с нея единен смислов комплекс, към експлицитна, при която смисловата връзка е изразена външно и чрез езикови средства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрева, Е. Савова, Ив. Проблеми на изграждането на текста, С, 1990.
2. Йотов, Цв. Диалог в общении и обучении, Народна просвета, 1979.

СХВАЩАНИЯТА НА В. МАНОВА-ТОМОВА ЗА РАЗВИТИЕТО НА РЕЧТА У ДЕЦАТА ПРЕЗ РАННА ВЪЗРАСТ

Снежана Г. Вълчева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р СНЕЖАНА Г. ВЪЧЕВА, ШУМЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТЕЛ. (+359 54)
830339, E-MAIL: FPI@FPI.SHU-BG.NET

THE CONCEPT OF V. MANOVA OF THE SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN DURING THEIR FIRST YEARS

Snejana G. Vascheva

Abstract: In the article are analyzed the conceptions of V. Manova-Tomova of the factors of the children`s speech mastery during their first years; of the main regularity in children`s speech development; of the speech defects and the foreign language education.

В. Манова-Томова е основоположник на педагогиката на ранното детство у нас. Сред проблемите, които тя разработва, важно място заемат въпросите за нравственото, умственото, физическото възпитание на малките деца, за съдържанието и организацията на възпитателната работа в детските ясли и домовете “Майка и дете”, за ролята на емоциите в развитието на детето и др. В. Манова-Томова задълбочено проучва и въпроса за развитието на детската реч. Тя споделя тезата, че всяко здраво и нормално дете се ражда с възможности и предразположения да говори, но тяхното развитие зависи от редица условия. За нея решаващ фактор за овладяването на речта от децата са говорните въздействия на възрастните. На второ място поставя разнообразните впечатления, които децата получават от околната среда. От значение е и радостното, весело настроение, което стимулира детето да възприема околните въздействия. Важно условие за овладяването на говора от детето е потребността от речево общуване с възрастния.

Своевременното развитие на речта у детето зависи от общото физическо и психическо развитие на детето, от устройството и дейността на нервната му система, което му позволява по-бързо да се ориентира в околния свят.

В. Манова-Томова констатира, че “дълъг, интересен и богат с разнообразни промени път изминава детето, докато се научи да говори” [1, с.8].

Изследванията потвърждават, че някои деца започват да разбират и говорят по-бързо, а по-бавно се научават да произнасят отделни думи. Други деца произнасят първите думи, когато започнат да разбират речта. У някои деца се забавя едновременното овладяване на говора и неговото разбиране. Независимо от тези различия в развитието на говора има и нещо общо, което се повтаря с всички деца [1, с. 8]. Многобройните наблюдения, които провежда видната педагожка и психоложка, ѝ позволяват да установи общите закономерности в развитието на детската реч. Според нея през цялата първа година и дори през втората година от живота детето не може да говори. През този период у него се развива речевия слух, усъвършенства се артикулацията, произношението на звуковете на речта – т. е. то се подготвя за говор. Началото на този процес се поставя в края на първия и началото на втория месец след раждането на детето, когато то започва да се вслушва и да реагира на силен звук. Тази нова реакция е доказателство за това, че то няма проблеми със слуха си. [1, с. 9]

В. Манова-Томова потвърждава, че говорът се подготвя и от една друга проява – усмивката на детето. “Най-често – пише тя – тази усмивка се явява при въздействието на възрастен – когато той му говори и го гледа. ” Детето започва да се усмихва в края на първия и в началото на втория месец. По-късно общуването с възрастния предизвиква у него “комплексна реакция на оживление: то протяга ръце, издава звуци, усмихва се, рита”. [4, с.115-116] Първите звуци, които детето произнася, са неопределени.

В. Манова-Томова определя следната периодизация в произношението на звуци у децата.

Първи период – от втория до петия месец, през който преобладават гласните звукове “а”, “ъ”, “у”, “е”, “у”. По това време се появява и гукането. Резултатите от проведените изследвания на В. Манова-Томова показват, че през втория месец гласни звукове се срещат при всички деца, без изключение, а гърлени звукове са налице у около 65% от децата. [3, с.70] До петия месец след раждането детето започва да произнася всички видове звукове, с изключение на звуковете, които се произнасят с помощта на зъбите: “ж”, “г”, “т”, “з”, “ц”. През това време то започва да произнася и звук, подобен на звука “р”. За разлика от някои педагози и психолози В. Манова-Томова смята, че звуковото поведение на детето не е резултат от специално проведено обучение. То не възниква и по подражание. Изследванията, които се провеждат под нейно ръководство “показват, че не е възможно пряко да се въздейства на звуковата дейност на детето през този период”. В същото време те потвърждават мнението на някои чужди автори за това, че звукопроизношението на децата може да се стимулира, като се активизира тяхната двигателна дейност чрез масажи, гимнастика и др. [4, с.130]

Вторият период обхваща възрастта от шестия до осмия месец след раждането на детето. Това е време, през което детето произнася разнообразни звуци. Появяват се звукове, произнесени с устните [“б”, “п”, “в”, “м”] и с участието на езика [“д”, “т”, “л”]. Особено важна придобивка в този период е произнасянето на отделни звукосъчетания: ма-ма, ба-ба, та-та и др. Част от тях възникват и по подражание. В. Манова-Томова подчертава, че свързването на отделните звуци в срички е сложна умствена дейност, която детето трябва да овладее, преди да се е научило да говори. Но не винаги бедните звукосъчетания са показател за по-късно и по-трудно развитие на говора. По време на експеримента тя установява, че някои деца без да са звукосъчетавали започват да произнасят първите осмислени думи [3, с.77].

Третият период в развитието на звукопроизношението у децата е времето, когато възникват първите осмислени думи. Това може да стане не по-рано от деветия месец от раждането на детето. Повечето деца обаче произнасят първите осмислени думи в края на първата година. Свързването на определена дума с определен обект или действие за В. Манова-Томова е “истинско голямо чудо в развитието на говора у детето”. [1, с.13] Тя установява, че първите думи, които то произнася зависят от средата. Тяхното появяване се дължи на следните условия: да са лесни за произнасяне и детето често да ги е чувало и второ, те да са свързани с образи или действия, които събуждат у него положителни емоции. [2, с.10] Но ако след навършването на 1 година и 2-3 месеца детето не произнася думи и не отговаря на говорните въздействия, В. Манова-Томова съветва родителите да потърсят причините, които могат да бъдат липсата на подходяща езикова среда, нарушения в слуха, здравословни проблеми и др.

В края на първата и началото на втората година от живота на детето, то произнася около 4-5 думи. Активният речник на детето е много беден, но то все повече разбира чуждата реч. По това време детето се учи да разбира не само отделни думи, но и изречения. В края на първото полугодие от втората година детето започва да съставя изречения от две думи.

Видната педагожка и психоложка установява, че до навършването на две години броят на думите, които произнася детето нараства 10 пъти. Според нея то вече си служи с 300-400 думи. [1, с. 25] Основните постижения в развитието на активната самостоятелна реч се постигат именно през втората година. В неговия речник на първо място преобладават съществителните, на второ място – глаголите. Порядко се срещат местоимения, наречия, предлози. Тя споделя тезата, че динамиката в развитието на речта през втората година е много по-голяма, отколкото през третата година. Това се дължи на факта, че се усложнява разговорната детска реч.

След втората година детето започва да обръща внимание на граматическата структура на изречението. За В. Манова-Томова това е началото на нов етап в развитието на речта. През третата година децата се опитват да съгласуват съществителните и прилагателни имена по род и число, да си служат със сегашно време и някои форми на минало време.

В. Манова-Томова подчертава ролята на художествената литература за овладяването на езика от децата. Но и през този период важна роля за развитието на речта у децата изпълняват възрастните, които трябва да запазят “живостта на детския говор”. Тя смята, че не трябва детето да се учи да говори по определени схеми и шаблони. “Задачата на възрастните и особено на родителите е именно тази: да научат постепенно детето да говори правилно, да изразява мислите и желанията си така, че да бъде разбрано от другите, без да има нужда да употребява само готови схеми”. [1, с. 32] Но и през третата година от живота на детето най-важната задача за нея си остава усвояването от него на нови думи.

Вниманието на родителите и педагозите трябва да бъде насочено към несъвършенството на детската реч. В. Манова-Томова определя два вида говорни недостатъци: Първият вид тя нарича “текущи недостатъци, които се дължат на несъвършенството на чуването и несъвършеното произношение на

децата”. С увеличаването на възрастта на детето те се коригират. За тяхното преодоляване от съществено значение са и упражненията.

Вторият вид говорни недостатъци са с траен характер. Такъв недостатък е заекването. Тяхното преодоляване е по-трудно и затова се налага да се търси и помощта на специалист. [1, с.79-80]

Актуални са идеите на В. Манова-Томова за обучението на децата по чужд език. Според нея това не трябва да започва по-рано от шестата година, защото усвояването на два езика едновременно затруднява правилното развитие на речта. Най-благоприятно е времето за изучаване на втори език между 6 и 9-годишна възраст, когато детето добре е овладяло родния език.

В. Манова-Томова създава в България първата методика за диагностика на психичното развитие на децата от ранна възраст. Педагогическият експеримент, който се провежда по тази методика, ѝ позволява да създаде своя теория за развитието на речта у най-малките деца.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Манова-Томова, В.** Вече мога да говоря. С., Нар. просвета, 1965.
2. **Манова-Томова, В.** Емоции и говор. С., Нар. просвета, 1969.
3. **Манова-Томова, В.** Звуковите реакции у децата през кърмаческата възраст. //Научни трудове на НИИП, т. XI, 1970.
4. **Манова-Томова, В.** Психологическа диагностика. С., Нар. просвета, 1974.

ОПИТ ЗА ОЦЕНКА ЕФЕКТИВНОСТТА НА ДВИГАТЕЛНИТЕ ДЕЙНОСТИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Митко И. Божилов

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р МИТКО И. БОЖИЛОВ, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ. /ФАКС (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

AN ATTEMPT TO ASSESS THE EFFECTIVITY OF THE MOTIVE ACTIVITIES IN THE KINDERGARTEN

Mitko I. Bozhilov

Abstract: The daily forms of the motive activities in the kindergarten are followed in his paper. The volume of the motive activities is measured by means of the number of the locomotor movements. Three-staged scale norms for assessment of the effectivity of the forms, which are carried out done.

Key words: morning physical exercise, quick games, locomotor movements.

Повишената двигателна активност се явява обективна закономерност при провеждането на формите на работа по физическа култура. Тя в най-добра степен влияе положително върху физическото развитие, физическата дееспособност и моториката на децата.

Разбира се, повишената двигателна активност поставя изискването за нейното обективно измерване, с цел предпазване на детския организъм от физически претоварвания и регулиране на функционалното натоварване.

Налага се изводът, че в съвременните условия в детската градина при разнообразните двигателни дейности е необходимо те да бъдат количествено определени. Изработването на критерии за тяхната оценка се явява важен фактор в управлението на процесите, осигуряващи развитието на двигателната функция на децата, като компонент от подходящи морфофункционални и двигателно- координационни промени.

Задачи на нашето изследване бяха:

1. Да се измери обема на двигателната дейност, определен чрез броя на направените локомоторни движения (крачки) по време на утринна гимнастика (раздвижване) и подвижни игри при 4-5 годишни деца от детската градина.

2. Да се изработят в тристепенна скала нормативи за оценка ефективността на провежданите форми на двигателни дейности.

За реализирането на поставените задачи проследихме по 20 утринни гимнастики (раздвижвания) и подвижни игри след ставане от сън. Предварително бе уточнено тези двигателни дейности, които са планирани форми да се провеждат в рамките на времето: за утринната гимнастика- 10 мин. ; за подвижните игри- 15 мин.

При утринната гимнастика (раздвижване) с общоразвиващи упражнения и подвижни игри се съблюдават следните изисквания:

- Първото упражнение е за мускулите на ръцете и раменния пояс.
- Второто упражнение е за страничните мускули и тяхната функционална подготовка и се осигурява с наклони и извивки.
- Трето упражненията най-често е със силов характер за коремните мускули. При подрастващите тези мускулни групи са с различна сила, което налага същите да бъдат изпълнявани с индивидуален темп, т. е. всяко дете да реализира определен брой опити, с темп, който е позволен от неговите възможности.
- Четвъртото упражнение е за мускулите на гърба. Методическите изисквания препоръчват упражнението да осигури и известна релаксация на коремните мускули след силовото упражнение.

- Петото упражнение е за долните крайници. Неговата дозировка е значително по-голяма.
- Шестото упражнение е за общо въздействие на цялото тяло.
- Седмото упражнение е дихателно при условие, че утринната гимнастика се провежда на открито.

При утринната гимнастика, построена само с подвижни игри, се спазват следните методически изисквания:

- Първата игра е със средна интензивност и продължава до 3 мин.
- Втората игра е с голяма интензивност, в рамките на 5 мин.
- Последната игра е успокоителна, която продължава 2 мин. и осигурява вътрешното равновесие на организма.

Подобни методически изисквания се предявяват и към подвижните игри и след ставане от сън:

- Първата игра е с малка интензивност – до 2 мин.
- Втората игра е със средна интензивност – 4 мин.
- Третата игра е с голяма интензивност - с продължителност 5-6 мин.
- Четвъртата игра е успокоителна 2-3 мин.

Успоредно с това самата организация на тяхното провеждане изискваше съблюдаването на съвременните методически изисквания, осигуряващи повишена двигателна активност и подходящо физиологическо натоварване и подходящо емоционално въздействие.

Изискваше се физическото участие на децата в тези форми да осигурява: развиване на нови умения, да се почувства “приятна умора” в противовес на умората от скуката, децата да се опознават помежду си, да се справят със стреса.

По голямата част от проследените двигателни дейности се провеждаха с музика, която изпълнява не само интегрираща роля, но се явява и богат източник за успешното социално развитие на подрастващите.

Броят на локомоторните движения измервахме с крачкомер “Заря”. За целта същият се поставя в торбичка и се завързва около кръста на детето на височина на хълбочната кост. Така поставен, той не пречи на играещия и позволява точно регистриране на локомоторните движения.

Обикновено за измерванията се определят различни деца със средни двигателни възможности. Резултатите записвахме в специален протокол, на който отразявахме: датата на провеждане, мястото, продължителността и броя на крачките по време на проследяваните форми на двигателни дейности.

След приключване на експерименталната работа, която провеждахме в условията на естествен експеримент, чрез използване на перцентилния метод в тристепенна скала, изработихме нормативи за оценка ефективността на реализираната двигателна активност (табл. 1). Според тях, броят на направените крачки по време на подвижни игри след ставане от сън, се счита за малък, ако е до 850, а за утринната гимнастика- до 550. Със средни стойности е обемът на двигателната дейност в рамките от 851 до 1200 за подвижните игри и съответно- от 551 до 750 за утринната гимнастика. Голям е броят на крачките, а с това и обемът на двигателната дейност при над 1200 за подвижните игри и над 750 за утринната гимнастика. В отделни наши протоколи при високо ефективна организация и методическа последователност сме регистрирали при подвижни игри 1500, а при утринна гимнастика 1100 крачки.

Резултатите от нашето изследване ни дават основание да направим следните препоръки:

Изработените количествени нормативи обективно оценяват един от основните компоненти на функционалното натоварване – обема на извършената работа.

Организацията и методиката на провежданите форми трябва да създава условия за реализиране на средната и голяма степен за оценка на нормативите. Тези изисквания са задължителни, когато формите се провеждат на открито или във физкултурен салон.

Периодичните измервания предоставят срочна информация на детския учител за ефективността на двигателните дейности и възможност за вземане на правилни управленчески решения (табл. 1).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Божилков, М.** Теоретични и методически основи на физическото възпитание при подрастващите. Учебник за педагогическите колежи, Добрич, 1997.
2. **Георгиев, Н., Семов К.** Метод за отразяване натоварването в тренировката по баскетбол // Въпроси на физическата култура, №5, 1987.
3. **Осокина, Т.** Физическая культура в детском саду. М., Просвещение, 1988.

Приложение

Табл. 1 Нормативи за оценка ефективността на планирани двигателни дейности, измерена чрез броя на локомоторните движения по време на подвижни игри и утринна гимнастика (раздвижване) при 4-5 годишни деца.

| Форми на двигателни дейности | Продължителност | Степен за оценка | | |
|----------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------|-----------------|
| | | Малка | Средна | Голяма |
| Подвижни игри | 15 мин. | До 850 крачки | От 851 до 1200 крачки | Над 1200 крачки |
| Утринна гимнастика (раздвижване) | 10 мин. | До 550 крачки | От 551 до 750 крачки | Над 750 крачки |

ТРАДИЦИИ, ПЕРСПЕКТИВИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРИ ВЪЗПИТАНИЕТО НА ДЕТЕТО В СЕМЕЙСТВОТО

Венелина Х. Шойлекова-Бодурова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. ВЕНЕЛИНА Х. ШОЙЛЕКОВА-БОДУРОВА
ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ, ПАЗАРДЖИК, ТЕЛ. (+359 34) 444521, Е-МАИЛ: РК-PAZ@MAIL.BG

TRADITIONS, PROSPECTS AND CHALLENGES IN CHILDREN'S EDUCATION IN THE FAMILY

Venelina H. Shoilekova-Bodurova

Abstract: *This elaboration shows a stage of our efforts, directed to creation of a research model of studying the educational potential of the family. It presents the results from a survey, made with parents, whose children are at preschool-and primary school age. They have different social status and they are from different places. The analysis of the results gives us a reason to summarize them in two aspects: basic tendencies and regularities in the educational process in the family; prospects and challenges for the family as educational environment in a period of transition. The dynamics of the modern life involves, a new approach of the public institutions and informal organizations to the family, because the family is the basic source for "qualitative reproduction" of our nation.*

Key words: *contents of the educational process in the family; kinds of educational parents*

Отправна точка за развитие на всяко общество са моралът, традициите и ценностната система, изработени от самото него в хода на историческото му развитие. Като структурна единица на обществото, в семейството се фокусират миналото, настоящето и бъдещето на социума. Именно в него, чрез механизмите на социализация и възпитание се проектира възпитателният идеал на една нация.

Динамиката на съвременния обществено-икономически живот създаде условия за редица трансформации в ценностната система на семейството. Родителите са изправени пред необходимостта, да изграждат "в крачка" нова йерархия от ценности при осъществяване на възпитателната си функция.

Ето защо, целта на настоящото изследване е продиктувана от стремежа, да разкрием какви ценностни ориентации ръководят съвременния родител при възпитанието на детето.

За реализирането на тази цел си поставихме следните задачи:

Да се проучат знанията на родителите за същността на възпитателния процес с децата;

Да се изясни отношението на семейството към възпитателната му функция;

Да се разкрият видовете възпитателни практики, осъществявани от родителите в семейството.

Предмет на изследването са различни страни от съдържанието на възпитателния процес, осъществяван с децата в семейството.

За да разкрием състоянието на възпитателния процес в семейството и за да обособим основните предизвикателства и перспективи пред съвременния родител използвахме като основен метод анкетата, а като допълнителен - наблюдението на процеса на общуване родители-деца в различни условия.

Обект на изследване бяха родители на деца в предучилищна и начална училищна възраст, с различен социален статус и от различни населени места.

Осъзнаването на възпитателния процес, като дейност, насочена към формиране на детската личност зависи от равнището на педагогическа култура на родителите. Като част от общата култура на човека, в нея се акумулират целенасочеността на семейното възпитание, владенето на механизмите за социализация на детето, субект-субектното взаимодействие с него, осъществявано на основата на хуманно-личностния подход.

Една от най-важните предпоставки за успешна възпитателна практика с децата е социалната и психическа готовност на родителите да бъдат възпитатели.

Резултатите от анкетата показват, че готовността на родителите се променя с възрастта на децата. Това се обяснява с факта, че развитието на детето в края на предучилищната и началото на началната училищна възраст е съпроводено с редица личностни промени. От една страна, те се свързват с кризите в

психическото развитие на децата, от които изкрystalлизират редица личностни новообразувания. Всяка от тези кризи провокира различни потребности у децата и регулира по нов начин взаимоотношенията на детето със социалната среда. От друга страна, промените у децата кореспондират пряко и със стихийното влияние на “глобалното“ обществено пространство - медиите, неформалните общувания извън семейната среда, технологиите, мрежите за социална подкрепа. Ето защо, възпитанието на детето в семейството се превръща в скокообразен, противоречив, сложен и понякога непредвидим процес за родителите.

Немалкият процент родители, визиращи понякога изпитваното чувство за безизходица в този процес, не е основание за тревога. Разнообразието от педагогически ситуации мобилизира възпитателните ресурси на родителите и възпитанието на децата започва да придобива по-целенасочен характер именно през периода на НУВ. Това потвърждават отговорите на родителите на въпроса “Какво във възпитанието на Вашите деца считате за най-важно?”

За родителите на деца в ПУВ, възпитателният идеал гравитира около общочовешките ценности: уважение /30%/, честност /28%/, дисциплина /22%/, овладяване на културно-хигиенни навици /7%/, любознателност и самостоятелност /11%/, други /2%/.

За разлика от институционалното възпитание в ПУВ, в условията на семейството, целеполагането има по-хаотичен характер и еволюира в процеса на отглеждане на детето. Основание за подобно твърдение ни дават отговорите на родителите на деца в НУВ на същия въпрос. Личностните характеристики, съдържащи се в техния възпитателен идеал, можем да систематизираме по следния начин /Табл 1./

Таблица 1.

| Въпрос: Кои са основните качества, които се стремите да формирате у децата си | | | |
|--|--|---|--|
| 1. Свързани с моралната възпитаност на личността | 2. Свързани с индивидуалността на личността и нейната самооценка | 3. Свързани с интелектуалното развитие на личността | 4. Свързани със социалната интелигентност на личността |
| съпричастност, отстъпчивост, милосърдие, състрадателност, сърдечност, съчувствие, отзивчивост, грижовност, човечност, справедливост, любов | отговорност, дисциплинираност, самодисциплина, упоритост, собствен мироглед, смелост, организираност, увереност, себеуважение, борбеност, амбициозност, воля | самостоятелност, любознателност, постоянство, последователност, внимание, ученолюбивост, грамотност, компетентност, интелигентност, старание, подреденост | комуникативна компетентност, откровеност, доверие, уважение, скромност, откритост, общителност, решителност, коректност, уравновесеност, търпимост, вежливост, толерантност, оптимизъм |

Това, което обединява родителите на децата и от двете възрасти, са общочовешките ценности: честност, уважение, трудолюбие, искреност, човечност, култура на общуване, дисциплинираност.

Буди тревога отсъствието в педагогическата система на родителите на ценности като родолюбие, благодарност, приятелство, на качества определящи отношението на детето към здравната и полова култура, екологична култура, естетическа култура, гражданска култура.

Този факт обяснява в голяма степен, защо на определен етап, родителите започват да изпитват посочените в таблицата по-долу тревоги и страхове, по отношение на възпитанието на децата си. Тях ще ги диференцираме по възраст на децата /Таблица 2/.

Възпитателната ориентация на семейството е онази отправна точка от която зависи личностното формиране на детето. Разбира се, ако тя остане самоцел, основана на родителски амбиции, може да доведе до редица нежелани резултати. Ето защо съобразяването с индивидуалната психологическа и възрастова характеристика на децата гарантира нейната ефективност и целесъобразност. В този аспект може да посочим изказаната от д-р Б. Спок мисъл, че търпението е най-важното качество за съвременния родител.

Таблица 2.

| | |
|---|--|
| Въпрос: Посочете, кои въпроси свързани с възпитанието на децата, Ви тревожат най-много и имате потребност от специализирана консултация по тях? | |
| 1. Родители на 5-7 год. деца | егоизъм, агресивност, лъжа, липса на самостоятелност и взаимно уважение, наркомания, насилие срещу деца |
| 2. Родители на деца в първи клас | трудности в обучението; агресия в общуването с връстниците; адаптация към нова среда, проблеми в общуването родители-деца, наркотиците, полово възпитание, ЗИП “Религия“ |
| 3. Родители на деца във втори клас | липсата на ценности у децата, разсеяност, секти, порно, неподходящи неформални групи, липса на самостоятелност, криворазбрана свобода |
| 4. Родители на деца в трети клас | липсата на заинтересованост, поддържане на интерес към образованието, лъжа, двуличие, кражби, грубостта, цигари, алкохол, наркотици, полово възпитание |
| 5. Родители на деца в четвърти клас | безхарактерност, безконтролното влияние на телевизията и технологиите, безотговорност, сексуално възпитание, агресивност, въздействието на улицата, консуматорско отношение към живота |

Резултатите от анкетното проучване и наблюденията в ежедневната ни практика сочат следния парадокс. От една страна родителите на деца в ПУВ не очертават голям брой проблеми по които изпитват потребност от консултации, малко като количество са и проблемите, които са посочени от тях като тревожни във възпитанието на децата. В същото време, тези родители декларираят силно желание за включване в Образователни програми, ако ДГ им предложи такива.

От друга страна, родителите на деца в НУВ очертават твърде разнообразен кръг от лични страхове във възпитателния процес и посочват обемиста проблематика по която изпитват потребност от консултации. Но процентът на желаещите да се включат в Образователни програми родители, е по-нисък.

В основата на това разминаване се обособяват следните предположения:

- родителите на децата от ПУВ, все още не могат да “обхванат“ мрежата от проблеми, с които им предстои да се сблъскат при общуването с децата си;

- родителите на децата от НУВ осъзнават, че времето в което е трябвало да работят върху усъвършенстването на педагогическия си потенциал е пропуснато;

- чувството за безпокойство у родителите на деца в НУВ е свързано и с факта, че те осъзнават силното вече влияние на другите възпитателни фактори върху личностното развитие на детето им /училището, неформалната среда от връстници и приятели, технологичното пространство/, което още повече засилва тяхната безпомощност и ги демотивира за подобна дейност.

От анализа на резултатите до тук изпъква необходимостта от целенасоченото взаимодействие на специализираните обществени институции със семейството, по посока на обогатяване на неговата педагогическа култура. Участието на родителите в специализирани Образователни програми ще стимулира техните възпитателни ресурси и ще им помогне: да се запознаят с основните психически закономерности в детското развитие; да се въоръжат със знания и умения за промените, които предстои да настъпят у децата им; да формират отношение към начина по който тези промени ще се отразят на семейните взаимоотношения.

Най-подходящите средства за формиране на желаните ценности у децата са дейността и общуването. Те са арена на конфликти, чувства и преживявания, повод за поощрения и санкции. Чрез тях, енергията на децата се канализира по начин, който най-пълно разгръща личностния им потенциал. Но това се превръща в реалност, само когато изискванията на родителите са в хармония с равнището на развитие на децата и личните им потребности. Само тогава вътрешната активност на децата ще се превърне в “пусков механизъм“ за тяхната социализация.

Педагогическата култура на родителите, съчетана с техните личностни особености е предпоставка за осъществяване на различни по съдържание възпитателни практики с децата. Тяхното обособяване се извършва на основата на следните критерии:

1. Целенасоченост на възпитателния процес.
2. Реализиране на “родителската власт“ чрез използване на техники за:
 - а/ упражняване на взискателността;
 - б/ санкциониране и поощряване;
 - в/ разрешаване на конфликти.
3. Регламентиране на организацията на детския живот, чрез различните форми за влияние върху активността на децата
 - а/ въздействие върху структурните елементи на дейността на децата;
 - б/ стратегии при управление на детската дейност;
 - в/ динамика и функции на съвместната дейност.

Анализът на отговорите на родителите в анкетата и наблюденията в педагогическата практика ни дават основание да обобщим следните възпитателни практики на родителите.

1. Императивна“ възпитателна практика. Тя се упражнява от родители, за които основни “помощни средства“ във възпитателния процес са оказването на натиск и принуда върху децата. Това са родители, които проявяват много високи изисквания към децата. Тяхното поставяне, без обяснението на необходимостта от изпълнението им, могат да доведат до трайно култивиране у детето на чувството, че не е достатъчно добро и че никога не може да постигне това, което се очаква от него.

Основен продукт на императивното възпитание са лицемерието и егоизмът. На тези родители д-р Б. Спок би казал: “Не изисквайте, а научете детето да бъде добро“.

2. “Стимулираща“ възпитателна практика. Това са родителите, отворени към промяна на собствената ценностна система, което от своя страна е условие за формиране на необходими и желани ценности и у децата. Изхождайки от философското разбиране, че ценностните ориентации на човек са ръководство за поведение в определени ситуации наблюдаваме следното при този вид възпитателна практика на родителите се наблюдават следните закономерности.

От една страна някои ценности напълно отпадат /покорството на децата/, други сменят позициите си /независимостта на децата/, трети променят съдържанието си /непримиримостта към различни страни от живота/, а така също се появяват нови, които тепърва ще се утвърждават /толерантността/.

3. “Потребителска“ възпитателна практика. Това са родителите привърженици на т. нар. “его-линия“. Спазването на социалните правила няма еднозначна ориентация за привържениците на този вид “консуматорска педагогика“. Тя е рожба на демократичния преход на обществото ни и провокира всички онези проблеми в семейното възпитание, отразени в Таблица 2.

Във всяка от посочените практики родителите обективират произтичащата им от възпитателната функция власт по различен начин.

В първия вид практика намират място следните форми на санкциониране на неприемливото детско поведение:

физическото насилие /шамари, дигнати ръце зад вратата/
 експресивно-мимическо насилие /мъмрене, хокания, ругатни/;
 психическо насилие /лишаване от любими неща, лишаване от любов и внимание, демонстриране на лична обида

Относно похвалите, при този вид практика родителите поставят на преден план само грешките и провалите на детето, а силните им качества и успехи се считат за нещо съвсем естествено - така детето започва да се чувства неудачник. Основна стратегия за разрешаване на конфликтите е отвлечането /пренасочването/ на вниманието на детето към други дейности.

Във втория вид практика, начинът по който родителите санкционират децата, се извършва в следната последователност:

изясняване на погрешното поведение - чрез аргументиран разговор;
 съвместно уточняване на по-приемливи варианти на поведение - чрез коригиране и насърчаване;
 отхвърляне на недопустимото поведение, а не на детската личност -показване на чувството на лично огорчение от постъпката на детето; поставяне на граници чрез договаряне на семейни правила за поведение

Прилагани по този начин санкциите имат за цел детето да почувства и съпреживява последиците от своето поведение. Основна стратегия за разрешаване на конфликтите са естествените и логически последиствия.

Похвалата, признанието, окуражаването и доверието имат силно присъствие в този вид възпитателна практика на родителите.

При третия вид възпитателна практика, похвалата е цената, която родителите “плащат“ на децата за техния принос в съвместното всекидневие. Тук основен наказателен похват е лишаването от пари или друга материална облага. Основна стратегия за разрешаването на конфликтите е компромисът.

На основата на получените резултати от настоящото изследване можем да обобщим традициите, перспективите и предизвикателствата, пред които е изправено семейството при реализиране на възпитателните си функции в съвременните условия.

I. Традиции:

- Съдържанието на възпитателния процес в семейството е насочено към съзнателното усвояване на норми, ценности и еталони на човешко поведение от децата;
- Възпитанието на децата стимулира усъвършенстването на възпитателните възможности на родителите;
- “Топлата връзка“ в общуването родители-деца се осъществява посредством механизмите на родителската любов, привързаност и нежност, които утвърждават дълбоко интимния и емоционален характер на възпитанието осъществявано в семейството;
- Характеристиката на възпитателния процес винаги носи отпечатък на социокултурните и етнокултурните стереотипи на родителите;
- Възпитателните практики на миналите поколения са опорната система, върху която съвременния родител надгражда “ценностите на новото време“.

II. Предизвикателства:

- Педагогически грамотното взаимодействие с децата срещу педагогическото невежество на родителите;
- Качеството на индивидуалната възпитателна система на семейството срещу “възпитателния брак“, като резултат на етнокултурни стереотипи;
- Структурата на “модерното семейство“ поставя на изпитание традиционните семейни модели срещу алтернативните; променя динамиката и съдържанието на социалната мрежа за подкрепа на детето и родителите; трансформира функциите на семейните членове в резултат на редица социално-икономически предпоставки;
- Възпитаването на “емоционална и социална интелигентност“ и гражданска култура у децата срещу задълбочаващия се разрыв между социално-нравственото и интелектуално развитие на децата;
- Възпитаването на родолюбие и национални ценности срещу нагласата за емигриране и нарастващия “нравствен дефицит“;
- Разумното потребление на пазара на образователни услуги срещу стихийното влияние на “глобалното обществено пространство“;
- Възпитаването на екологична култура у родители и деца като превенция от екологична катастрофа;
- Възпитаване на здравна култура у родителите, като профилактика на физическите и психическите отклонения в развитието на съвременните деца;
- Възпитаване на отношение към изкуството, красотата и творчеството в интеграция с модерните технологии.

III. Перспективи:

Една от най-неотложните задачи на демократичното общество е насочена към мобилизиране ресурсите на обществените и неправителствените организации и движения, културните институти и информационните средства за изграждане на национална стратегия за семейството. Нейни основни компоненти трябва да бъдат:

- Внедряване в практиката на образователните институции Изследователски модел за установяване на възпитателния потенциал на семейството;
- Разработване на основни механизми за повишаване на педагогическата култура на родителите, материализирани в различни по структура и съдържание Образователни програми за родителите;
- Изграждане на система от социални услуги за семейството, като профилактика на социалното благополучие на детето;
- Утвърждаване на учебни дисциплини и програми за възпитание и подготовка на младите хора за семеен живот.

В семейството се формира “нравствения профил“ на личността. За децата до десетгодишна възраст, семейната среда е този притегателен център, който оставя най-силен и траен отпечатък в процеса на личностното им развитие. Ето защо, разумните възпитателни стратегии на родителите са сигурен залог за “качественото възпроизводство“ на нацията.

Получените резултати, за пореден път потвърждават необходимостта от разработването на социално-защитен подход към семейството, като национална стратегия на държавата и обществото

**ДЕЦАТА НА ПЛЕВЕН В ЕВРОПА -
ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ**

Катя Л. Вачева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. КАТЯ Л. ВАЧЕВА, ВЕЛИКОТЪРНОВСКИ УНИВЕРСИТЕТ "СВ.СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ПЛЕВЕН, ТЕЛ. (+359 64) 25848

THE CHILDREN OF PLEVEN IN EUROPE -CIVIL EDUCATION IN A NURSERY AND PRIMARY SCHOOL "THE CHILDREN OF PLEVEN IN EUROPE - EUROPEAN LESSONS"

Katia L. Vacheva

***Abstract:** A lot of lecturers in the Pedagogical college, Pleven and distinguished teachers from nursery and primary schools have worked for several months on a project "The children of Pleven in Europe". Around 1000 children aged 5 to 10 took part in the project. By means of various arts - the art of word performance, a puppet theatre, dancing, music, the fine art, etc. - each of the children is made acquainted to the flag and the anthem of European Union. Moreover, the characteristic emblems and features of the countries, members of the Union, were introduced to young learners. The participants in the project developed in children civic virtues like tolerance, ability to communicate with different peoples, ethics of interpersonal relations, European morale, positive attitude to European family as a whole.*

***Key words:** project; the art of word performance; a puppet theatre; the fine art; the flag; the anthem; European Union; emblems; young learners.*

Преподаватели от Педагогическия колеж - гр. Плевен и изявени учители в детските градини и в началните училища работят от м. март по проекта "Децата на Плевен в Европа", към Европейската комисия, Делегация на Европейската комисия в гр. София. Проектът обхваща деца от 5 до 10 год. възраст, на брой около 1000. Работим по седем теми, в които чрез средствата на различни изкуства децата опознават бита, културата, народопсихологията и спецификата на всяка държава-член на ЕС. Така на една от срещите те танцуват и се запознават с особеностите на фолклора на европейските държави, на друга - слушат и пеят песни от народното творчество на всяка, на третата - чрез куклени етюди и пиеси опознават епоса на отделните страни и т. н. На заключително тържествено занятие, чрез конкурси, викторини и игри учениците ще демонстрират придобитите знания за ЕС.

Всички идеи на екипа на проекта, реализирани като методически помагала, пособия и сценарии, се популяризират и се предоставят за ползване от учителите, които работят по проблемите на гражданското образование в 16 детски градини, 8 начални и 20 основни училища на територията на гр. Плевен.

Целта на проекта е още в ранна детска и училищна възраст, когато се изграждат моделите на поведение, да се положат и основни знания за Европейския съюз. Така екипът, обучавайки участниците, развива у тях добронамереност, уважение и толерантност към чуждите нрави, обичаи и култури.

По този начин ние подпомагаме урочната и извънурочната дейност на учителите за формиране на знания за държавите от ЕС, провокираме публичния интерес към проблемите на българската евроинтеграция и обществена ангажираност на плевенското гражданство.

Психологическият профил на възрастта 5-10 години се характеризира с емоционалност, любознателност, непредубеденост, конкретно - образно възприемане на света. До познанието децата достигат посредством играта и занимания, в които теоретичните знания се материализират: чрез рисунка, танц, музика, театър. Тези възрастови особености предопределят и формите на обучение.

Основните теми, чрез които се постигат целите на проекта са:

"Експедиция в Европейския съюз" - чрез средствата на приложното изкуство участниците се запознават с държавите-членки на ЕС, с географското им положение, с националните им символи - знаме, герб и др. ;

“Всички деца танцуват” - чрез изразните средства на танцовото изкуство участниците опознават фолклорното изкуство на европейските народи;

“Децата на Европа пеят” - чрез средствата на музикално-песенното изкуство те обогатяват познанията си за песенния фолклор на държавите;

“Приказни герои от Европа на гости в Плевен” - чрез богатите изразни възможности на кукления театър децата се докосват до епоса и народопсихологията на различните държави;

“Ценни сме, защото сме различни” - запознаване с националната специфика на държавите от ЕС, с бита, културата, обичаите, с най-популярните в света национални символи.

Резултатите от проекта, които очакваме са:

Около 1000 деца и ученици (5-10 год.) да придобият знания за:

географското положение на държавите-членки на ЕС;

за техните национални символи, бит, обичаи, култура;

за смисъла на обединението на европейските държави;

за мястото на България в евроинтеграционните процеси.

Учителите от детските градини и началните училища ще усвоят нови технологии на работа - интерактивни методи, екипна работа, материализиране на теоретични понятия във връзка с гражданското образование.

Сценарий на занятието: “Ценни сме, защото сме различни”

I. Цели - След завършване на обучението участниците да могат:

да затвърдят знанията си от предишните занятия за Европейския съюз - знамена, символи, географско местоположение и др.

да разпознават мелодията на химна на Европейския съюз, да научат легендата за Европа; да могат да поздравяват на няколко европейски основни езика - немски, английски, френски, испански, гръцки, италиански.

да познават основните национални особености на държавите-членки - бит, етнография, култура, история и да се проникнат от идеята, че всеки народ и държава са ценни със своите национални специфики.

да запомнят поне по един световноизвестен символ на държавите - чрез апликиране върху картата на Европа.

да развият мисленето, въображението и любознателността си чрез игровите ситуации - “Екскурзия със самолет из Европа”

да се проникнат от уважение към различните от нас народи, от толерантност към чуждите култури, от стремеж за межкултурен обмен (със средствата на изкуството) и за сътрудничество в името на мира.

Стремежът на България да стане пълноправен член на Европа налага да се осъществи широка образователна и възпитателна програма сред сънародниците ни, и особено сред децата и учениците. Нужно е те да осъзнаят, че държава като България, която се намира на такъв съдбовен кръстопът между Изтока и Запада, на Балканския полуостров, не може да просъществува, изолирана от европейските процеси на интеграция и глобализация. Само като неразделна част от ЕС, страната ни ще може да се възроди в икономически и социален план.

Настоящото занятие е логически компонент от цялостните намерения на програмата “Децата на Плевен в Европа” в тази посока.

II. Необходими материали:

1. Цветен географски атлас на света;

2. Цикъл списания “Опознай света с Уоли”;

3. Записи на химните на България и на ЕС;

4. Постери (15) с: имената на държавите, националните знамена, цветни карти с националните им символи, столици, нац. поздрав;

5. “Легендата за Европа” - графика, изобразяваща “Отвлечането на девойката Европа от Зевс”, “Старогръцки легенди и митове”;

6. За всяко дете: контурна карта на Европа и копие на 15 символа на държавите-членки на ЕС - за апликиране - това са предмети, лица, забележителности;

7. За учителите: освен изброените и кратко тълкуване на 15-те символа - исторически сведения, цифри и факти.

III. Ход на занятието:

1. Актуализация на предходните знания.

2. Беседа върху химна на България и запознаване с химна на ЕС.

3. Разказ на легендата за Европа.

4. “Самолетна екскурзия из Европа” - въображаемо пътешествие, чрез което се осъществява запознаването с националните особености на държавите - чрез беседа.

5. Обобщение - “Завръщаме” се в България с убеждението, че всеки народ е различен и ценен, но всички ние трябва да живеем заедно - в мир, разбирателство и сътрудничество.

Занятието “Ценни сме, защото сме различни” предлага най-общи и популярни познания за националната специфика на държавите от ЕС - те могат да бъдат съобразени с индивидуалните възрастови специфики на децата и учениците, информацията може да бъде прецизирана по преценка на учителя.

IV. Приложения

1. Карта на Европа

2. Символи на 15-те страни-членки на ЕС

3. Тълкуване на символите

4. Графика на Зевс и Европа

Приложение 1

Карта на Европа



Приложение 2

Символи на 15-те страни-членки на ЕС

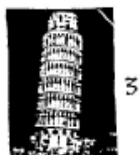
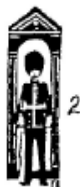
**ДОБРЕ ДОШЛИ В ДЕТСКИ ЦЕНТЪР "ЕВРОПА"!
Ценни сме, защото сме различни!**



Мило дете,

Пред теб е картата на страните-членки на Европейския съюз. На този лист сме ти отпечатали изображения на предмети, лица и забележителности, характерни за отделните държави.

Изрежи и залепи всеки символ върху съответната държава!



- 1 - Ирландия - Замъкът Бларни
- 2 - Великобритания - Кралски гвардеец
- 3 - Италия - Наклонената кула в Пиза
- 4 - Испания - Танцьорка на фламенко
- 5 - Белгия - Колоездач
- 6 - Португалия - Корков дъб
- 7 - Холандия - Вятърна мелница
- 8 - Германия - Замък Нойшванщайн
- 9 - Австрия - Липициански кон
- 10 - Дания - Малката русалка
- 11 - Швеция - Хокей на лед
- 12 - Гърция - Партенон
- 13 - Франция - Айфелова кула
- 14 - Финландия - Лос

**ОЧАКВАМЕ НА СЛЕДВАЩАТА СРЕЩА ИЗРАБОТЕНАТА ОТ
ТЕБ КРАСИВА ЕВРОПА!**



Приложение 3

Тълкуване на символите

Помощен материал за учители

Тема: “Ценни сме, защото сме различни”

1. Ирландия - *Замъкът Бларни* - Съществува поверие, че който целуне камъка в кулата на този замък, ще стане умен, красноречив и убедителен оратор.

2. Великобритания - *Кралски гвардеец* - Те охраняват Бъкингамския дворец, където живее кралицата /650 стаи/. Кожените им шапки наричат “меча кожа”.

3. Италия - *Наклонената кула в Пиза*. Строителството ѝ започва през XII век и завършва през XV век. Изградена била върху мека почва, която се сляга, а кулата се накланя - сега до 4, 5 метра от вертикалната ос. В момента е консервирана, за да не падне окончателно.

4. Испания - *Танцьорка на фламенко*. Фламенко е стил в музиката и танц, създаден в Южна Испания. Танцьори в ярки костюми играят под акомпанимента на китари и звучни, ритмични песни.

5. Белгия - *Колоездач*. Белгия, както и останалите страни в Икономическия съюз - Нидерландия и Люксембург - е известна като “ниска земя” - разположена е в обширна земя, голяма част - под морското равнище. Широко популярни са спортните състезания с велосипеди. Столицата Брюксел е седалище на Европейския съюз.

6. Португалия - *Корков дъб*. Две трети от корка в света се произвежда в Испания и Португалия. Коркът се използва за тапи за бутилки, обувки, подови настилки и рекламни табели.

7. Холандия - *Вятърна мелница*. Характерни за пейзажа тук вятърните мелници, фермите с млекодайна животни и пъстрите поля с лалета. Цветя и луковичи се изнасят по целия свят. 150 канала кръстосват столицата Амстердам.

8. Германия - *Замък Нойшвайнциайн*. Замъкът е модел на приказните замъци в Дисниленд. Построен е през XIX век от крал Людвиг II.

9. Австрия - *Липициански кон*. Името идва от град Липица, Словения, където е създадена породата им, но те се обучават в Зимната школа за класическа езда във Виена, на изящен ход и красиви скокове.

10. Дания - *Малката русалка*. На пристанището в Копенхаген, излята от бронз, тъжна е седнала героинята на една от най-популярните и любими приказки на датския писател Ханс Кристиан Андерсен.

11. Швеция - *Хокей на лед*. Държавата се намира върху Скандинавския полуостров, където климатът е студен, с дълги и снежни зими. Популярни спортове са хокей на лед, ски-бягане, шах. Блата, хиляди езера и иглолистни гори покриват страната, а в тях бродят лосове, мечки и вълци.

12. Гърция - *Партенон*. На хълма Акропола в Атина се издига величествен храм на богинята на мъдростта и труда Атина (Партенос - дева). Тя се ражда от главата на Зевс. Направена е от известния скулптор Фидий. Античните храмове и руини привличат туристи от цял свят в люлката на европейската цивилизация.

13. Франция - *Айфеловата кула*. Построена е в чест на Парижкото изложение през 1889 г. от инж. Александър Густав Айфел.

14. Финландия - *Лос*. Осеяна е с блатисти равнини, езера и иглолистни гори, в които бродят лосове, мечки и вълци. Там се намира древната земя Лапландия, където живее Дядо Коледа.

15. Люксембург - Една от най-малките европейските страни, но важен банково-финансов център в Европа.

Приложение 4
Графика на Зевс и Европа



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И УСЛОВИЯ В РАЗВИТИЕТО НА СЮЖЕТНО-РОЛЕВАТА ИГРА, ОПРЕДЕЛЯЩИ МЕХАНИЗМИТЕ НА ИНТЕГРАЦИЯ НА ЗНАНИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Свилен Хр. Марков

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. СВИЛЕН ХР. МАРКОВ, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ. /ФАКС: (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH

PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL REGULARITIES AND CONDITIONS IN THE DEVELOPMENT OF SUBJECT ROLE PLAY, DETERMINING THE MECHANISMS OF KNOWLEDGE INTEGRATION IN PRE-SCHOOL AGE

Svilen Hr. Markov

***Abstract:** Theoretical analysis of the psychological character of Subject role play determines common characteristics that have to be viewed in each psychologo-pedagogical research, of subject roleplay. The experiment aims at analyzing the basic structural components of subject roleplay. e. g. play actions, subject, play role. The results determine the basic mechanisms of knowledge integration and the regularities in organizing subject role play*

***Key words:** subject roleplay, play actions, knowledge integration mechanism*

След раждането си детето притежава само възможност да стане човек. Реално то става такъв в процеса на развитието си, в резултат на формирането у него на всички психични функции. Психическото развитие на детето по своето съдържание е процес на активно усвояване на опита натрупан от предшествуващите поколения. През предучилищната възраст, едно от средствата, чрез което се овладява опита, фиксиран в предметите на материалната и духовна култура на човека, е игровата дейност, в която детето творчески пресъздава дейността и взаимоотношенията на възрастните хора, носители на този опит.

По своята същност, игровата дейност се отличава със своя двойствен характер. От една страна, чрез играта детето се отнася активно към въздействията на околния свят, като внася някои промени в него, и от друга страна, в процеса на играта се започва и осъществява най-ранното формиране на човека. Научните разработки доказват по безспорен начин социалната същност на играта. Чрез играта децата придобиват знания и качества, които са им необходими за включване в обществената практика, в сложните форми на общественото производство. Подбудител на активността му е неудържимия стремеж за опознаване на околния свят, действайки като възрастен. По този начин детето задоволява своите социални потребности.

В играта децата претворяват социалните отношения на околните, защото самата игра възниква във връзка със социалната необходимост на детето да участва в живота и труда на възрастните. Резултатите от изследванията на Р. И. Жуковска, Т. А. Маркова, Н. В. Корольова, показват убедително, че ролевата игра е особено сензитивна към сферата на човешката дейност, към труда и отношенията между хората, и че основно нейно съдържание и основа за реализиране на поетите игрови роли, е възпроизвеждането именно на тази страна на дейността. По този начин ролевата игра става нагледно - действена, активна форма за усвояване на обществен опит. На лице са реални образи, реални операции, действия с реално съдържание, но условията на игровата дейност правят необходимо въображението. Необходимо е въображаема ситуация, в която няма задължителни действия, а обобщено претворяване на впечатленията от околната действителност. Именно обобщения характер на играта позволява тя да се осъществява в неадекватни предметни условия и при участие на въображението да се вникне по специфичен начин в реалността. В многогодишните изследвания на А. В. Запорожец, играта се разкрива като средство за развитие на познавателните сили на детето в предучилищна възраст, за опознаването на външния свят, посредством активни действия, всекидневна дейност и ръководство от страна на педагога.

По този начин играта като средство за развитие е определена форма на възпитание в предучилищна възраст, а като собствена дейност на детето в условията на възпитанието се явява като резултат от развитието на по - общите основни форми на неговата дейност - познанието и общуването. Ето защо според Б. Г. Ананиев "... всички форми на игра представляват една или друга интеграция на елементите на познанието и обучаването" [1, с 164]. До същия извод достига и А. В. Петровски. Подчертавайки, че дейностите се появяват, не автоматически и в зависимост от външни условия, а на основа на практическия и социален опит на детето, в резултат на неговото взаимодействие с обкръжаващите го хора и предмети, той определя, че " всичко, което придобива детето в процеса на " превръщането му в човек" е резултат на научаването, т. е. на усвояването на социалния опит" [7, с 182]. Следователно " научаването е водещ фактор на развитието, с помощта на който у детето се формират човешки форми на поведение и отражение на реалността" [7, с 183].

Но в същото време всяка дейност си има своя специфика, определена от потребностите и мотивите, които я подбуждат. Основата за тяхната поява и развитие може да е развитието на познанието и степента на тяхната интеграция, но е възможно, крайния резултат на дейността - усвояването на обществен опит да не съвпада с целта на самата дейност. Това несъвпадение определя и различието и спецификата на механизмите и начините на усвояване на социален опит в конкретната дейност.

Психически действието в играта не е зависимо от обективен резултат. Мотивът на дейността лежи в съдържанието на самото действие, а това прави играта свободна от задължителни способности на действие и операции, дава възможност претворяването да се извърши в неадекватни предметни условия /А. Н. Леонтиев/. Макар и в неадекватни предметни условия, играта става обществена практика за детето и като " обществена дейност се превръща в потребност и като свойство на личността" /А. П. Усова, Л. А. Божович/.

Тези постановки ни дават основание да определим следните общи характеристики на сюжетно-ролевата игра;

- Тя е особено отношение на децата към заобикалящата ги действителност.
- Особена дейност, развивана като собствена субективна дейност, със специфични мотиви.
- Социално зададена дейност, чрез която става усвояването на другите дейности.
- Сюжетно-ролевата игра е типично самостоятелна, отразителна, творческа дейност, по отношение на претворяването на впечатления от околната действителност, при активното участие на въображението.
- Предполага особени условия и начини на усвояване на знания.
- Дейност, в хода на която протича усвояване на най-разнообразно съдържание и развитие психиката на детето.
- Сюжетно-ролевата игра е социално-педагогическа форма на организация на всички деца.

Посочените общи характеристики трябва да се имат предвид при всяко едно психолого-педагогическо изследване на сюжетно-ролевата игра. Независимо от конкретния проблем на изследване с оглед разкриване на закономерностите на развитие и ръководство на играта посочените характеристики е необходимо да се разглеждат в единство и взаимно обусловеност.

Изследването на играта като особен механизъм на усвояване, интегриране и обобщаване на знанията ни насочи към въпроса какво по своята същност представляват игровите средства, като условия за разширяване знанията на децата и развитието на познавателните им качества, какви знания и в каква последователност се използват и обобщават в играта. Проблемът за собствено игровите средства, ни насочи към анализа на такива структурни образувания като; "игрови действия", "сюжет", "игрова роля". Предположихме, че техният анализ ще ни даде възможност да открием основните механизми на интеграция на знания и закономерности при организацията и ръководството на сюжетно-ролевата игра с оглед на интегративно -познавателните ѝ функции при построяването на цялостния учебно-възпитателен процес. За целта проведохме изследване в условията на психолого-педагогическия експеримент, като обект на анализ бе единството и взаимнообусловеността на посочените по-горе характеристики на сюжетно-ролевата игра.

Направените изводи на базата на теоретическия анализ и получените резултати в хода на изследването показват по безспорен начин, че децата при организацията на играта широко използват знания за околната действителност, получени в организирания учебен процес, а в процеса на осъществяването ѝ активно ги преработват, обобщават и осмислят.

Основни средства в този процес са ;

Игровите действия -като основно игрово средство за усвояване на знания в сюжетно-ролевата игра, които се регулират от замисъла, сюжета и игровата роля, развиват се на базата за знания за

действието на възрастните и са носители на тези знания в играта, където чрез тях се извършва действената им проверка и мисловна преработка.

Сюжета на играта -като средство за насочване към активно интегриране и мисловна преработка на определени знания в колективен план.

Игровата роля-като смислов център на играта, насочващ към интегриране на знания в личностен план, създаваща основното противоречие за появата и направляването на познавателната активност и придаването на използваните знания в личностен смисъл. Така определените основни средства, със своята специфика, определят основните изисквания пред ръководството на сюжетно ролевата игра за оптимизиране на интегративно-познавателните ѝ функции в цялостния възпитателен процес в предучилищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ананиев**, Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., Наука, 1977.
2. **Божович**, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте-М., 1968.
3. **Вьоготски**, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Вопросы психологии, 1966, № 6.
4. **Елконин**, Д. Б. Психология на играта. С., Нар. просвета, 1984.
5. **Леонтиев**, А. Н. Проблеми на развитието на психиката. С., Наука и изкуство, 1973.
6. **Пирьов**, Г. Д., Пенев П. Експериментална психология. С., Наука и изкуство, 1973.
7. **Петровского**, А. В. Общая психология. М., Просвещение, 1976.

ЗНАЧЕНИЕ НА ИГРОВАТА РОЛЯ ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ЗНАНИЯ ЧРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВАТА ИГРА

Свилен Хр. Марков

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. СВИЛЕН ХР. МАРКОВ, ШУМЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ,
ТЕЛ./ФАКС: (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

THE IMPORTANCE OF THE PLAY- ROLE FOR KNOWLEDGE INTEGRATION THROUGH SUGGEST SUBJECT ROLE PLAY

Svilen Hr. Markov

Abstract: The importance of the play- role for knowledge integration through suggest subject role play

Key words: play role, integrative cognitive function

От педагогическата литература е известно, че структурата на творческите игри включва: ролите, които децата са поели, игровите действия, които имат обобщен и съкратен характер, посредством които децата реализират ролите на възрастните и отношенията между тях; игровата употреба на предметите, при което реалните предмети са заменени от игрови и накрая реалните отношения между играещите деца, чрез които се реализира целият ход на играта.

От многобройните изследвания, посветени на анализа на основните елементи в структурата на играта (Л. С. Виготски, Д. Б. Елконин, А. Н. Леонтиев, А. С. Славина и др.) става ясно, че централен конституиращ момент е ролята, която детето ще изпълнява.

"Игровата роля - това е възпроизвежданото от детето действие... При игровата роля детето се заема с известна обобщена социална функция на възрастния, най-често е професионална функция..." [3, с. 489]. С разширяване на предметния свят за детето и главно в процеса на разкриване на човешките отношения, вложени в самото им предметно съдържание, със своето съдържание ролята на детето започва да не определя само действията на детето с предметите, а и действията му по отношение на другите участници в играта. "Именно последните стават, онова съдържание на игровото действие, върху което се фиксира мотива за нея". [3, с. 492]. Следствие на това, ролята става основен обединяващ момент в играта, като всички останали страни от структурата на играта се определят от ролята и от свързаните с нея действия. В нея неразривно единство са представени афективно-мотивационната и операционно-техническата страна на дейността. Колкото по-обобщени и съкратени са игровите действия, определени от ролята, толкова по-дълбоко са отразени в играта смисъла и системата на отношенията в професионална дейност на възрастните.

Резултатите от многобройните изследвания (Р. И. Жуковска 1963 г., Т. А. Маркова 1951 г., Н. Иванова и др.) показват, че "сюжетно-ролевата игра е особено сензитивна към сферата на човешката дейност, към труда и отношенията между хората и че следователно основно на тази страна на действителността". [12, с. 29].

За реализирането на така определеното съдържание на ролята са необходими преди всичко знанията за реалната дейност на възрастните.

Следователно със своето съдържание ролята определя на първо място характера на игровите действия, които са основно игрово средство за усвояване на знанията в сюжетно-ролевата игра, които се развиват на базата на знанията за дейността на възрастния и са носители на тези знания в играта, където чрез тях се извършва действителната им проверка, практически анализ и обобщение. На второ място, със своето съдържание игровата роля определя игровата употреба на предметите, тъй като "разгърнатата предметна въображаема ситуация е всякога, също така и ситуация на разгърнатите в нея човешки отношения". [3, с. 493]. Но затова са необходими също така знания за общия образец на реалната професионална дейност на възрастния, които в хода на организацията и осъществяването на игровите действия ще се приспособят към физическата форма на наличните предмети и условия, чрез което ще се извърши мисловната им преработка.

В такъв случай, възниква въпросът, какво е значението на игровата роля за осъществяването на интегративно-познавателните функции на сюжетно-ролевата игра. Само да направлява и обединява структурните звена или има и нещо друго, което е изключително важно за осъществяването на тези функции, което трябва да се има предвид при ръководството на играта.

За изясняването на този въпрос проведохме изследване с деца от предучилищна възраст в условията на реална игра. Използвахме основни показатели, с помощта на които определихме кои знания децата използват при построяването на структурата на играта и реализирането на игровите действия. Новото, което внесохме, бяха въпросите чрез които отбелязахме ролите, които детето изпълнява в играта. Получените резултати разкриват определена връзка и зависимост между изпълняваната роля и обема и точността на знанията, за резултата, инструментите, материалите и мотивите за съвместна дейност на възрастните. Става ясно, че децата, които са поели определена роля по-добре са осъзнали значението на професионалната дейност, затвърдили са основните предмети и предназначението им, основните материали, диференцирането и последователността на операциите, чрез практическото им извършване в играта. За тези, които не са поели роля по определената тема, е характерно само общото познаване на значението, предметите и материалите, но се затрудняват при разграничаването им на съществени и несъществени, основни и второстепенни, диференциране и последователност на действията, тъй като нямат изградени практически умения. За резултатите от дейността на възрастните често се посочват несъществени характеристики, което показва, че те не се осъзнават нито в началото на играта, нито в нейния процес. Получените точни отговори за диференцирането и последователността на операциите са малко и се дължат на осъществените контакти с другите звена в играта.

Интересни резултати се получиха по отношение водещия мотив за включване в играта и поемането на роли. Децата, които не са поели роля, посочват най-често като мотив за евентуално включване, желанието да действуват с определени играчки или промяна на мястото в играещата група, докато поели роля, следствие на контролиращата функция на изпълняваната роля, овладяването и практическото упражнене в спазването на определени обществени качества, посочват мотиви, свързани с общата игра в полза на другите деца.

Получените количествени резултати изискват специална интерпретация. Отчитайки индивидуалните различия и достигнатото ниво на развитие на играта, особеностите на осъществяването ръководство и все още съществуващата поляризация при поемането на роли, можем да направим следните изводи:

1. Броят на ролите и тяхното съдържание се определя от игровия замисъл и сюжета на играта.
2. Ролята е носител на общото значение на дейността на възрастния и е подбудител на игровите действия, определя насоката и обсега им, съдържанието и правилата на играта. По този начин тя се явява смислов център на играта.
3. Контролиращата функция на ролята по отношение на тези елементи се заключава в това, че децата действуват, водени от определени норми, определени от образа на който подражава в играта, овладяват положителни качества, които осмислят чрез игровото действие и ги осъзнават като необходимо при собствените си контакти извън игровата ситуация.
4. В този смисъл, ако сюжетът определя общата организация, то ролята **определя дейността на отделното дете**, чрез която то преработва и отразява своя опит за околната действителност.
5. За осъществяване на съответно ролево поведение са необходими знания за дейността на възрастните. В началото ролята възниква на базата на знанията за общото значение на дейността на възрастни, а при практическата реализация са необходими конкретни знания за операциите и натрупване на практически опит за изпълнение.

6. Знанията за общото значение на дейността на възрастния са предпоставка за поемане на роля и извършване на съответни игрови действия, в процеса на което широко се използват наличните знания. Ролята е тази, която чрез пораждаване на противоречия между достигнатото ниво на развитие на афективно-мотивационната и операционно-техническата страна на дейността съдейства за появяването и направляването на познавателната активност на децата, която придава игров смисъл на знанията за дейността на възрастния, стимулира тяхното допълване по посока на съответното игрово действие, мисловната им преработка в процеса на приспособяването на отделните операции към съществуващите предметни условия, при което се извършва диференцирането на интегрираните знания и се изработва мисловен план на действие. По този начин, ако сюжетът е средство за насочване към интегриране на знания за определена дейност на възрастните в колективния план, то игровата роля е средство за насочване към **интегриране** на същите тези знания и включването им в собствената дейност в **личен план**.

7. Ролята има и друго важно значение: чрез насочването към интегриране на знания и включването им в собствена дейност на базата на действената им проверка в личен план чрез осъществяването на съответното ролево поведение използваните знания придобиват личностен смисъл.

Направените изводи са изключително важни за ръководството на сюжетно-ролевата игра с оглед на интегративно-познавателните и функции във възпитателния процес в предучилищна възраст. Те насочват главно към формирането на съответния игров замисъл и сюжет, чрез които в играта ще се включват в съответните игрови роли, които ще насочат и стимулират интегрирането на знания в личностен план. Значението на игровата роля за придаване на личностен смисъл на използваните знания при построяване съдържанието на играта и съответните ролеви действия, поставя изискването, чрез ръководството постепенно всички деца да се включват в реализирането на определената тема и съдържание на играта чрез поемане на съответни роли, както и да се извършва активно подмяна на изпълнителите на отделни роли, за да може този процес да се извършва у всички деца.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Виготски, Л.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. //Вопросы психологии 1966, №6.
2. **Елконин, Д.** Психология на играта. С., Нар. просвета, 1984.
3. **Леонтиев, А.** Проблеми на развитието на психиката. С., Наука и изкуство, 1974.
4. **Новоселова, С., Е. Зворьигина.** Игра и въпроси всестранного воспитание детей //Дошкольное воспитание, 1983, №10.
5. **Петрова, Е.** Играта и нравственото формиране на детската личност. С., Нар. просвета, 1985.

THE ROLE OF THE PRE-SCHOOL INSTITUTION IN THE PHYSICAL DEVELOPMENT AND THE PREVENTION OF CHILD'S MENTAL HEALTH

Ivan Trajkov

CONTACT ADDRESS: AS. IVAN TRAJKOV, PEDAGOGICAL FACULTY "GOCE DELCEV" – SHTIP, REPUBLIC OF MACEDONIA

***Abstract:** The early evolutionary period is the most important period in the life of each person. Then the bases of the person are established, all genetic predisposed abilities are developed, new ones are obtained, which are result from the influence of the environment. Two life environments are the most important for this period of the development of the child. That are the family and the pre-school institution as the most important agents transfers of the social influences from the environment to the child. If we say that the family is the creator of child's abilities and characteristics of the person, then the pre-school institution is a modifier – former of these characteristics of the child. Central topic of this material is the role of the pre-school institution in the physical development of the child and as a factor in the prevention of the mental health.*

The pre-school institution is the second institution of socialization, after the family. In this institution planning and systematic influence by all the forms of social learning and proper direction of the child's emotional, social and intellectual development is done, and all that has started in the family. The educator is the second person after the parent who identifies the child, and because of his/her love and security given to the children, it is very important in child's development of some characteristics, especially the way of his behaviour. In these institutions the child meets other children equal to him/her for the first time, he/she learns to respect some given rules, makes some habits and expands his/her own view of life and world. The role of the educator is especially important in child's preparation for school as a process which is carried through different forms of educational – pedagogical work with children. In these institutions by this educational programme there is an influence on the habits, on the development of the physical processes – from the most simple (perceptions) to the most complex (thinking). By this activity the child is motivated to gradually and completely revelation of life, together with a group of people equal to him, experience which does not exists in the family, and which is especially important for his/her socialization, which means acceptance of the behaviour rules, but at the same time respect for them, and these are the first modifiers of child's character. The role of the pre-school institution in the psycho-social development of the child and the prevention of mental health can be shortly described by the following activities:

- stimulation of the need for individual performance of specific activities (dressing, eating, personal hygiene, resting);
- stimulation of the development of the cognitive abilities through curiosity and creativity development;
- nurture of the individual development of the child through life in collectivity.

A great attention is given to the independence in the pre-school institution.

The procedure is very simple – the child can realize his own need for independence: to eat by himself/herself, to get dressed, to play.

The child younger than three years, after many exercises can learn these activities faster and successfully without adult's help. If it can do this in kindergarten, of course it can do the same in the family. The independence period continues with children who are in the pre-school institution and are motivated to do these activities on their own, which the most often they do, but in the family the adults do this for them.

The independence process to be well done and without any bigger trauma for the child, the family has to know child's abilities for specific age, has to know what it can do at that age and how this independence can be achieved. In the family the way would be the same: the child is put in a situation to do some specific activity alone, it is given enough time to accomplish what is being expected from him. Also the motivation by talking will have positive influence, like: *you are big enough, you can do it by yourself, you will do this well, we will tell everyone that you can do it by yourself*, e. t. c. But any comments are not given if some mistakes are done. Practising the child will do these activities faster and better.

Motivation of the cognitive abilities and creativity.

At pre-school institution child creative activities are cultivated and stimulated by many methods, planned and programmed with educational-pedagogical program. By drawing, construction, making different objects, forming things from modelling clay and other materials, children express their own view of the world around them. That is a way of expressing and exercising their creative possibilities, too. Knowing that those skills which will come up at the earliest age, if they are cultivated and stimulated, will develop and reach maximum psychological limit and vica verse, by neglecting them and not discovering them on time, will slow down or prevent the development, so these activities in the kindergarten are estimated as very positive. By praises and awards the child gets confirmation for the successfully done activities.

These activities should be also cultivated in the family, enabling the child's imagination to develop, also stimulating it with some new contents. These creative activities in kindergarten, the child expresses by different creative games, by invention of stories or by making *his/her own version* of the story that he/she knows, by imitation of the behaviour of the characters from the game or people who surround them, by their own participation in some adult's activities e. t. c. All this grown ups should accept as something that is possible, stimulating the child in these activities to be better than in the previous activity.

Stimulation of certain socially-acceptable behaviour and life in team.

These activities have social aim, meaning development of conscious relation towards the social standards, acceptance but not a blind obedience. During the formation of some certain standards of moral behaviour, which corresponds to the age, the educator is using explanations by examples and by practise or by demonstration, in a way of positive behaviour, which is the most concrete and the best way of acceptance of the rules and standards.

The educator explains the meaning of each demand related with everyday behaviour, so that the child's behaviour becomes motivated and more conscious. Conversations and the individual discussions are especially important, and are organised by the educator with a purpose to precise some rule connected with the life in the school. The motif for that can be some event, experience, personal situation, to enforce this behaviour it should be practised in the family, too. The child being in the both environments, will be more difficult if there is no constant cooperation for unique influence on the child, between the parents, on one the hand and the educational-nursery staff from the school on the other hand. As the cooperation is more successful, so the parents can better see and realise their part in the developing process of their child.

The cooperation between these two parts of socialization are performed by the following forms:

- general parents' meetings, which are organized when there is some need for that;
- parents' meetings for the parents of the children at the same age, which are organised about topics related to solving some specific problems of the group (adaptational problems, joint actions, contagious disease);
- individual discussions which are organised when there is some need, initiated by one of the parents or by the nursery;
- discussions for longer activities which are organised once a week or at fifteen days;
- exhibitions as a form of collective information of the parents that are organised from time to time;
- mutual day-excursions which are organised on some holidays, where the parents participate when mutual games with the children are organised;
- informational activities that are organised when there is need for that;
- organising mutual activities for children and parents which have socially-charity function e. t. c.

There are some other activities initiated by the nursery and the parents, and which are in the function of solving some mutual problems in the area for where the school is, also for improved conditions for staying.

If the schedule of child's life in the school and at home is well established, the child is active, satisfied, cheerful, eats well, sleeps easily and deeply; his/her behaviour is confirmation of this complete coordination of the regime of life with his individual characteristics, adequate to his/her age. This is the basic condition for normal, correct development of the child and prevention of his/her mental health.

ФОРМИРАНЕ НА НАЧАЛНА ТЕХНОЛОГИЧНА КУЛТУРА И ЕКОЛОГИЧНО ВЪЗПИТАНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Илия Ц. Илиев

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. ИЛИЯ Ц. ИЛИЕВ, ШУМЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ,
ТЕЛ./ФАКС: (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

FORMATION OF PRIMARY TECHNOLOGICAL CULTURE AND ECOLOGICAL EDUCATION IN THE AGE BEFORE SCHOOL

Илия Ц. Илиев

Abstract: One of the most typical effects at our work time is the intensive technical progress and its appliance all round the life. Children today are living in time, where the technical achievements are not only in the manufacture, but also in the everyday way of people's life, in children toys, in family and infant school.

Key words: material, instruments, operation, unions

В доклада е направен опит да се посочат възможностите на учебната програма за привеждане в система знанията за материалите, операциите и инструментите.

Задачите, които са поставени пред формирането на началната технологична култура са: възпитаване на положително отношение към хората на труда; насочване вниманието към обществената значимост на тяхната трудова дейност; формиране на сензорни еталони за форма, пространствено разположение и свързване на строежа с определен обект и основната му функция; формиране на умения за изпълнения на елементарни поръчки и умения за ритмично разполагане на различни елементи; осмисляне на връзката между задачата и резултата; формиране на трудови умения и навици за работа с различни технологични материали; усвояване на общи трудови умения; диференциране на действията и операциите; определяне на тяхната последователност, точност и прецизност на изпълнението; предвиждане на резултата и на средствата; поддържане култура на работното място; развиване на оценката и самооценката в зависимост от резултата; възпитаване на устойчиво емоционално отношение към колективна трудова дейност.

Основната цел при формирането на начална технологична култура в детската градина е създаване у децата на интерес към техниката. Тя се осъществява чрез няколко основни задачи :

даване на елементарни технически познания, достъпни за възрастта на децата и развитие на конструктивно мислене и въображение;

създаване на елементарни технически умения и навици;

обогатяване и използване от децата на най-често срещаните и употребявани думи, термини и понятия в областта на техниката.

Основата, върху която се осъществяват целта и задачите на техническото възпитание в детската градина, е съставена от: развитие на елементарно техническо мислене; развитие на конструктивно въображение; обогатяване на речника с технически термини и понятия; развитие на движенията и уменията на ръката.

Формирането на уменията и навиците минава през няколко степени:

Първата степен се състои в разбирането и усвояването на правилата, които трябва да се спазват при действието. Осъществява се чрез демонстрация, винаги придружена с обяснение.

Във **втората степен** се правят усилия за преодоляване на първоначалните трудности, които се поставят с новите дейности.

Третата степен се характеризира с усъвършенстване на уменията, което води до намаляване на напрежението и до относително по-сръчното извършване на действието. Отделните движения се организират в цялостно действие. Това е фазата на постигнатото умение и първите стъпки към формиране на навика.

При **четвъртата степен** се постига още по-голямо усъвършенстване на действието, което се извършва не само без излишни напрежения, но и при известна степен на автоматизация на отделните движения и операции. Детето извършва отделни операции без да им отделя специално внимание, а се насочва към изпълнението на цялостната задача. Това е фазата на неоформения навик, при който се постига пълно обединяване на отделните движения и операции в цялостно действие, отстраняване на излишните движения.

На **пета степен** е постигнато такова овладяване на навика, което води до постиженията на майсторството в работата. Тази степен дава възможност да се използват навичните действия не само при определени условия, но и при по-различни от тези, при които са били формираны.

Уменията, които се изграждат при формиране на начална технологична култура са:

- *да се наблюдават обекти от природната и обществената среда:* възприемане обекта като цяло; главни движещи се части; второстепенни движещи се части; връзка / функция главни – второстепенни части; разглеждане обекта като цяло
- *да се обяснява предназначението на предмети от дома и детската градина:* функция; начин на употреба; обслужване и поддръжка
- *самообслужване:* дежурства при хранене; дежурства при ситуации; грижи за цветята
- *възпроизвеждане на образци*
- *целенасочено изпълнение на трудови поръчки*
- *ритмично и разнообразно разполагане* на строителни елементи и природни материали
- *комбиниране* на разнородни по форма и размери строителни елементи и природни материали и разполагането им един спрямо друг за постигане на сходство с обекта като цяло
- *забождане на еднородни елементи от играта – мозайка върху мрежа в определен ритъм:* едно до друго; едно под друго; едно върху друго;
- *еднократно и двукратно прегъване по диагонал и ос на квадратен лист хартия:* салфетки; тефтерче; колибка;
- *свързване на два строителни елемента с трети:* мост; съединяващ елемент болт и гайка, инструменти, техника на съединяване;
- *изграждане на едноетажни обекти:* гараж; спирка; едноетажна къща с плосък и наклонен покрив
- *култура на хранене:* салфетка; подреждане на приборите на масата
- *последователно изпълнение на две, три и повече операции:* технологичен ред; алгоритъм на операциите

При формиране на начална технологична култура, се изграждат следните умения, свързани с екологичното възпитание на децата:

1. Умения за отглеждане на домашни любимци: рибки, птици и др.
2. Умения за засяване на семена и засаждане на луковича и резник (вкоренен).

Тези умения играят важна роля за възпитание на действено-практическо отношение към околната среда. Децата разбират, че нормалното развитие на растенията е възможно само при пълна хармония на биологичните особености на растенията и определен комплекс на фактори от средата: въздух, вода, температура, светлина.

Дават се знания на подрастващите за: изясняване връзката между растенията и условията на средата, промените в растенията и животните в зависимост от промените в средата (сезоните), осмисляне значението на дадения обект за човека.

Създават се практически ситуации за упражняване на екологични умения и навици, както и за формиране на умения да "виждат" красивото в природата и на тази основа да изградят естетическо отношение към нея.

В тази дейност учителят въвежда задачи с екологична насоченост, които са съобразени с възрастта, интересите, желанията и способностите на подрастващите. При събиране на природни материали се обръща внимание на необходимостта от опазване на природната среда.

Примерна ситуация:

Ще има ли догодина пролетни цветя, ако съберем кокичета и минзухари с луковичките? Децата осъзнават връзката "организъм - среда", свързват знанията с практическата дейност.

3. Отглеждане на цветя в домашни условия и наблюдение върху тяхното развитие.

Изучава се влиянието на температурата, влагата, осветлението и почвата върху растежа и развитието на растенията. Децата се запознават с частите на растението: корен, стебло, листа. Коя част на растението каква функция изпълнява?

Резник от фикус се поставя в прозрачен съд с вода. Водата се сменя през ден. Когато резникът се вкорени, се седи в саксия с почва. Извършва се наблюдение върху растежа на растението. През колко дни се появява нов лист? Кои растения цъфтят? По кое време цъфтят?

В детската градина при формиране на начална технологична култура съществуват възможности за системна и целенасочена работа за формиране на екологични знания, умения и навици. Това се обуславя от характера на учебния процес и от възможностите за интеграция с другите учебни дисциплини.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Костова, З.**, Изграждане на екологично съзнание у подрастващите. С., Народна просвета, 1988.
2. **Учебни програми** - Програма за възпитателната работа в предучилищна възраст. С., Народна просвета.

СЪДЪРЖАНИЕ НА РЕЧНИКА НА ДЕЦА-БИЛИНГВИ НА 7-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ

Маргарита Т. Терзиева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. Д-Р МАРГАРИТА Т. ТЕРЗИЕВА, УНИВЕРСИТЕТ “ПРОФ. Д-Р АСЕН ЗЛАТАРОВ” ГР. БУРГАС, ТЕЛ: (+35956) 860041, E-MAIL: OFFICE_EDU@BTU.BG

VOCABULARY CONTENTS OF SEVEN-YEAR-OLD BILINGUAL CHILDREN

Margarita T. Terzieva

Abstract: The study has been carried out by university teachers and students. It established the sphere of individual bilingualism in the town of Burgas and the mastering level of Bulgarian language by 6 – 7 year-old bilingual children.

Key words: individual bilingualism

В началото на 2002 година група преподаватели от катедра “Педагогика” при ФОН към Университет “Проф. д-р Асен Златаров” – гр. Бургас изготвиха проект на тема: **Изследване на индивидуален билингвизъм у 6-7-годишните деца на територията на гр. Бургас**. Работата по проекта е насочена към проучване аспектите на индивидуалния билингвизъм в Бургас с оглед постигане на по-добра интелектуална и социална готовност на децата-билингви за училище. Стремежът е да се създаде модел за ефикасно (на общинско, регионално и локално ниво) разбиране и толерантност към явлението в областта на образованието, културата и информацията; да се ликвидират формите на расова и етническа ненавист, насилие и дискриминация. В хода на работата по проекта са реализирани следните задачи:

1. Проучване на броя и етническия състав на всички деца-носители на индивидуален билингвизъм, обхванати от всички държавни ОДЗ, ЦДГ и ПДГ в гр. Бургас.

2. Тестуване на билингви с тест ВМ (за училищна зрелост) и анализ на получените резултати по посока на въздействието на индивидуалния билингвизъм върху взаимодействията в мултиетническа среда.

3. Тестуване с тест-речник.

Резултатите от последната задача ще бъдат коментирани в настоящето изложение.

Използвайки стандартния тест-речник на проф. Фидана Даскалова, студенти от специалността “Предучилищна педагогика и чужд език” изследваха част от индивидуалните билингви и самостоятелно обработиха получените резултати. С помощта на научния ръководител се извърши сравнение с резултатите на деца - етнически българи, които имат постижения около 55-60% през последните три години. В рамките на изследването бяха включени 16 деца (7 момчета и 9 момичета), представители на следните етноси: турци - № 4, 5, 6, 7, 13, 19, 20, 24, 29, 30, 33, 35; деца от смесени бракове – българин и туркиня - № 8, арабин и българка - № 38; роми - № 9, 27. Преобладават деца от турския етнос – 12 от изследваните 16.

Таблица №1

Резултати от изследването на деца-билингви с тест-речник

| | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 13 | 19 | 20 | 24 | 33 | 27 | 29 | 30 | 35 | 38 |
|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 0 | 0 | 0,5 | 1 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|-------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|-----|-------|-------|
| 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 |
| 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 |
| 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0,5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| 0,5 | 0 | 0,5 | 1 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 |
| 0,5 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 |
| 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 |
| 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 |
| 0 | 1 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0,5 | 1 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20% | 16,6% | 51,6% | 60% | 21,6% | 33,3% | 43,3% | 35% | 36,6% | 41,6% | 56,6% | 45% | 28,3% | 40% | 41,6% | 38,3% |

Легенда:

→- номер на изследваното дете;

↓ - резултат (в точки) на отговорите на децата

Средният резултат от теста-речник е 38, 08 %. Анализът доведе до ранжиране на получените резултати (в %): 81, 2 – музика; 71, 8 – горещина; 68, 7 – сватба; 56, 2 – смърт; 50 – богатство, любов, работа, смях, сън; 46, 8 – война, истина, удоволствие; 43, 7 – глад, игра, сила, среща, хигиена; 37, 5 – приятел; 34, 3 – болка; 31, 2 – мир, опасност; 21, 8 – свобода; 18, 7 – вина, живот; 15, 6 – знание; 12, 5 – храброст, успех; 9, 3 – бъдеще; 6, 2 – употреба, надежда. За разлика от българчетата, децата-етнически турци и роми се справят по-добре с определението на думата “хигиена”, която при етническите българи е овладяна по-слабо. Разликата в резултатите между момичетата и момчета е 34, 6 : 42, 5. Нивото за етническите турци е 34, 2%.

Обработката на получените резултати разделихме на 2 етапа:

1. Установяване употребата на сродни думи, типични за речника на 7 годишното дете-етническо българче и по аналогия – за билингвите на същата възраст.

2. Установяване употребата на близкозначни думи и антоними у билингвите, като се има предвид, че при етническите българчета антонимите се употребяват доста често в речта за обяснения, а синонимите - сравнително рядко – до 1-2 за дадена дума.

Резултатите за всеки етап представяме в отделна таблица.

Таблица №2
Използване на сродни думи от деца-билингви

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ↓→ | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 13 | 19 | 20 | 24 | 27 | 29 | 30 | 33 | 35 | 38 |
| 1 | С | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | С | С | С | С | | С | 2С | С | С | | | С | С | С |
| 3 | С | | | | | | | | | | | | | | С | |
| 4 | | | | С | | | С | С | С | | | | | С | С | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | С | | С | | С | С | С | | | | | | | С |
| 7 | | | | | С | | С | С | С | С | | | | | | |
| 8 | | | С | | | | С | | | | | | | С | | |
| 9 | | | | | | | С | | | | | | С | С | | С |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|---|
| 10 | | С | С | С | | С | С | С | | С | С | С | С | С | С | С |
| 11 | | | | | | | | | | | | С | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | С | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | С | | | | | | | | | | | | | С |
| 16 | | | | | | | | С | С | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | С | С | | С | С | С | С | С | | | С | С | | С |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | С | | С | | С | С | С | | | | | С | | |
| 21 | | С | С | С | | С | С | С | С | | | С | | С | С | |
| 22 | | | | | | | | С | | | | | | | | |
| 23 | | | С | | С | С | С | С | С | | С | С | С | С | С | С |
| 24 | | | С | | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С | |
| 25 | С | | С | С | С | С | С | С | С | | С | | 2С | 2С | С | |
| 26 | | | С | | | | | | С | | С | | С | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | | | | | С |
| 28 | | | | | | | | | С | | С | | | | С | С |
| 29 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | С | | | | | | | |

Легенда:

С – употребена сродна дума в отговора на детето

2С – две сродни думи

Децата употребяват в речта си над 130 сродни думи, като съотношението на глаголите и глаголните форми към прилагателните имена е приблизително 2: 1. Потвърждава се тенденцията на сравнително слабо овладяване на прилагателните имена като части на речта, която е присъща и за етническите българчета на тази възраст. Най-интересно е обяснението на думата “бъдеще”, където 2 от децата използват глаголната форма “ще бъде(а)” и по този начин показват усет за вариране в рамките на самата речева единица (словообразуване).

Съществено изоставане се забелязва при овладяването на синоними и антоними, чието съотношение в отговорите на децата като брой е 86: 6. 13 от изследваните думи не са обяснени с помощта на горепосочените лексикални единици. Само едно дете е употребило при отговорите си повече антоними, отколкото синоними. Доловена е единствено многозначността на думата “мир” – когато няма война”, “да си почиваш”, “войникът стои мирно”, “да мируваш”. Дете, което не схваща смисъла (а вероятно и произношението на думата “истина”), използва паронима “изстинала”. Всички са употребили в отговорите си синоними, а броят на ползващите антоними е доста по-ограничен – едва 4. Това противоречи на общоприетата у нас практика антонимите да се овладяват по-лесно и употребяват по-често от синонимите, но навярно в майчиния език на децата отрицателните форми се възприемат с известни затруднения.

Таблица №3

Присъствие на синоними (близкозначни думи) и антоними в речника на деца-билингви

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|---|---|----|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ↓ → | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 13 | 19 | 20 | 24 | 27 | 29 | 30 | 33 | 35 | 38 |
| 1 | | | Б | Б | Б | | Б | | | Б | Б | | Б | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | Б | Б | Б | | | | | Б | | | | Б | Б | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Б | | Б | 2Б | | Б | | | | | | | Б | Б | Б | Б |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|--|---|----|---|----|---|----|---|---|---|---|---|
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | А | А | | | | | | | Б | | | Б | | |
| 12 | Б | | | Б | | | Б | | Б | Б | Б | Б | | Б | Б | |
| 13 | | | | А | | | | | | А | Б | | | | А | |
| 14 | | Б | | | | Б | 2Б | Б | 2Б | Б | Б | Б | Б | Б | Б | Б |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | Б | | |
| 17 | | | | | | Б | | | | | Б | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | Б | | | | | |
| 19 | | | Б | Б | | | Б | Б | Б | | Б | Б | Б | Б | | Б |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Б | | | Б | | | | | | | | Б | | | | |
| 22 | | | Б | Б | | Б | Б | | | Б | Б | Б | Б | Б | | |
| 23 | | | | | | | Б | | | Б | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | Б | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | | | Б | | | | | | | А | 2Б | | Б | Б | | Б |
| 30 | | | | | | | | Б | | Б | | | Б | | | |

Легенда:

Б (2Б) – употребена/и близкозначни думи

А – употребен антоним в отговора на детето

Получените резултати позволяват да направим следните **изводи**:

1. Под влияние на езиковото обкръжение в детската градина индивидуалните билингви сравнително добре овладяват думи с абстрактен характер, но срещат трудности при тяхното обяснение, защото приемат назоваването на думата от изследователя като сигнал да я употребят в изречение. Това означава, че учителят трябва да промени традиционния си подход към тях, като работи не само върху произносителната и затвърдяващата задача на боравене с речника, а и върху осмислянето, обяснението на всяка дума.

2. Овладяването на сродните думи е в рамките на нормата като цяло. Билингвите срещат затруднения при думи като “живот”, “надежда”, “употреба”, които затрудняват и връстниците им - етнически българи.

3. По един парадоксален начин са поставени акцентите при овладяване на синоними и антоними. Получените резултати показват по-добро владееене на синонимите, което е нетипично за българчетата на тази възраст. Обяснението се дължи на поредицата от синонимни глаголи за обяснение на “музика” или единствено възможния избор за отговор на думи като “сватба” (“някой се жени”).

МУЗИКАЛНОТО АТЕЛИЕ- ИНОВАЦИОННА ФОРМА ЗА РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Анна Г. Бербенкова, Люба Моралийска

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. АННА Г. БЕРБЕНКОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ. /ФАКС: (+35958) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET; ЛЮБА МОРАЛИЙСКА, ЦДГ №25, ГР. ДОБРИЧ

MUSICAL WORKSHOP-INNOVATIVE FORM FOR CHILD'S DEVELOPMENT IN PRE-SCHOOL AGE

Anna G. Berbenkova, Lyuba Moraliiska

Abstract: *Nursery school is a school for social education and a center for developing children's interests, gifts, talents, abilities and skill. Musical Workshop as an innovative form for child development in practice develops child's self-estimating desire for performance. The work of the vocal group, children's band and group for rhythm and dances is significant. In this way personality comes in harmony with itself through manifesting and developing its abilities.*

Key words: *musical workshop, nursery school, creativity*

Личността влиза в хармония със самата себе си, чрез изявата и развитието на своите способности. Това поражда необходимостта да се помисли как в детската градина да се уплътни времето на децата с по-високи познавателни потребности, които носят в себе си потенциала на творчество.

Детската градина е школа за социално възпитание и център за развитие на интересите, дарбите, заложите, способностите и уменията на децата.

Музикалното ателие, като иновационна форма за развитие на детето, в практически аспект изгражда неговото самочувствие и желание за изява. Необходимо условие за активно и резултатно участие в него е създаването на добър микроклимат, емоционална ангажираност, доверие и уважение към детето, зачитане неговата свобода при избора на дейност, активна съпричастност от страна на родители, помощен персонал и специалисти.

Във всяка възрастова група се открояват деца с различни музикални възможности и способности. Това поставя въпроса за ранно откриване и стимулиране на децата с изявени музикални способности.

При така нареченото входно ниво, още с постъпването на детето в детското заведение, музикалният педагог насочва своето внимание в разкриване на залегал музикален потенциал в насока мелодичен слух, ритмично чувство, артистична освободеност. От похватите за работа най-използвани са индивидуалният, спираловидният, интегралният и с най-голям ефект и най-успешно приложим – проблемно-ситуационният.

Активизирайки познавателната дейност на децата и развивайки музикално-творческите им способности, чрез музикалната приказка, кукления етюд, музикално-дидактическите игри и музикалната драматизация, музикалният педагог прави своя скрит подбор и деликатно насочване на децата за работа в музикално ателие. За тази цел той попълва индивидуален картон на всяко дете, с определени показатели и критерии относно музикалното му развитие и две анкетни карти от страна на родителите за изследване на техния музикален вкус върху детето в тази насока.

Чрез дейността им по избор (да пее, да свири или да танцува) детето има възможност да опознае духовния свят, да упражни своите умения, да развие творческите си възможности, въображение и талант.

В музикалното ателие са сформирани три групи:

група на певците, наречена “аз пея”

група на инструменталистите, наречена “ аз свиря”

група на танцьорите, наречена “аз танцувам”

Вокалната група има отворен и преливащ характер. Там децата варират от 20 до 40 на брой, като преминават и в другите две групи. Желанието за изява, като солисти, инструменталисти, диригенти е постоянна.

Колективното едногласно и отчасти двугласно (исово) пеене притежава голям възпитателен потенциал, обединява децата в групата и укрепва техните социални и дружески връзки. Малкият изпълнител се чувства по-сигурен, по-уверен от подкрепата на останалите участници.

Подборът на репертоар става в съответствие с общото развитие и интересите на децата, достъпен за техните възприемателни и изпълнителски възможности, като не се изпуска идейната и естетическата ценност на песните и възможностите за корелативна връзка с другите дейности в детската градина и жизнените явления.

Постоянна, съпътстваща задача е работата по звукоизвличането, облагородяване на тембъра, усвояване на елементарните основи на певческата техника и запознаване с принципите на гласовата хигиена. За тази цел се използват скоропоговорки, леки и мелодични канони, които условно наричаме “настигни ме” (пеене педагог-дете ; педагог-група ; дете-група и обратно). Съсредоточаваме вниманието си преди всичко на интонацията и ритмичната точност на изпълнението. Предлагат се начини за разнообразие на песните, които се изпълняват: със солист и отпяване; като канон; с подходящ исов тон.

Чувството за изява е ярко изразено в тази възраст, поради което работата с микрофон е особено желана и предпочитана. Тя развива творческия потенциал и артистичната освободеност.

Групата на инструменталистите е по-малобройна. В нея участват и деца от вокалната група. Нейният параметър не се ограничава само като самостоятелен инструментален ансамбъл, а и като съпровождащ оркестър. Свирейки на ударни и отчасти на мелодични музикални инструменти, децата, освен че демонстрират ловкостта на ръцете си, влагат много чувство и творческо вдъхновение.

Действията в тази насока се изразяват в следното:

изработване на метричен и ритмичен съпровод на заучени песни;

изработване на встъпление и заключение на заучени песни;

изработване на ритмична композиция по определен текст /стихче или къс разказ за някое годишно време/;

съчиняване на звукови картини и илюстрация на моменти от любими приказки;

въвеждане в нова ситуация с разиграване на герои от песни с водещ мелодичен съпровод /пиано, акордеон от музикалния педагог и съпровождащ акомпанимент, характеризиращ героя, от ударни и мелодични инструменти/.

На годишния концерт особен възторг предизвика изпълнението на IX симфония на Бетовен “Ода на радостта”. Участваха вокалната група, съпровождащ оркестър, пиано, като привлечена беше и публиката с пляскане с ръце.

Занятията в групата “аз танцувам” съдействат за естетическото развитие на детската личност, влияят положително върху физическото здраве и разширяват основите на формиращата се обща култура в тази възраст. Създава се траен интерес към танцовото изкуство, стремеж към артистичност, грация, координация на движенията. Тръгвайки от танци с фиксирани движения, разширявайки познанията в областта на танцовото изкуство съобразно изпълнителските възможности на децата в тази възраст, стигаме до танци с нефиксирани движения. По този начин танцуващите влагат своя идеен замисъл в изграждане на пластични образи и художествено превъплъщение. Ярък пример за това е изнесената миниатюра “Пролетно настроение” и музикалната приказка “Изгубената пътечка” по идея и музика на Анна Бербенкова.

Не на последно място в музикалното ателие се работи в насока музикално оgramотяване и подготовка за постъпване на децата в детски музикални школи, музикални и хореографски паралелки.

Участието на организираниите в детската градина утра, рождени дни, ден на християнското семейство, вечер на талантите, годишни концерти, открити сцени от градски мащаб са ярко доказателство за добра и резултатна дейност. По тази насока, преследваната цел – развитие на самостоятелност и творческо въображение на детето, като най-преки компоненти на творчеството намира своето приложение в духовното израстване на детето в предучилищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Виготски**, Л. Въображение и творчество на детето, С., 1968.
2. **Георгиева**, Ц. Предучилищно възпитание, 2001, №2, стр. 41.
3. **Якова**, М. Художествено възпитание на децата в детската градина. С., Народна просвета, 1983.

ТЕСТОВЕ ЗА ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА НА ЗНАНИЯТА ПО МУЗИКАЛНО ВЪЗПИТАНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Виолета Д. Върбанова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ВИОЛЕТА Д. ВЪРБАНОВА, ЦДГ №7 “ПРОЛЕТ”, ГР.
ДОБРИЧ

TESTS TO EXAMINE AND EVALUATE THE MUSICAL KNOWLEDGE IN THE KINDERGARTEN

Violeta D. Varbanova

Abstract: *On the grounds of the methodical requirements for children's musical skills formation and development we have elaborated a testing system for examination and marking of musical skills and knowledge of 5-7 years old children in 3rd and 4th age group during the months of September, October and November.*

Key words: *indices for examination and marking, tests content, marking and feedback information*

В неразривна връзка с новите държавни изисквания по отношение обучението и възпитанието на децата от предучилищна възраст са и показателите в направление “Изкуство”, ядро “Музика”. Те са обособени в три възрастови групи, съответстващи сравнително условно на възрастовите групи в детската градина, а именно: групата на най-малките, включваща 3-4 годишните деца; междинна група на 4-5 годишните; и групата на големите – 5-7 годишните деца.

Още в края на миналата учебна година главни специалисти от Дирекция “Просвета” в община Добрич сведоха до учителите по музика в детските градини насоки и изисквания във връзка с намиращите все по-широко приложение тестове за проверка и оценка на усвоените за даден период знания в сферата на музикалното възпитание. Препоръката беше музикалните педагози сами да разработят и подготвят за печат тестове за проверка и оценка на знанията и способностите по съответните за всяка възрастова група показатели.

Темата на настоящата работа е именно разработването на такива тестове, по-конкретно за децата от групата на 5–7 годишните, обучаващи се в трета и четвърта възрастови групи на предучилищните учебни заведения.

Съобразявайки се с методическите изисквания за формиране и развитие на детските музикални способности, първоначално набелязахме показатели за тяхната проверка и оценка, обхващащи съответната възраст. Например: за възприемане, различаване и определяне на музикално–изразните средства:

- определяне на тоналното звучене и свързването му с жанра и лада;
- моделиране на ритмичния рисунък в размери 2/4, 4/4, 5/8;
- възпроизвеждане на метрума на равноделни и неравноделни размери в 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 7/8, 9/9;
- отреагиране на основното и на преходното темпо (бързо, бавно, умерено и видовете им);
- разпознаване тембъра на различни музикални инструменти;
- различаване на динамиката и динамичните нюанси (форте, фортисимо, пиано, пианисимо).

Имайки предвид основните тематични насоки на цялостния образователно-възпитателен процес, в проектокнижката за тестване комплектовахме поетапно показателите в унисон с четирите годишни сезона. Тук, в настоящата работа, ви представяме първа част от тестовете за проверка на музикалните знания на 5-7 годишните деца, озаглавена “Музикални есенни картинки”. Децата не умеят още да четат, но обичат да рисуват, да довършват картина, да оцветяват, а освен това често двете изкуства тясно се преплитат.

Книжката включва общо 32 теста, всеки от които се състои от: рисунка, разкриваща дадена ситуация и подсказваща определен елемент от предстоящата задача; насочващи въпроси - към ситуацията и към решаване на задачата; конкретна задача за решаване; иконки на личица, съответстващи на незадоволителен, задоволителен и отличен отговор. Например:

Стр. 5 – изобразява слънце, пожълтяло листенце, лаленце, снежен човек, щъркел, дъждовни капки. Въпроси: Коя от картинките свързваме с есента? Знаеш ли песен за есенните листа? Задача: Изпей я с нужното настроение! Целта е детето да диференцира мажорен/ минорен лад. След решаването на задачата се оцветява личицето, което съответства на дадения отговор /добър, лош, отличен/.

Стр. 6 – изобразява на първа линия легло с прозорче на нощно небе, есенна картина с ято отлитали птички, часовник, а на втора линия – заек, маршируващ войник, костенурка. Въпроси: /към картинките на първа линия/ За кои песнички ти напомнят тези картинки? /приспивна, есенна, за часовника/ С какво темпо се изпълнява всяка една от тях? Задача: Свържи с подходящата картинка отдолу! /на втора линия/. Целта е детето да разпознае бавно, умерено и бързо темпо. След решаването на задачата се оцветява личицето, което съответства по настроеня на дадения от детето отговор /тъжно, сериозно, весело/.

Други от тестовите включват задачи за: “изчукване” на метрума /”Две калинки” или “Ръченица”, на метроритъма /”Часовник”/, за разпознаване на силното време /”Ние сме войници”/, на музикалните инструменти – ударни, струнни, клавишни, духови /”Дий, дий, конче”, “Котето се разболя”, “детска песен”, “Хорце”/, за динамиката /”Приспивна песен”, “Ние сме войници”/ и др., свързани със знанията за музикално-изразните средства.

В почти всички тестове има задачи за довършване или оцветяване на картинките, кръстословици, ребуси, свързани тематично със сезона и музикалните занимания, като и музикално двигателни задачи /танца на “Есенните листа4/.

Всеки тест се работи в подходящо избран момент по време на музикалното занятие, като ребусите и кръстословиците могат да се включат в цяло едно занимание в края на тествания период-месец ноември.

В края на книгата, оцветените от всеки вид личица се сумират /намръщени. . . ., сериозни. . . ., усмихнати. . . / и въз основа на сбора се оформя общата оценка за дадения период – в случая месеците септември, октомври, ноември, за всяко дете поотделно. Тази оценка, заедно с другите две – през зимния период и през пролетта, ще дадат пълна картина на знанията и способностите на всяко дете по музика и ще играят ролята на обратна връзка към музикалния педагог: на какво да наблегне повече, какво затруднява децата и пр. проблемни въпроси.

Тествайки деца от трета и четвърта група на ЦДГ №7 в гр. Добрич установихме, че по-голямата част от децата сравнително лесно се справят с този вид тестове, някои от тях могат даже самостоятелно да се справят с прочитането и решаването на задачата, доставя им удоволствие, забавно им е, а и неусетно затвърждават вече наученото или допълват и усъвършенстват своите знания. Една малка част от децата се колебаят в решаването на тестовата задача, но с няколко насочващи въпроса от страна на учителя дават прилични решения. Изключения са децата, които системно не са в състояние да решат теста, и това са най-вече деца, които по някаква причина отсъстват често от музикалните занимания или не са посещавали детска градина. С такива деца учителят по музика може да започне решаване на тестове за по-малката възрастова група, като подпомага и вдъхва увереност на малчуганите.

Тестовите за проверка и оценка на знанията по музикално възпитание дават бърз и ясен отговор за работата на музикалния педагог, за възможностите на децата, за проблемните моменти в обучението и не на последно място са фактор за самоусъвършенстване на специалистите.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ников**, Ат. Психология на образователния процес. София, 1994.

THE PROBLEM OF DEMOCRATIC COMMUNICATION AND FORMATION OF THE SYSTEM OF VALUES WITH CHILDREN IN KINDERGARTEN

Snezana Mirascieva

CONTACT ADDRESS: AS. SNEZANA MIRASCIEVA, FACULTY OF PEDAGOGY, STIP, REPUBLIC OF MACEDONIA, E-MAIL: SMIRASCIEVA@YAHOO.COM

Abstract: *This paper analyses the problem of democratic communication and forming system of values of the children in the kindergaten. In the mind, development characteristics of childhood, the role of the environment and the atmosphere in kindergaten, the manner of the behaviour of the educator and his relation with the children has an essential influence of forming of the system of values to the children, particularly to the friendship, honouring respect, cooperation, unselfishness, sincerity.*

Key words: *democracy communication, system of values, positive values, cooperation, friendship, sincerity, to respect one another.*

Social exculpation of democratic communication or why democratic communication?

The changes are characteristic of life in the nature, in the social systems and also in education, although the education is not so much inert system which contradicts to quick and radical changes. Just such changes are going to now. That does not mean that the education hasn't changed so far, but what happens now regards to answer its own function – preparation for activ and competent participation in life which is in permanent move – ment and changes [9, 281]. The education and aknowledge are worsted to changes. The democratisation is one of it's changes.

The democratisation is a layer and a complex change which relates to the common atmosphere in the educational institutions starting from the kindergaten up to the Universities. The democratisation is global, imperative and it will put the frame and conditions to all others smaller or larger specific changes. So the simultaneous education will strive towards the common aim – development at the personality with visions for the future and knowledge, skills, and abilities for their realization.

The changes in the educational institutions in the direction of democratisation represent taking responsibilities and arranging of the importance of the education, creating conditions for active partners and participants in life and dealing of the institutions which will promote the democratic processes means such educational centres which will represent places where the principle of democratic living will be realized, where the atmosphere of activity and tolerance will be created, where union,

Cooperation, individuality and other conditions will be formed, conditions in which authoritativity and hierarchy will be omitted. If the democratisation is realised in such a way it reflexes the contents and the ways of the communication between the educator and the student.

What is democratic communication?

To understand the essence of democratic communication it is necessary to explain the term communication. The communication (lat. communicare) represents a process of reciprocal connection of people in a community [8, 244].

The communication in the kindergaten is changing messages and making relations and ways of behaviour between the participants in the educational process.

The shape and quality of communication depends on the character and type of education and relations present in the educational institution.

In that sense the democratic communication understands democratic participation as behaviour which should be learned. It contains development of abilities and skills for leading a dialogue, expressing disagreements, equal participation in getting solutions. The democratic dialogue is possible if the activity of active listening is developing and reacting which supposes respect, empathy and sincerity. The democratic participation in communication understands supporting autonomy in thinking with the children, original ideas, free expressing, noticing the individual differences and supporting every individual. This way of omunication supports to activity through which the child develops its own style in behaving, way of thinking, opinion, forms values.

Children's values in the kindergaten

What is value?

A complete rule of the term value does not exist. The term is fundamental and doesn't take rules because using the term value another terms can be defined. It is necessary to mention some of them.

The value is a measure in satisfying man's needs. The value is a long believing that specific way of behaving is personal and socially preferable in relation to contrary way of behaving[1, 50]. So:

the value is believing and as every believing it has a cognitive, affective and relational parts. In that sense every value is knowledge for the believing affectedly coloured and it reflects the way of behaving of the individual;

the value is a preference but a concept of a desire;

the value is a concept of something which is personal and socially desirable.

It can be concluded that the values are a part of reality, specifically shaped. They are a criteria for choosing the direction of acting.

Characteristics of the development of the children in the preeducational period

The kindergartens are educational institutions for care and education of the children in the period before going to school. Children at the age of 3 to 7 years are present there. Children's staying in the kindergarten and the atmosphere there gives the opportunity of getting a lot of features and characteristics, understanding, hobbies, standards of behaving, forming performances and terms for the objective reality building values for the same. This period of the development of the child's personality is very complicated and its dynamics relates to the passage from biological to sociological being. This passage is not possible without the process of becoming cultural, individual and social. Becoming cultural is a process of conveying of the common cultural values of the child starting from the earliest learning of the language and the communication with the members of the family up to the complicated processes of learning where the experience is taken from the given culture and they are qualified for selfacting, and participation in the creating and developing cultural processes. The process of socialisation in the earliest childhood involves the child in the rules of the social life, learns to understand the way of life and the behaviour of the others, introduces to the roles and norms, but at the same time creates its own measures, criteria, ways of behaviour and gets values. The individualization is a process which develops the inner system of motivation and "a frame of orientation"[11, 57-59]. The development of the integral personality is materialized through these process. The kindergarten gives environment to the child in which through interaction with the educator and the other children, the child can develop the best way its friendness and personal identity. The social interaction is a formative factor in the developing of the personality of the child. In that sense Pija'e and Vigotski are unique when they stress the role of the child as an active and interactive subject in its development. It is the initiator of the interaction but it determinates the content and dynamics of that interaction. How and how much the environment will answer to that interactive initiative of the child depends on the way how the environment itself will communicate with the child.

It is necessary to stress that the communicative–interactive act in the kindergarten is realized through the game. The game represents an act of making the reality simple through which the child forms it's own experience, way of behaviour, because the game is a reflection of the man's abilities and the child's game is pure reflection of the own ME. Through the game and the processes of socialization and individualization the child forms its own values.

The democratic communication and formation of system of values with the children in the kindergarten

Taking in consideration the characteristics of the developing period of the personality of the child, the importance of the process of education and especially its communicative aspect and also the essence of the term value, the values with the children from the pre-educational period are appropriated and formed a system through the interaction with the other participants. It is expressed through friendship and popularity that means the status among the person of the same age. The friendship is different from the status. The status is one – direction and it represents a measure according to which a child is accepted in the group or not. The friendship is a double relation which supposes reciprocity between two children. So there is a possibility the child to be popular but not to develop friendship and opposite, not to be popular and to have one or two friendships. The friendship understands social knowledge.

Understanding, ableness and regulation of the emotions. The social knowledge and understanding means knowing the standards and main rules of the group, language and changing information. The social ableness is a try to approach to the others. The regulation of emotions is an ability to react to the situational needs of emotions and a way socially accepted and enough flexible which will give space of spontaneous reactions[4, 17-19].

The friendship as a value ensures other positive values like unselfishness, respect to the other, trustiness, persistence, flexibility, cooperation and protection. But the child can be stopped of shuness, aggressiveness, the

low degree of interaction. Most factors influence positive to the friendship: the relations in the environment, especially the relations of warmth and understanding, the balance between the meanness and reticent, empathy, the relations of mutual respect, the way of behaviour. It is spoken about the importance of democratic communication and its role in formation of the values and the whole development of the young person.

The democratic communication character is indicated as socially – revisable that means symmetrically interactive in which the child brings out its own opinion, forms own notion, take values which are not related to it, chooses and builds its own style and a way of reference that is usually the same as to the other whom with is in the process relation. The respect of the personality of the child and its individuality supports the openness in the communication and presses the shyness, and the calm tune and the warm smile calms the aggressiveness to the level of disappearance which takes away the objection on the way which leads to the real choice of the values.

The democratization in the communicative process essentially influences and directs the personal development of the child forming complete integral personality.

The relations of democracy in the process of relating directs the child towards such a system of values which is socially accepted, building its own style of relating positively. Devotion, sincerity, respect, friendship help the correct social aspect of the development and at the same time directing the individual development of the child's personality.

LITERATURE

1. **Vujčić V.**, Sistem vrednosti i odgoja, Školske novine, Zagreb 1987.
2. **Džui Dž.**, Vaspitanje i demokratija, Obod, Cetinje 1954.
3. **Jull J.**, Vaše kompetentno dijete, Educa, Zagreb 1996.
4. **Katz G. L. - McClellan E. D.**, Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije, Educa, Zagreb 1999.
5. **La Greca, A. M. and Stark, P.** (1986): Naturalistic observation of children's social behavior, Strain, Ph. S. Guralnick, N. J. and Walker, H. M. (eds.), Children's social behavior, Toronto, Academic Press, 181-215.
6. **Pavih -G. S.**, Pozitivno i negativno socijalno ponašanje dece predškolskog uzrasta // Zbornik 25, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 1993.
7. **Pavih -G. S.**, Polne razlike u altruizmu i agresiji dece u predškolskoj ustanovi // Zbornik 26, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 1994.
8. **Pedagoki** leksikon, Zavod za učenike i nastavna sredstva, Beograd 1996.
9. **Simovska V.** Veštini na nastavnici za demokratski dijalog u učenicima // Zbornik Opštvenata tranzicija i obrazovanje, Filozofski fakultet, Skopje 1998.
10. **Tanovih A.**, Vrednost i vrednovanje, Zavod za izdavanje učenika, Sarajevo 1972.
11. **Trajkova S. V.**, Mentalna higijena, Studentski zbor, Skopje 1997.

ИЗКУСТВОТО ДА ОБЩУВАМЕ С МАЛКИТЕ ДЕЦА

Йовка А. Атанасова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ЙОВКА А. АТАНАСОВА, ЦЕЛОДНЕВНА ДЕТСКА ГРАДИНА №8 “БОДРА СМЯНА” ГР. ДОБРИЧ

THE ART TO COMMUNICATE WITH LITTLE CHILDREN

Yovka A. Atanasova

Abstract: *The preschool age is the most appropriate time for creating the idea about “good” and “bad” deeds, for developing the sense for beauty in the relationships between people, for forming the virtues laying the foundation of moral attitude and of children’s character. The successful accomplishment of these goals is impossible without the united efforts of kindergartens, families and society. In the name of communication- the biggest treasure created during the first years of our children’s life- we have to treat them as equal and complete member of our team (family, kindergarten, etc.). The family is a natural laboratory where the processes of communication can be discovered and modeled. It’s child responsibility to create his/her proper point of view and to enter successfully in the social- ethical functions not only in the family, but also outside it. This work examines different forms and means of communication, directed mainly to the spiritual values in order to develop them into the main background of child’s personality.*

Key words: *politeness, sympathy, tact*

“Единственият истински разкош е разкошът от човешкото общуване”

А. Егзюпери

Всяко дете живее в един своеобразен и неповторим свят. Неговото детство е частица от това, което сме били всички ние. Как да разберем мислите на детето, как да проникнем в начина, по който то възприема и чувства, как да узнаем какво го подтиква към някои необичайни на пръв поглед постъпки. Нравственият облик на личността се измерва с количеството радост, преживяна през детството. А детското сърце е нежно и чисто, преливащо от любов към света.

Детето като личност има необходимост да опознава обкръжаващите го хора и същевременно то се стреми да получи оценка за своето поведение.

Вежливостта е умение деликатно, внимателно да се отнасяме към заобикалящите ни. Умение да се държим в зависимост от изискванията и от създалата се конкретна обстановка. Още от първите години на детето е необходимо да създаваме у него навици за вежливо поведение. Да го учим на доброта, на умение да осъзнава постъпките си, вярно да различава кое е хубаво и кое- лошо.

Вежливостта е сбор от постъпки, които определят вътрешната култура на човека. Тя е отражение на нашата вътрешна култура и на вътрешната ни духовност, определяйки се от конкретните постъпки, от поведението в обществото, които естествено произтичат от моралната образованост и от социалното възпитание на всеки човек. Вътрешната култура на човека задължително се проявява във всекидневното му външно поведение.

Собственото ни поведение, нашите постъпки, отношенията помежду ни възпитават децата по-силно от всякакви нравоучения и разговори. Вежлив е човекът, който умее да управлява своите емоции. “Добрите чувства, емоционалната култура- това е сърцевината на човечността”- Сухомлински.

Детето идва в безкрайно сложния ни свят сякаш пришълец от друга планета- в нашия свят, изпълнен с грижи, увлечения, радости, тревоги и многолики човешки отношения.

“От новороденото до петгодишната възраст разстоянието е огромно”- казва Толстой.

Първите пет години детето не ги прекарва само в безгрижие, забавления. Това невероятно разстояние е изпълнено с трудности, които се отразяват върху цялата психика, върху целия детски организъм. Затова ние възрастните трябва да бъдем мъдри помощници на нашите деца. Когато възпитаваме у децата културно поведение, вежливост, доброта, ние възрастните трябва да се

съобразяваме с психологическите особености на развитието на детето, защото психиката на детето е податлива и пластична. През тези години детето е склонно към емоционална отзивчивост и подражание, въпреки че то не винаги може да се ориентира на кое трябва да подражава. Именно през тези години се полагат основите на нравствените чувства. Родителите и педагозите са длъжни да възпитават у децата отзивчивост и деликатност по отношение на другите хора, грижовност, съчувствие към връстници, към всички хора.

Коменски в своя труд “Всеобщи съвети за управление на човешки дела” застъпва тезата, че училището трябва да осъществява грижливо възпитание на човешкото потомство в християнски дух, “сърцето да е пълно с Бога”, с уважение към всички хора, към тяхното човешко достойнство. Следователно, заедно с утилитарните ценности Коменски поставя като цел на възпитанието нравствеността. За него детската възраст с всички нейни особености е само етап, който подготвя по-нататъшните стъпала в човешкия живот. На всяко от тях върху основата на характерологичните им особености се поставят цели и задачи за бъдещото изграждане и развитие на личността. Педагогическите цели зависят от целите на общественото развитие и преди всичко от неговите потребности.

Качествата, които детето трябва да придобие през този ранен период, са почителност, справедливост, благотворителност.

Коменски говори за системна възпитателна работа, в която умението и постоянството се съчетават- тогава има добри резултати. Подходът на автора разкрива колко задълбочено познава детската душа и колко добре е обмислил не само системата необходими нравствени качества, но и пътя към тях.

Той подчертава ролята на микросредата на общуването и поемането на задължение. Но детето не може по самостоятелен път да осмисли и поеме моралните норми и ценности. Той смята, че предписанията и житейските правила също могат да служат за пример, а неизчерпаем извор за предписания е Светото писание и изреченията на мъдреците. В цялата нравственост Коменски търси взаимовръзка между природосъобразното и човешко-хуманното. Ярък пример за това е мотивацията, която той прави за почитта към по-възрастните. В нея особено място заема един извод, който звучи като сентенция: “Да обичаш децата е дело на природата, а да скриваш своята любов- дело на благоразумието”.

Коменски нарича земния живот “работилница” за подготовка на разумната душа за вечния живот. Според него истински човек може да бъде само онзи, който е научен да върши това, което прави човека човек.

Имайки предвид тези постановки, си поставихме следната цел: разкриване пред възрастните и децата сложността, дълбочината и радостта от вежливото общуване.

За реализирането на тази цел си поставихме следните задачи:

1. Да се определи мястото и ролята на родителите и педагозите за създаване на култура на общуване у подрастващите.
2. Разкриване пътя за създаване на културно поведение, търсейки най-подходящи форми и прийоми за общуване.

Чрез проведената анкета с родителите “Умеем ли да общуваме с децата си?” се установи, че 60% от родителите полагат всички усилия и умения да намерят начин да общуват със своите деца, 30%-отделят твърде малко време за децата си, а 10% са поверили изцяло това на баби и дядовци.

На въпроса включват ли децата в подготовката за празници и посрещане на гости се установи, че даже някои родители изолират децата си от такива мероприятия.

Възрастните възпитават децата си чрез собствения си положителен пример, чрез похвала, ласка за всяка добра постъпка на детето. В същото време детската грубост, мързелът, лъжата трябва да предизвикват негодуванието на родители и учители. Само човек с висока култура може да възпита действително културен човек. Затова родителите трябва да се възпитават духовно как да възпитават децата си чрез книгите, театъра, радиото, телевизията.

Проведе се родителска среща на тема “Авторитетът на родителя”, където родителите се запознаха с различните видове авторитети, изграждащи се на различна основа и вредата на такъв стил на възпитание.

Разговорът на тема “Изкуството да общуваме с нашите деца” също бе продуктивен, защото много от родителите установиха своите грешки във възпитанието на децата си. Родителите се убедиха, че вежливостта на детето се проявява в неговото умение да се държи правилно, да спазва правилата за поведение, проявява се в неговия външен облик, в езика му, в отношенията към предметите, в характера на общуването със заобикалящите.

Куклените театри “Изгубената кърпичка”, “Шарено балонче”, “Зайко си търси другари”, книжката “Скъсаната книжка” напомниха на децата за обноси с предмети и хора.

На родителска среща на тема “Формиране на културно-хигиенни навици у децата” бе изяснено какви навици е необходимо да усвои детето от предучилищна възраст:

Култура на хранене

Навици, свързани с личната спретнатост

Навици, свързани с поведението на масата (умение да се ползват приборите за хранене)

Навици, свързани с културата на играта, на изпълнение на трудовите задължения

Навици, свързани с културата на общуване с възрастни и връстници- у дома и на обществени места.

Родителите бяха убедени, че колкото по-рано детето усвои правилата на поведение, толкова по-естествено ще ги изпълнява.

Важно място сред формите на взаимодействие между педагози и родители заема казусът. Чрез него се създават умения за бързо и правилно вземане на решения в различни ситуации. Съвместното обсъждане на даден казус от възрастните провокира към размисли, към творческо отношение при възпитанието на детето, кара семействата да се замислят над собственото си поведение. Всяка реакция трябва да бъде резултат на справедлива оценка на конкретната ситуация. “Поставете се за секунда на мястото на провинения и преценете кое го е накарало да извърши постъпката и реагирайте не на степента на провинението, а на мотивите”, казва Макаренко.

Родителите разбраха, че е необходимо възпитанието на детето да започне със създаването на вежлива, доброжелателна семейна атмосфера. От семейството започва всичко.

За нас педагозите бе ясно, че както в семейството, така и в детската градина, първи помощници за възпитаване в културно поведение ще бъдат играта и приказката, които подхранват фантазията, творчеството на децата и сътворяват личността на малкия човек.

Запознаването на детето с изкуството, с красотата на поезията, телевизията, музиката го обогатява и приобщава към творческо отношение към хората и околния свят. Ние трябва да учим децата да се отнасят творчески към света, в който те живеят. Приказните герои като вълшебници, дракони, джуджета, участват в нашето благородно дело- възпитанието на малкия човек.

Може би най-голямото умение на всеки родител или възпитател, най-ценното негово изкуство е умението да получаваме радост от самото общуване с детето. Радостната, весела обстановка, в която има разбирателство, въздейства върху настроението на малкото дете. Ако обясним на детето какви “чудеса може да върши”, то с желание ще се включи в създаване на домашен уют.

“Ако поливаш редовно цветята, те ще свикнат с тебе и ще те обичат, и ще ти казват “благодаря”, защото всички цветя на света са добри и вежливи”.

Децата трябва да разберат, че трудът винаги носи радост. А когато в къщи има празник, децата трябва да са най-активните (празник на близките, празник на багрите на чудесата, на приятелите, традиционните празници). Тук има най-широко поле за фантазията ни и за фантазията на нашите деца. Празниците ще научат децата да общуват с хората, правилно да се държат на масата, ще развият у тях организаторски навици. Всяко дете трябва да се старее да има свое задължение в къщи. А ако понякога направят беля, децата трябва да си признаят и извинят за неволната постъпка. Ако понякога, поради някаква причина не могат да отидат на среща с приятели или закъснеят, децата трябва да се извинят.

Държейки се вежливо и честно, с течение на времето се изгражда силна воля и твърд характер. Една от главните причини за лъжата на малкия човек е недоверието му към възрастните. Детето понякога лъже, защото се страхува. Този страх не възниква безпричинно в душата на детето. За него сме виновни ние възрастните. Въръжавайки се с обич и търпение, ние трябва да помагаме на детето, за да придобие то вяра в себе си, в своите възможности и сили.

А когато се говори за спретнатостта и вежливостта на момчетата, може да се напомни, че приличат на приказна принцеса, а момчетата – на приказан рицар или принц. Колкото до приятелите, трябва да знаят, че не бива да ги обиждат, бият или да гледат да ги измамят.

Препоръчахме на децата да направят у дома “Празник на приятелите”, където всеки да участва с нещо (подредба на масата, приготвяне подаръци, картички, измисляне игри- “Весело ручейче”, “Измисли вежливи думи”). Добре е с децата да участва някой възрастен. С това искам да потвърдя още веднъж, че възпитанието на детето започва с нравствено-културната атмосфера, създадена в нашия дом, от добрите или лошите отношения, които съществуват между членовете на семейството. Малкото дете живее в тази атмосфера. В спокойна, доброжелателна атмосфера израстват психически здрави, спокойни деца.

Своите привички и интереси, стила на своето поведение, отношение към труда и към заобикалящите го детето копира от нас, възрастните (как се държим у дома и на обществени места, сред природата). Всяка наша постъпка трябва да има дълбока възпитателна насоченост. Ние нямаме право никога, нито за миг да губим чувството си за родителска отговорност пред децата. Дори в дребните неща.

Достойни за дълбоко уважение са родителите, които грижовно се отнасят към природата, доброжелателно към заобикалящите ги хора, с обич и уважение към своите близки. Това значи, че децата ни ще възприемат тези качества.

В живота ни на всяка крачка се срещат възможности за възпитаване на детето. Нужно е само да се научим да виждаме тези възможности и да ги използваме.

Един мъдър човек е казал: “Педагогиката не е наука, а състояние на душата”. Животът на родителя-възпитател и на педагога е изпълнен с труд и щастие, с щастието на твореца, който създава най-скъпото на земята- детската душа. И ако в нечие сърце липсва естественото чувство за щастие, значи правим нещо не както трябва- грешим. Необходимо е да променим много неща в живота си, в поведението си, в собственото си отношение към заобикалящия ни свят, а не да прехвърляме нашите неуспехи, нашето родителско и педагогическо неумение върху децата. Децата са оценката за целия ни живот, неговия смисъл и продължение.

Изводи:

1. Включването на детето в семейната среда е един от практическите пътища за социализирането му.
2. Съдържанието на различните форми на общуване стимулира определена познавателна, емоционално-нравствена и морално-волева активност у детето.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Асамаа**, И. Как да се държим в обществото, С., 1975.
2. **Василева**- Гантус, Азбука на вежливостта, С, 1985.
3. **Леви**, Вл., Изкуството да общуваме, С., 1983.
4. **Якова**, М., Възпитанието на детето от три до шест години, С., 1994.

ПРОБЛЕМЪТ “НИКОЙ НЕ ИГРАЕ С МЕН” И СИТУАЦИОННАТА ИГРА

Красимира Ст. Гинкова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: КРАСИМИРА СТ. ГИНКОВА, ЦЕЛОДНЕВНА ДЕТСКА ГРАДИНА №7 “ПРОЛЕТ” ГР. ДОБРИЧ

THE PROBLEM “NO ONE WANTS TO PLAY WITH ME” AND THE SITUATIONAL GAME

Krasimira St. Ginkova

***Abstract:** In this work is presented the problem of adaptation and rejection of a child from our preschool group. The relation with the situational game has been found as an educative and self-educative method of diagnosis and of active learning, assisting to overcome the wording and didactics implanted in the instructional process.*

“Никой не играе с мен” – това са думи, често изречени у дома и в детската градина, които в повечето случаи са просто един детски каприз, но понякога могат да крият сериозен проблем, изискващ внимание и адекватна реакция. В живота на всяко дете има дни на дискомфорт и неудовлетвореност от контактите с околните. Тези състояния са нормални и обясними за крехката детска психика, тъй като в предучилищна възраст децата излизат от една позната и сигурна среда, каквато е семейството и навлизат в свят, ръководен от други правила, създаващи по-сложни взаимоотношения. Динамиката на съвременния начин на живот, честите промени в семейството, непостоянният ритъм на движение, сериозно затрудняват малкото дете в постигане на стабилни и сигурни връзки с околните. Денят започва забързано и нервно, родители се сменят с учители, детегледачи, близки, които по различен начин въздействат на детската психика. Бързите и чести промени стават причина за несигурност и безпокойство. Когато тези състояния са съпроводени с тъга и потиснатост, с нежелание у детето да посещава детската градина и да контактува с връстниците си, когато оплакванията от рода на “никой не играе с мен” и “никой не ме иска” зачестят, трябва да се реагира. Може би това е знак, че нещо тревожно нарушава емоционалната сфера на детето, че нейното състояние трябва да се проучи, за да се избегне понататъшното задълбочаване на проблема. Корените на този проблем могат да бъдат открити в семейството, в детската градина или в малкия детски колектив, където междуличностните взаимоотношения са доста непостоянни и бързопроменящи се. Докато на общуването при възрастните влияят морални, физически, социални и други фактори, при децата този процес протича много стихийно и естествено, което го прави по-сложен за разбиране и управление. Детската логика в конфликта е специфична и понякога е много трудно да ѝ се противостои в името на правилното възпитание в хуманизъм и колективизъм.

Въпросът за адаптацията и приобщаването на детето към колектива има връзка с особеностите на конкретната детска психика, с характеристиките на новата среда, с готовността на детето за навлизане в тази среда. Ето защо симптомите при наличие на проблем “отхвърляне от групата” могат да бъдат различни, а и не толкова явни. Този проблем може да остане встрани от вниманието на родители и педагози, а може и да предизвика фалшива тревога. И все пак, когато едно дете бива отхвърляно често от групата, трябва да се реагира не само заради неговия емоционален комфорт, но и заради възпитаването на положителни нагласи на поведение у останалите.

За наличие на проблем може да се говори, когато детето е прекалено пасивно, не дава воля на чувствата и движенията си, когато за всяка дреболия се дистанцира и страни от групата, затваря се в себе си. Тревожен симптом е, когато поведението на детето го характеризира като “ненужен човек”. Това е задръжка, която то само си налага от страх да не “безпокои” околните, а този страх е свързан най-вече със страха да не бъде отхвърлено от групата. Противоположно на това поведение имат децата, които в старанието си да бъдат различни и привлекат вниманието на групата, остават извън нея. Агресивността, която трябва да внуши на връстниците, че са силни и независими, че заслужават своето място в колектива, противоречи на огромната им нужда от внимание и топлина. Това противоречие често ги изолира и създава проблем.

Каквито и да са причините и симптомите на проблема “никой не играе с мен” реакцията на педагога трябва да бъде адекватна, а съвместната работа със семейството- задължителна. Проблемът не бива да се отминава с лека ръка, заради правото на всяко дете на щастие и развитие, заради основния принцип на предучилищното възпитание за равни шансове и възможности за общуване и реализация на всички деца.

Педагогическата практика показва, че при решаване на този и други проблеми често се разчита на учителския авторитет и привилегията “възрастен”, поставят се категорични оценки на поведението на групата, налагат ѝ се задължителни, готови схеми на поведение, с което се губи нейната подкрепа, учителят остава неразбран, а мотивите на децата- нечути. В тази разработка е направен опит проблемът да се свърже със ситуационната игра като един активно-познавателен метод на обучение и самообучение, който може да се провежда под игрова форма, и с който се преодолява вкоренената във възпитателния процес словесност. Към ситуационните игри се отнасят ролевите игри, т. нар. “мозъчна атака”, метод – 635, метод “делфи”, метод на инцидента и др. Общото при тях е творческото решаване на даден проблем. Характерно е действието по линията на чуждата логика за осъзнаване на чуждото и собствено поведение. Тези методи съдействат за преодоляване на мисловните стереотипи на човека и неговите социални задръжки. На децата се предлагат различни роли и правила, които те трябва да спазват. Поставят се проблеми, предлагат се модели за социално поведение. В ситуационната игра децата имат възможност да осъзнаят нагласите си за поведение, които съдействат за решаването на конфликтни ситуации по конструктивен начин. Словесното въздействие с информация е заменено с конкретна ситуация, в която детето трябва да осъзнае собствената си позиция и позицията на другите. Словото и дидактичният тон се забравят бързо, ето защо е необходимо нравствените норми не просто да се обясняват на децата, но и да се организират добре упражнения за осъществяване на тези норми. Децата не трябва просто да заучават произведения с нравствено съдържание, а на практика да се упражняват в добри взаимоотношения с околните. Ситуационните игри са ценни с това, че възпитават и обучават в практическото прилагане на етичните норми и правила на поведение. Ако участниците нарушават нормите, то ролевото общуване става непълноценно и нарушителите излизат от играта по воля на участниците, а не по указание на учителя. От друга страна това, че е игра предполага свобода, творчество и удоволствие. Трябва да се знае, че ситуационните игри при правилно ръководство водят до възпитаване на колективистични взаимоотношения, така необходими на съвременното общество. Те изискват предварителна подготовка, цел, задачи, които ще решават участниците, въпроси, на които ще отговорят, роли, които ще приемат. Педагогът предизвиква съзнателно и активно участие на децата, като ги въвежда в реална житейска ситуация, помага им да я осмислят и да изберат средства за междуличностно взаимодействие за практическото ѝ решаване, а с това и решаването на педагогическата задача. Ситуационните игри имат както игрови, така и учебно- възпитателни елементи, което ги прави подходящи при решаване на проблема “никой не играе с мен”. От една страна чрез тях могат да се изяснят причините за отхвърлянето на дадено дете от колектива, да се установи самооценката на всяко дете и оценката за другите, от друга страна те дават възможност да се отличат достоинства на всяко дете по ненаатрапчив начин. Често наличието на ярка положителна черта у едно дете оставя в сянка неговите слабости и негативи. В същото време тихото, плахо поведение на други деца може да остави незабелязани техните достоинства. Ситуационната игра дава възможност на учителя, който добре познава децата от групата, да постави в центъра на общото внимание личността и достоинства на иначе отхвърляното дете. То осъзнава своята ценност, придобива самочувствие, гради авторитет, печели приятели, осъзнава, че мястото в колектива трябва и да се завоюва. По този начин се гради колектив без заповеди, разчита се повече на чувствата и погледа към конкретното събитие с очите на другия.

За справяне с проблема “никой не играе с мен” могат да бъдат предложени много примерни ситуационни игри:

1. На децата се дава възможност да нарисуват своята група и да разкажат какво искат да променят в нея, какви са взаимоотношенията и настроението в нея, какво им харесва и какво не.
2. Показва се картина, на която има група деца и едно дете встрани от нея. Задават се въпроси за детето, което е само. Кое е това дете? Защо е само? Ако ти си това дете, какво ще направиш? Какво ще направят останалите деца от групата, ако край тях има самотно дете? Има ли такова дете в нашата група? Как трябва да се отнасят децата помежду си?
3. Поставя се задача за деня: децата да се опитат да наблюдават как в действителност общуват връстниците им с тях самите и помежду си и да дадат положителни и отрицателни примери.
4. Телефон. Задава се към децата- с кое дете ти е най-приятно да играеш и с кое не. Всяко дете последователно отговаря на двата въпроса само на учителя. Това се прави три пъти. Попълва се

таблица. Откриват се лидерите и аутсайдерите в групата.

5. Запознаване. Децата сядат в кръг. Едно по едно казват своето име, какво харесват в себе си и какво не, какво искат да променят у себе си, у връстниците си и във взаимоотношенията помежду си. Децата изразяват своите чувства и споделят това, което ги вълнува.

Отговаряйки на въпросите, децата оформят своята позиция във връзка с нравствено- етичната ситуация и определят характера на своето възможно поведение в нея. Важна е оценката и обобщението на педагога.

Наивно е да се смята, че няколко примера за добро поведение са достатъчни детето веднага да се промени и да започне да действа по правилата. Във всекидневния живот те се забравят. При децата постъпката често изпреварва възникването в съзнанието на вече научените правила и осъзнаването на последиците от своето поведение. Нравствено-етичните правила не винаги спомагат поведението на децата да бъде в съответствие с тях. Това изисква системното, вещо ръководство от страна на педагозите, както и правилното отношение на родителите към проблема.

В края на това изложение могат да бъдат дадени следните препоръки:

Когато се забележат нарушения в емоционалната сфера на детето, не бива да се изпада в паника. Необходимо е на детето да се даде достатъчен адаптационен период за приобщаване към групата на новопостъпилите деца.

Не бива случаите да се подминават с лека ръка, за да не се задълбочи проблема.

Да се работи съвместно със семейството.

Да се създаде положителен емоционален микроклимат в групата.

Детето, което е отхвърляно, трябва да усети, че е заобиколено от обич както в семейството, така и в детската градина.

Да се създаде богата, стимулираща игрова среда, в която всяко дете има възможност за изява и разкриване на най-доброто у себе си.

Детето, което е отхвърляно, да бъде поощрявано публично, без това да бъде свързано словесно с конкретния случай на отхвърляне от групата. Поощренията не трябва да са пресилени и задължително трябва да отговарят на действителна добра изява на поощряваното дете.

На всяко дете да се даде равен старт в групата, възможност да общуват пълноценно и в това общуване да черпят необходимата за възпитанието и развитието им информация, да им се даде самочувствието, така необходимо за бъдещото постъпване в училище, а и за по-нататъшната реализация в живота.

Педагогът трябва умело да насочи вниманието на групата към личността на всяко дете в нея, да създаде интерес на децата едно към друго.

Да се възпитават децата в справедливо оценяване постъпките на другите.

Децата не трябва да се оставят във от колектива, но не бива и да се нарушава тяхното емоционално пространство, желанието им да се усамотят и играят индивидуално.

Трябва да се създаде относително спокойна и стабилна ежедневна среда без резки промени.

Да се дава свобода.

Проблемите на възрастните не трябва да влияят на отношенията с децата, защото това нарушава стабилността на средата и ги обърква.

Възрастните не трябва да показват прекалена загриженост към отхвърляното дете, защото това прави контактите му още по-трудни. То става подозрително и недоверчиво към околните, защото те нормално и естествено не го ограждат със същото внимание.

Не трябва учители и родители да бъдат авторитарни, за да не предизвикат страхове у детето, които го карат да се затваря в себе си и ограничава своите контакти.

Домът и детската градина трябва да са отворени. Детето трябва да контактува с други деца и възрастни от малко, да му се създадат умения за общуване и преодоляване на неговите естествени задръжки.

ЛИТЕРАТУРА

1. ΜΗΝΙΑΙΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Το παιδί μου κι εγώ, Теυχος №24, с. 69, Αθήνα, Αρπilioс, 1997.
2. Дошкольное воспитание, №11, с. 78, М, Просвещение, 1989.
3. Колева, И. Дете, учител, околна среда. С., Ефир – К. Касабов, 1993.

ЗА НЯКОИ ПРОБЛЕМИ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ДЕТЕ

Калинка С. Диамандиева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: КАЛИНКА С. ДИАМАНДИЕВА, ЦДГ №32 “ЗОРНИЦА”,
ГР. ДОБРИЧ

FOR SOME PROBLEMS OF PRESCHOOL CHILD

Kalinka S. Diamandieva

***Abstract:** The change in our lives has changed us, the people. Unfortunately, this has been a negative change for obvious reasons- lack of money due to unemployment. This difficult situation has effected the children. In the most cases they are left without supervision – in front of the TV set or unwilling witnesses of the conversations of adults and that’s why the children have an alarming attitude. I have tried to analyze the reasons for that and I found out that divided attitude of the child, the aggressiveness and the lack of active communication with peers and adults are current problems, caused by the differences in the two social ambiances- kindergarten and family and the family assumes bigger responsibility. The conclusion I have made is that the family must restore the confidence in the kindergarten, to respect and support teacher’s activity in helping her and keeping the rules of attitude, imposed in the kindergarten.*

Всеизвестен е фактът, че още преди раждането си детето е социално същество. С раждането му започва и неговото социално развитие. Необходимо условие за това развитие е социалната среда.

Първата социална среда на детето е семейството. Личният пример на родителите, условията които създават и духът който налагат в семейството, са фактори обуславящи развитието на детето. Топлият семеен климат е идеалната среда за израстването на добри деца.

Втората социална среда в която попада по-нататък детето е детската градина. Тя разширява детския кръгзор и го обогатява през годините. В тази среда добрият учител е еталон за поведение и подражание от страна на детето. В СРИ често може да се чуе: “Аз ще бъда г-жа Диамандиева”; “А аз - г-жа Любенова”.

И двете социални среди с право имат претенциите, че въздействат върху детето възпитателно вследствие ежедневния си контакт с тях. Щом е така, защо все пак поведението на детето е различно? По един начин се проявява, когато си е у дома и по съвсем друг, когато е в детската градина? Търсейки отговор на този въпрос, аз си поставих за цел да анализирам причините, които водят до промяна поведението на детето в двете социални среди.

Досегашната ми учителска практика показва, че двете социални среди на определени периоди от време “отстъпват” водещата си роля и позиция по отношение влиянието, което оказват върху детето.

Когато родителите бяха професионално ангажирани, те поверяваха децата си в детските заведения и им се доверяваха. Тогава учителят беше: “Светая светих” за детето. Пред изречената фраза на детето: “Така каза учителката!”, родителят отстъпваше и вдигаше безпомощно рамене. Тогава учителят беше компетентна и уважавана личност, ползваща се с доверието и подкрепата на родителя.

Но ето, че днес родителят не е активно ангажиран. Безработицата, безпаричието го направиха почувствителен. Освободили комплекси днешните родители се чувстват не само компетентни, достатъчно грамотни, но имат претенциите, че добре познават и възпитават децата си.

Доминираща фраза днес е: “Мама каза така!”. . . Какво каза мама?

Да не отваряш прозореца;

Да спя с чорапогашник;

Когато ме ударят и аз да удрям;

Да не се събличам на гимнастика и др. п.

Промяната в детската фраза идва да покаже кой доминира в отношенията между двете социални среди. Почувствали уязвимостта на днешния учител, разбрали, че той е зависим от тях, родителите понякога се опитват да са водещата страна като налагат едно или друго поведение на своето дете.

Промяната на днешната фраза говори и за друго, което е много по-важно, а то е, че между двете социални среди на изпитание е поставено доверието между тях. То е причина да бъде раздвоено

поведението на детето между: така каза мама, но това изисква госпожата. От загубата на доверие между двете социални среди се явява този най-съвременен проблем на днешното дете:

Раздвоеност в поведението на детето

На въпроса: “Къде си най-истински – вкъщи или в детската градина”, Дидко отговаря: “Аз съм си аз, когато съм си вкъщи”. И този отговор е искрен и естествен. “А защо това е така?” – отговорът на детето е: “Защото каквото поискам, мога да си правя”. Този отговор идва да покаже, че в детската градина то трябва да се съобразява и подчинява на определени правила и норми на поведение, докато вкъщи правила или няма, или се пренебрегват.

За да не съществува този проблем, е необходимо родители и учители взаимно да се уважават, като непрекъснато се информират за всяка промяна в детското поведение. Има случай, когато учител добронамерено споделя с родител за известна промяна в поведението на детето при дадена ситуация, но не среща отзив, съпричастност, а бездушие и безотговорност. Много родители спестяват на учителите важна информация от характера, навиците и привичките на своето дете, дори сериозно заболяване – имаме такъв случай в групата. Такова отношение и поведение е в ущърб най-вече за детето.

С деликатната си същност учителят е този, който прави всичко възможно, за да приобщи чрез детето – родителя, в името на добрия резултат, в полза на детето.

Друг сериозен проблем, това е агресивността у някои деца.

Агресивността е външна форма на поведение, граничещо със злоба. Дошло в детската градина макар и малко, детето вече е усвоило известни правила на поведение от дома /родителя/. Кои са тези правила? Това са: вежливост, добронамереност, тактичност, внимание, горделивост, надменност, невъзпитаност, грубост.

Наблюденията ми показват, че днешните деца не умеят да се държат прилично. Нещо повече. Много често родителите стават неволни свидетели на неприлично поведение на своето дете – сбиване, грубо отношение към другарче, възрастен и др. п. Родителят не откликва положително, нито се намесва, прави се, че не го забелязва. Подобно поведение на родителя поощрява детската капризност и разюзданост. Подобно неприлично поведение на детето не се проявява единствено и само в детската градина, но и у дома, при игрите навън, при разходките, при прибирането му от детската градина. Често децата правят скандали на своите родители или им пребъркват джобовете, друг път се разплакват, когато мама не приеме желанието на детето да поиграе с приятелката си у тях и много други подобни примери.

Агресивност понякога проявяват и наглед “тихи деца”. Това лято имам среща с такова дете. Те ще настъпят, ще отблъснат грубо, ще ударят по главата дете, само защото е решило да седне до него. (За жалост това дете беше от ромски произход). Същото дете при друга ситуация ще прояви упоритост, капризност при отстояване на свое желание. “Не искам такава закуска, ще ми дадеш само хляб – така каза мама!” Това са стъпки на разглезени деца, чиито родители в повечето случаи слугуват на своите деца, а може би пред тях си позволяват нелицеприятна забележка или коментар по адрес на служител в детската градина.

Наблюдават се и втора група агресивни деца, в основата на които стои холеричен тип нервна система. Когато такива деца се бият, щипят, хапят, слагат крак да спънат свое другарче, те го правят с умисъл, със злоба и с известна доза задоволство. Над този проблем трябва да се замисли най-вече семейството, защото детската градина не е “панацея”, ако няма подкрепата на семейството, ако няма съпричастност към проблема, резултатите ще са нищожно малки. Подавайки си ръка в уеднаквяването на изискванията си, детската градина и семейството ще се справят по-лесно с проблема, отколкото да си мислят, че такъв не съществува.

Проблем на днешното дете е, че то днес по-малко общува както с връстниците си, така също и с близките си у дома. Много са децата, които се уединяват в заниманията си в детската градина. И в интерес на истината наблюденията ми показват, че тези деца не се чувстват зле, затова защото това, което вършат, им доставя удоволствие.

Други деца, търсещи контакт, биват пренебрегвани и често се оплакват, че “Йоана не иска да играе с мене” /Тони/, а Йоана си играе много добре с Доротея и всяко вмешателство там не е желателно както за Йоана, така и за Доротея. И често, когато не могат да се освободят от Тони, те развалят играта. Примерът е интересен най-вече с мотивацията на играещите деца: “Тя не ни допада, защото винаги ни копира.” Или при друг случай на въпрос, зададен от учителката: “Защо обичаш да играеш с него”, детето отговаря: “Защото когато аз нямах флумастер, той единствен ми послужи”.

Съвременното дете общува все повече с играчки, коли книжки, покемони, други пък са фенове на телевизията, имат любими филми, които следят. Приятни впечатления имам от Станислав – едно чаровно и много подвижно дете от групата, което е влюбено в колите си, има богата информация за тях и всеки

ден пристига с нова кола в детската градина. Същото дете има и друга страст – телевизията – гледа всичко, което му харесва. Вследствие на това той представлява една малка енциклопедия по отношение на любимите му теми. Приятно е общуването с това дете, защото темите за колите и филмите спасяват и най-напрегнатото състояние на иначе чувствителното дете. Но за да се общува на тези теми с него, трябва задължително да знаеш колкото него или повече от него.

В друга ситуация станах неволна свидетелка как две приятелки – Йоана и Доротея - комуникираха не само сравнително прилично, но и доста компетентно, въпреки че играта и на двете не беше обичайна - едната беше лекарка, която израждаше другата. Примерите идват да покажат кой, как и доколко, и в каква степен общува. Едни деца търсят компания, а други- като момченцето с колите, му стига и един слушател. И все пак, проблемът с общуването е много сериозен проблем, още повече че, днес никой никъде не учи никого как трябва да се общува. Може би ще си кажете: “Какво му е лошото на това, че детето не общува активно със себеподобните си и с възрастните, че то играе само?” Нищо лошо няма. Само дето детският кръгзор е стеснен и ще трябва да положи впоследствие много усилия, за да догони и навакса пропуснати неща. Когато се общува с повече деца, детският кръгзор се разширява, обогатява, обогатяват се впечатленията, речника, опита, създава се практика, в която общуващото дете излиза извън рамките на темата – започва да импровизира, да твори.

В това отношение детската градина е с “едни гърди напред” – теоретично и практически. Тя дава по-големи шансове на децата по-лесно да изграждат типове общувания помежду си. Например: общуване по интереси, по симпатии, по заемана позиция и др.

В семейството има отстъпление дори от активното общуване вътре в него. По-лесно е на съвременния родител да остави детето си в хола пред телевизора вместо да се позаинтересува кое от престоя му за деня в детската градина му е направило най-силно впечатление, с какво. С една дума, родителят трябва да търси разговор със своето дете. Подобен тип интерес от страна на родителя ще приучи детето, връщайки се в дома, да очаква разговора с мама и вече да няма значение къде ще се проведе той- в хола или в кухнята, приготвяйки вечеря, или пред мивката. Приученото така дете след време само ще започне да споделя случки от изминалия вече ден. “Искаш ли да научиш кое беше най-интересното днес в детската градина, мамо?” или “Не можеш да познаеш къде бяхме днес и какво видяхме! Искаш ли да ти разкажа? Ще видиш, че няма да съжаляваш!” Така постепенно родителите ще приучат децата си да споделят с тях всичко- тревоги, радости, вълнения. Ще ги коментират, анализират, така както в повечето случаи това става в детската градина. Практика и на двете учителки е в групата да предизвикват разговори с децата на различни теми. Например: “Днес искам да разбера кой най-добре е прекарал почивните си дни. Има ли желаещи да споделят преживяното? Знам, че е било интересно. Ще се забавляваме всички заедно”. Или- “Ходи ли на село, забеляза ли някаква промяна? Къде, в какво? Желаш ли да я споделиш?”

Докоснали се веднъж до детската душа, тя като струна ще търси неистово провокация, ще я приема несъзнателно, ще обогатява душата му с топлина и наслада.

Не знам успех ли да се докосна до едни от най-сериозните проблеми на нашето време. Знам, че детското развитие не може да остане без участието, подкрепата, настойчивостта, търпението и всеотдайността на двете социални среди – детската градина и семейството. Анализирайки причините, успех да убедя себе си за сетен път, че ние, родители, учители, възрастни, които изживяваме динамични и трудни дни, не трябва да забравяме, че децата са нашето огледало. Каквото посеем в тях, това и ще пожънем след време.

ИЗВОДИ:

1. Между двете социални среди – семейството и детската градина – трябва задължително да доминира доверие, уважение, почтеност, помощ и съпричастност.

2. Двете социални среди имат своите периметри а действие и в рамките на същите трябва да се стараят да отстояват принципите и правилата, характерни за социалната среда, която представляват, и чрез общуване да си помагат и допълват активно.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Долецки, Я.** Всичко започва от детството. София, Медицина и физкултура, 1987.
2. **Люблинска, А.** Детска психология. Москва, 1971.
3. **Прозорос, Г.** Детски капризи. ИН, 1959.

ЗАПОЗНАВАНЕ НА ДЕЦАТА С МИНАЛОТО НА РОДНИЯ ГРАД

Калинка С. Диамандиева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: КАЛИНКА С. ДИАМАНДИЕВА, ЦДГ №32 “ЗОРНИЦА”,
ГР. ДОБРИЧ

ACQUAINTING CHILDREN WITH THE PAST OF THEIR HOME TOWN

Kalinka S. Diamandieva

***Abstract:** I am convinced that when the children enter kindergarten their range of knowledge has to increase and to enrich. Along with the most indispensable habits, skills, habitudes, dictionary, communication culture, the children have to get profound acquaintance with notions as family, gender, home, town, country. It's obvious that our children know the name of their home town but they do not know anything about its past. I think that this kind of knowledge is indispensable as our town has a great past that is a reason of pride for a preschool child. Whether we have succeeded to arouse interest towards this topic, we will be able to determine after the one-year program has been fulfilled.*

Трябва ли децата да получават знания за миналото на родния си град? И, ако е “да”- защо?

Според мен трябва, затова защото увлечени от новите програми с новите теми, търсейки глобалното, забравяме за простите и съществени неща. А те са около нас, в самите нас. Те са, които ни определят като принадлежност, душевност и бит с особената специфичност на Добруджанската равнина - на това да си Добруджанец.

И, ако светът на малкото дете е затворен в кръга на близките хора - в семейството, двора, улицата, то у по-големите деца кръгзорът трябва задължително да мине през родния град, родния край, Родината, след което да се пренесе и да потърси екзотиката на далечното в природните красоти, в потайностите и загадките на различното от нас.

Възпитанието в любов и принадлежност към родния град, към неговото минало ще доведе до това, детето да заобича родния си град, да милее за него, и когато стане голямо да работи за неговото процъфтяване и развитие. Познанието, което ще натрупа, ще формира у него знания и самочувствие.

Всички тези разсъждения провокираха у мен идеята да заработя целенасочено в тази посока с децата от IV група и да възпитам у тях гордост към миналото на родния град.

За осъществяването на тази своя идея ЦДГ “Зорница” съвместно с Исторически музей-гр. Добрич се договориха да организират и проведат едногодишна образователна програма на тема: “Запознаване на децата с миналото на родния град” - в три направления :

История

Етнография

Природа и екология

ЦЕЛ НА ПРОГРАМАТА:

Децата да получат познания за миналото на родния град, бит и култура.

Провокиране интереса и любознателността на децата към миналото на родния град.

ЗАДАЧИ НА ПРОГРАМАТА:

Да се запознаят децата с миналото на родния град.

Запознаване с традициите и обичаите на Добруджанеца.

Създаване на нестандартна творческа среда – с цел изява на таланта на децата.

Съпричастност към културния живот на града в минало и настояще.

Установяване на непрекъснати връзки и диалог между ДГ “Зорница” и Исторически музей гр. Добрич.

ЕТАПИ НА ПРОГРАМАТА:

I-ви етап: Уточняване на програмата с участващите страни - ДГ “Зорница” и Исторически музей, гр. Добрич

II-ри етап: Популяризиране на същата в пресата и медиите

III-ти етап: Реализиране на програмата

ТЕМИ, РЕАЛИЗИРАЩИ ПРОГРАМАТА:

Първа тема: “Среща с праисторията”

Срок: м. X. 2002г.

Отг. : К. Диамандиева и Ив. Романова

Втора тема: “Имената на родния град”

Срок: м. XI. 2002г.

Отг. : Учителките на групата

Трета тема: “Занаятите на гр. Добрич”

Срок: м. XII. 2002г.

Отг. : К. Диамандиева и Цветан Недков

Четвърта тема: “Добрички панаир”

Срок: м. I. 2003г.

Отг. : К. Диамандиева и Цветан Недков

Пета тема: “Историята на часовниковата кула”

Срок: м. IV. 2003г.

Отг. : К. Диамандиева и Ив. Романова

Шеста тема: “Население на гр. Добрич”

Срок: м. II. 2003г.

Отг. : К. Диамандиева и Ив. Романова

Седма тема: “Обучение и образование”

Срок: м. III. 2003г.

Отг. : К. Диамандиева и Ив. Романова

Осма тема: “Среща с природата”

Срок: м. V. 2003г.

Отг. : К. Диамандиева и Стоян Нонев

ПОСЕЩЕНИЯ / НАБЛЮДЕНИЯ/:

А. Познавателни разходки из музеите на гр. Добрич-АЕМО “Старият Добрич”

1. Посещение на Археологическата изложба на гр. Добрич

Срок: м. IX. 2002 г.

Отг. : К. Диамандиева и Ив. Романова

2. В Етнографската къща, съчетано с посещение на грънчарската и тъкачна работилници.

Срок: м. IX. 2002 г.

Отг. : К. Диамандиева и Лена Кирилова

3. Посещение в Дом паметник “Йордан Йовков”; Запознаване с разказа на Йордан Йовков “Бялата лястовичка”.

Срок: м. X. 2002 г.

Отг. : К. Диамандиева и Кремена Митева

4. Среща с историята на Градския парк. Посещение къщата на баба Вида.

Срок: м. X. 2002 г.

Отг. : К. Диамандиева и Лора Савова

5. Посещение в църквата “Св. Георги”

Срок: м. IV. 2003 г.

Отг. : К. Диамандиева и Ив. Романова

6. Среща с флората и фауната на гр. Добрич

Срок: м. V. 2003 г.

Отг. : К. Диамандиева и Ст. Нонев

Б. Провеждане на открит урок пред родители и общественост на тема: “Какво научих за моя град?”

Убедена съм, че извървели едногодишната си среща с миналото на родния град, изводите ще наложат сами себе си, а именно:

Миналото дава поуки и за настоящето, и за бъдещето, и затова то трябва да се познава.

Познаването на миналото за род, роден град, Родина означава принадлежност, съпричастност, национална отговорност, означава богатство.

АДАПТАЦИЯТА НА 3 - 4 ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ОТ РОМСКИ ПРОИЗХОД В УСЛОВИЯТА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Жана Й. Николова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ЖАНА Й. НИКОЛОВА, ЦЕЛОДНЕВНА ДЕТСКА ГРАДИНА №32 "ЗОРНИЦА" ГР. ДОБРИЧ

ADAPTATION OF 3- 4 YEAR-OLD CHILDREN OF ROME ORIGIN TO THE KINDERGARTEN CONDITIONS

Zhana J. Nikolova

Abstract: *Adaptation of 3- 4 year-old children of rome origin to the kindergarten conditions. The adaptation of small children of gypsy origin to the contemporary kindergarten conditions is a long and age particularities of the children. It is effectuated with parents' assistance, led by the kindergarten teacher.*

Key words: *adaptation, bi-linguistics*

" . . . В държавите, където съществуват етнически или езикови малцинства. . . . всяко дете принадлежащо към такова малцинство. . . няма да бъде лишено от правото, заедно с другите членове на своята група да се ползва от своята култура, да изповядва и практикува своята религия или да ползва своя собствен език. "
Из "Конвенцията на ООН", чл. 30 от 20. 11. 1989 година.

Сложна и разностранна е социалната среда. Тя непрекъснато се променя. Сложността ѝ се определя от разновидността на междуличностните отношения. Сложни са взаимодействията "човек-човек", "човек-среда", както и адаптацията към нея. Това дава основание на К. Е. Тарасов и Г. Дилев да изтъкват като основен фактор адаптацията на детето, запазването на неговите социални функции, т. е. способността на детето да встъпва в определени адекватни отношения с другите членове на обществото, в което живее, да участва като израсне в обществено-полезен труд, в творческа дейност. [3]

В периода 3-7 годишна възраст се извършват интензивни промени у децата, благодарение на които става възможно по-нататъшното им постъпване в училище. Това е време за развитие на двигателните умения на децата, на възможностите им за общуване, взаимопомощ. В този период децата овладяват основни движения: ходене, бягане, скачане, закалява се организма им, развива се фината моторика и координацията "очи-ръце". Интензивно се развива речта : обогатява се активния и пасивния речник, научават се названията на повече обекти, назоваване на цветове. Към 5-6 годишна възраст децата могат да дават определения на обектите, да разказват, да сравняват, подобрява се произношението и способността за изразяване. С развитите на самосъзнанието децата добиват все по-ясни представи за собствените се умения и възможности, идентифицират собствения си пол, включват се в игри и занимания, които изискват сътрудничество, разбиране и осъзнаване на определени правила, поемане на определени роли.

Какво се случва, когато средата не благоприятства успешното психическо развитие на децата?

В зависимост от социалната среда, в която се развиват децата, те могат да се окажат психосоциално ощетени. Не всички, но една голяма част от децата-роми се оказват в неравносложно социално положение. Причини за психичните проблеми на децата от ромски произход са:

Липса на стимули, с помощта на които да се активизира интелектуалното развитие на детето. Семейството е в основата на жизнения опит на детето. Неговият запас от знания, речево развитие и приобщаване към социалната среда, зависят от родителите. Те са хората, осигуряващи на детето си интересни, разнообразни, вълнуващи и положителни впечатления.

Недостатъчно участие на децата в ситуации на речево общуване с възрастните. Не малка част от родителите на децата-роми, също имат проблеми с усвояването на български език с неговите

граматически особености /род, число и т. н./ Това оказва влияние и върху малките, които са особено сензитивни в този период и неусетно, попаднали в подходяща говорна среда, усвояват втори език.

Липса на адекватни модели за идентификация /отъждествяване, приравняване/. Децата са доброжелателни, внимателни, открити и с чисти мисли. В основата на социализацията на децата стои възникването в най-ранно детство на чувство на привързаност. Техните положителни прояви на доброто и внимание са обект на най-силна привързаност и същевременно модели за идентификация, чрез които децата усвояват нормите и ценностите на обществото. Отсъствието на адекватни поведенчески модели в обкръжението на децата може да затрудни успешната им социална адаптация. [2]

В последните години на демографски срив, усиленото обхождане на районите около детските заведения, довежда в тях все повече деца-роми - малки, плахи. Те пристигат при нас, в детската градина често пъти неразбиращи и неговорещи български език. Попаднали в непозната среда, край непознати хора, които им говорят нещо неразбираемо, те плачат, тъжат, стават затворени, дори агресивни. Постепенно с помощта на родителите, от които също се изисква да говорят български, децата се адаптират сравнително бързо към промените в новата среда. Това се осъществява чрез стимулиране нагласата на 3-4 годишното дете за собствено-откривателска ориентировъчна основа на действие. Децата манипулират с различни предмети, играчки, усвояват названия. Учат се да поздравяват учтиво при пристигане в детската градина, да се сбогуват на тръгване за дома, да поздравяват влезли в занималнята външни хора. Това се постига с помощта на детската учителка, която непрекъснато напомня, повтаря, изисква.

Децата роми недостатъчно участват в ситуации на активно речево общуване с българите и изобщо с родителите си. В резултат се получава общо изоставане в езиковото развитие /бедност на активен и пасивен речник/ и слабо владение на български език. В резултат се получават некачествен билингвизъм или трилингвизъм, често стигащи размерите на езикова бариера, която не позволява успешното адаптиране на малкото дете в условията на детската градина и за понататъшното му обучение и развитието в училище. [1]

Билингви в България са и деца от ромски произход, които от най-ранна детска възраст започват да овладяват втори и трети език - в домашни условия или в детската градина. Често пъти детето не разбира какво му се говори, а ако разбира, не може да го изрази. Пътят е естествен -показ на предмета / действието /, назоваване, повторение.

Учителката може да попадне дори в ситуация дете да превежда синхронно отделни думи.

От социологично и психологично гледище децата роми са интересен обект на изследване, защото при тях се наблюдават типични явления като:

- диглосия — преминаване от един диалект в друг,

- "смяна на кодовете" - преминаване от един език (код) към друг, съобразно ситуацията и събеседниците, смесване на кодовете (при говорене на един език се преминава към втория и после обратно връщане към първия).

Това са голяма сложност, която децата изобщо не осъзнават в процеса на говорене и които улесняват общуването му с околните. От поздравяването, от назоваването на отделни действия, предмети, картинки, играчки с помощта на музикални подвижни игри, чрез песнички, кратки стихчета за любимото мече, коте, зайче, децата постепенно обогатяват своя активен речник. По-нататък работата продължава чрез съставяне на кратки разказчета - описания на любими играчки, непринудено включване в елементарни драматизации с повтарящи се реплики. Съвсем малък детайл от любимия герой - маска, опашка, мустаци, правят детето активно, водят го да съпреживяване, приобщаване към един нов свят. Всичко това помага за по-бързото адаптиране на 3-4 годишното дете към условията на детската градина.

Процесът е сложен и продължителен. Той изисква съобразяване с разбирането на факта, че детето е единна, динамична и развиваща за личност по отношение на своето реално, бъдещо "Аз", затова е необходимо да се съхранява индивидуалността на детето и съобразяване с нея. С помощта на възпитателния процес е възможно малкото дете да се стимулира към глобално възприемане на познавателните обекти и явления от света. Това допринася за развитието на неговата социална ориентация.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Иванов**, Ив. Интеркултурно образование. Шумен, Аксиос, 1999.
2. **Колева**, И. Концепция за социализация на деца от ромски произход в неравностойно социално положение. Микра. 1994.
3. **Георгиева**, Р. Етнокултурна идентичност на ромите. Добрич, 2002.

ЗА НЯКОИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРИЕМСТВЕНОСТТА ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Петя Д. Николова, Олга Кр. Кирова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ПЕТЯ Д. НИКОЛОВА, ОЛГА КР. КИРОВА, СТУДЕНТСКИ
ГРАД, ОДЗ №16- СОФИЯ, ТЕЛ. (+359 2) 62974, 628641

SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF CONTINUITY IN PHYSICAL EDUCATION IN THE NURSERY AND PRIMARY SCHOOL

Petia D. Nikolova, Olga Kr. Kirova

***Abstract:** The aim of this research is to investigate and analyse some basic pedagogical aspects of continuity in Physical Education in the Nursery and Primary School. The inquiry covers forty six nursery and thirty eight primary teachers. The first group of questions investigates problems connected with the realization of physical education forms, the syllabi in the nursery and primary school, the equipment and the acquisition of the syllabus content. The second group of questions is connected with the social importance of the motive activity of the growing ups. We suggest practical recommendations.*

***Key words:** continuity, motive activities, physical education*

В педагогическата литература въпросът за приемствеността се поставя обикновено между отделните образователни и възпитателни звена. Диагностиката на този въпрос е залог за повишаване резултатите от педагогическия труд, за премахване несъответствието в съдържанието, методите и организацията на възпитанието и преди всичко за оптималното развитие на младото поколение.

Според редица автори, под приемственост на образователно-възпитателния процес между детската градина и първи клас трябва да се разбира подбор и структуриране на такова учебно съдържание, използването на такива методи и организационни форми, които в оптимална степен съответстват на възрастовите психо-физиологически и анатомически особености на развитието на децата от съответната група на детската градина и от съответния клас на началното училище.

А. Маджаров [1] определя, че основната цел на приемствеността между детската градина и началните класове трябва да бъде не пренасянето на форми на работа и методи на обучение от детската градина в началното училище и обратно, а подбор и структура на учебното съдържание и методи. Необходимо е също спазването на принципи, които в максимална степен подпомагат детското развитие, осигуряват нагласата в новите социални условия, създават основи за неговото хармонично развитие, подготвят го да твори и живее съобразно нормите на съвременния начин на живот.

Целта на нашето изследване е да се проучат и анализират някои основни педагогически аспекти на приемствеността по физическо от детската градина и началното училище.

Проведеното от нас анкетно проучване обхваща 46 детски и 38 начални училища от гр. София. Образователното равнище на детските педагози е: средно педагогическо – 2%, полувисше – 64%, висше – 34%. При началните учители съответно – 4%, 55% и 41%.

Съдържанието и числеността на въпросите в анкетните карти ни даде възможност да ги класифицираме в няколко основни групи. Към първата група включихме онези от тях, които бяха най-съществени за решаване задачите на физическото възпитание в двете образователни звена.

На въпроса “Редовно ли провеждате заниманията по физическо възпитание?” положително са отговорили 88% от детските и 66% от началните учители. Значителната разлика при реализацията на формите на работа по физическо възпитание началните учители обясняват с липса на материална база. През студените месеци се провеждат само 1-2 пъти пълноценни уроци по физическо възпитание в началния курс. Детските градини разполагат с най-необходимите уреди и пособия за реализация на двигателните дейности. Детските и начални учители са единодушни, че трябва да има приемственост в областта на физическото възпитание. Важно условие за реализиране на приемствеността е всяко едно от

образователните звена да е запознато с програмата на другото. На практика това не се осъществява. Само 16% от детските учители са запознати с учебната програма в началното училище и 36% от началните учители – с програмата в детската градина. Тази неблагоприятна тенденция се задълбочава и от отговорите на следващите въпроси. Едва 6% от детските учители са наблюдавали уроци по физическо възпитание в началното училище. По-голям интерес са проявили началните учители, от които 50% са наблюдавали форми на двигателни дейности в детската градина.

В ролята на експерти детските учители оценяват, че 94% от децата овладяват успешно естествено-приложните движения и само 58% от учениците в I клас овладяват програмното съдържание по физическо възпитание.

Втората група въпроси и за двете звена са свързани със социалната значимост на двигателната дейност при подрастващите.

Процентът на детските учители, знаещи всяко дете на 6-7 годишна възраст в кое училище ще постъпи, е 86%. Разбира се, това не подпомага в достатъчна степен приемствеността, тъй като е необходимо да се проследява развитието на децата и след постъпването им в първи клас.

Нашите данни показват, че само 28% от детските педагози проследяват развитието на децата и в следващото учебно звено.

Многогодишните ни наблюдения доказват изключителната роля на семейството като социален фактор за възпитанието на децата. Разбира се, за да изпълни своята роля на основно звено при приемствеността между детската градина и началното училище, то трябва да бъде запознато с програмите по физическо възпитание и най-вече със системата за контрол и оценка на физическата дееспособност. Последната най-обективно оценява жизненоважните морфофункционални и двигателно-координационни промени в организма на подрастващите.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Програмите по физическо възпитание в детската градина и началното училище осигуряват приемственост и подпомагат физическото развитие, физическата дееспособност и двигателната култура на подрастващите.

Нисък е процентът на учителите (детски – 16%, начални – 36%), които са запознати с учебната програма на другото звено.

Недостатъчен е броят на учителите, познаващи формите на двигателни дейности в следващата образователна степен. Едва 6% от детските учители са наблюдавали уроци по физическо възпитание в началното училище.

В началното училище, поради липса на материална база, в студените месеци, уроците по физическо възпитание се провеждат пълноценно 1-2 пъти, при месечен норматив 8-10 часа.

Необходимо е в началното училище да бъдат увеличени часовете по физическо възпитание, а така също да се увеличат задължителните форми на работа по физическо възпитание.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Маджаров**, А. За приемствеността между детската градина и началното училище //Предучилищно възпитание, 1986, №6.
2. **Божилков**, М. Теоретични и методически основи на физическото възпитание при подрастващите: учебник. Добрич, 1997.
3. **Божилков**, М. Теории и технологии на двигателните дейности в детската градина. Шумен, УИ Епископ К. Преславски, 2000.
4. **Рачев**, К. Физическата подготовка на децата от предучилищна възраст. С., 1984.

СЪВРЕМЕННИ ПРОБЛЕМИ НА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНАТА ПОДГОТОВКА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

ЯВЛЕНИЕТО СМЯНА НА ГОДИШНИТЕ СЕЗОНИ В ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Диана П. Кюркчиева, Диляна М. Лазарова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р ДИАНА П. КЮРКЧИЕВА, ГЛ. АС. Д-Р ДИЛЯНА М. ЛАЗАРОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ФАКУЛТЕТ ПО ПРИРОДНИ НАУКИ, ТЕЛ. (+359 54) 830 376, E-MAIL: FPN@SHU-BG.NET

THE PHENOMENON THE CHANGING OF THE ANNUAL SEASONS IN THE ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION

Diana P. Kjurkchieva, Diljana M. Lazarova

Abstract: Arguments for the objective difficulties in the explanation of the phenomenon changing of the annual seasons in the natural sciences education in the elementary school are presented. A critical analysis of the existing books on this object is made. Didactic visual aids for 3-dimensional representation of the phenomenon Earth' orbiting around the Sun and changing of the annual seasons are proposed.

Key words: elementary school education, natural sciences

Учебната дисциплина “Човекът и природата” (по стария учебен план тя се наричаше “Природознание”) е интегрална. В нея учениците придобиват първоначални знания за основните явления в неживата и жива природа. Чрез тези знания започва системното развитие на интелектуални и практически умения за наблюдение, анализ, сравнение, обобщаване, както и за разкриване на взаимни връзки между изучаваните природни обекти и явления.

Важен елемент от учебно-познавателната дейност по дисциплината “Човекът и природата” е изискването за достигане на светогледни познания в рамките на съвременната научна картина за света. Основна задача на уроците е да стимулират познавателната дейност на учениците чрез осъзнаване същността на непосредствено наблюдаваните явления и да развият устойчив интерес към заобикалящата среда. Целта е да се възпита нагласа не към пасивно наблюдение на природните явления, а да се създаде стремеж към търсене на причините, които ги пораждат.

Реализацията на тези добри идеи и намерения обаче се сблъсква със сериозни затруднения от обективен и субективен характер.

Преподаването на дисциплината “Човекът и природата” в началното училище е трудно, тъй като трябва да се поднесат в подходяща форма знания за сложни обекти и явления на деца, които все още имат конкретно-образно мислене. Една от най-тежките за преподаване теми е тази за смяната на годишните сезони като следствие от движението на Земята около Слънцето. В същото време това е една от най-важните теми относно формиране на светогледа, защото за първи път в обучението си учениците са поставени в ситуация да осъзнаят, че сетивното възприятие на явлениято (наблюдаваното видимо движение на Слънцето) не дава вярно обяснение за причините, които го пораждат. Затова към тази тема трябва да се подхожда с изключително голямо внимание.

В Държавните образователни изисквания към дисциплината “Човекът и природата” [1] са заложили следните два стандарта към учебното съдържание по природни тела и явления:

Ученикът да разпознава Земята като планета от Слънчевата система и Слънцето като основен източник на светлина и топлина;

Ученикът да разпознава сезоните и свързаните с тях явления в природата.

Това означава, че явлениято смяна на годишните сезони е един от основните акценти в обучението по учебния предмет “Човекът и природата”.

Понятието годишни сезони се въвежда още в първи клас на базата на емпиричния опит на децата. В следващите два класа се акцентира главно върху влиянието на сезонните промени върху метеорологичните явления и най-вече върху живата природа. В учебното съдържание на дисциплината “Човекът и природата” в IV клас се прави опит да се даде обяснение на явлението смяна на годишните сезони, без дори да се започне с ясна дефиниция на това явление (периодично изменение на топлинните условия).

Първата обективна трудност при поднасяне на тази материя е необходимостта да се използват математически понятия, които още не са дефинирани – ъгъл между права и равнина, ъгъл между две равнини.

Втората обективна трудност идва от факта, че учениците не познават закона на Ламберт за зависимостта на получавания енергетичен поток от ъгъла между светлинните лъчи и осветяваната повърхност.

Като субективно затруднение може да се посочи, че учебниците (по “Природознание”, които все още се използват) не са достатъчно добре написани (поне в частта си за неживата природа). Изложението в тях е фактологично (декларативно) и на места страда от логическа последователност.

Например в най-широко използвания учебник [2] темата “Слънцето – източник на светлина и топлина” е оставена като незадължителна и е след уроците “Движение на Земята около оста и” и “Движение на Земята около Слънцето”. Логически би следвало да се започне именно с темата “Слънцето – източник на светлина и топлина”, защото от нея следват явленията смяна на деня и нощта и смяна на годишните сезони. Освен това липсва основното твърдение, че Слънцето е единственото тяло в Слънчевата система, което излъчва енергия и осветява, и затопля останалите тела и не се привеждат елементарните доказателства за това – когато то е видимо (над хоризонта) е светло и топло, а когато не го виждаме (през нощта) е тъмно и по-хладно. Въпреки че има илюстрация към темата “Движение на Земята около Слънцето”, която цели подпомагане на обяснението на явлението смяна на годишните сезони, тя не е свързана пряко с текста и трудно се осмисля, тъй като 3-мерно явление се представя чрез плосък чертеж. Странно е също, че акцентът в тази тема се поставя на различната продължителност на дните и нощите в различните сезони, а дори не се споменава за промяната на топлинните условия, което е основен белег на различните сезони. Като следствие от това естествено не се достига до обяснение на явлението смяна на годишните сезони, което би следвало да е основна цел на темата.

Считаме също за абсолютно необосновано и ненужно в тази тема да се използват понятията полярна нощ и полярен ден, без изобщо да са дефинирани, тъй като за тях децата нямат дори сетивно знание. Друг абсурд са твърденията за посоките, от които изгрива и залязва Слънцето в различните сезони. Първо, защото посоките на хоризонта изток, запад, север и юг никъде не са дефинирани, второ, защото не е дефинирано явлението изгрев и залез и трето, защото нито от текста, нито от илюстрациите следва къде са точките на изгрев и залез на Слънцето в различните сезони.

Тези примери показват в каква трудна ситуация е поставен учителят, комуто се налага да преподава тази тежка материя при наличие на подобен учебник. Изказването на догматични твърдения от типа “Земята се върти непрекъснато не само около оста си, тя обикаля и около Слънцето” и изброяването на данни в никакъв случай не водят до възпитаване на стремеж към търсене на истинските причини за обяснение на наблюдаваните природни явления.

Като следствие от констатираните слабости в обучението по природознание в IV клас се налагат следните общи изводи:

Необходимо е основно да се преработи съдържанието на раздела “Земята като планета от Слънчевата система” на учебника, като се премахне излишната фактология и акцентът се измести към обяснение на наблюдаваните явления;

Необходимо е да се направи цялостен преглед на учебниците по природни науки (включително и география) за всички степени на българското училище от колективи, в които са включени математици, за да се избегне недопустимото използване на математически знания, преди въвеждането им в математиката.

Относно преподаването на материала за явлението смяна на годишните сезони считаме, че дори след преработване на съдържанието и илюстрациите на урока, обяснението на явлението не може да стане без допълнителни дидактически материали. Като такива предлагаме да се използват:

1) Макет със следните елементи:

а) Конзола, върху която има непрозрачен глобус с кръгъл отвор, в глобуса има поставена електрическа крушка, чието захранване се осигурява с проводник, минаващ през конзолата. Задачата на този елемент е да имитира Слънцето и да създава успореден сноп светлина;

б) Върху конзолата има втулка, към която е прикрепено цилиндрично рамо с дължина около 50 см. В края на това рамо е поставена цилиндрична зъбна предавка, от която излиза ос, наклонена под ъгъл около 67° спрямо рамото;

в) Малък глобус на Земята, нанизан върху оста.

Този макет позволява чрез механично въртене на рамото да се демонстрират:

а) явленията смяна на годишните сезони и смяна на деня и нощта;

б) различната продължителност на дните и нощите през годината в различните географски ширини;

в) различната осветеност на точките от дневната половина на Земята от успоредния сноп лъчи от Слънцето.

За по-добра видимост демонстрацията трябва да се прави в затъмнено помещение.

Подобни макети са били изработвани и предлагани като дидактическо пособие преди няколко десетилетия, но в момента повечето училища не разполагат с такива.

Ние предлагаме към известната стандартна конструкция на макета да се направи допълнително приспособление, позволяващо изменение на направлението на “оста на Земята”. По такъв начин чрез макетът ще може да се демонстрира, че ако оста на Земята е перпендикулярна или успоредна на Земната орбита, не би имало смяна на топлинните условия, т. е. не биха съществували годишни сезони. Така учениците ще осмислят важното необходимо условие за настъпване на разглежданото явление – наклона на ротационната ос на Земята спрямо орбитата и.

Тъй като подобен макет не се предлага в момента на пазара и тъй като има проста конструкция, той може да се изработи лесно с подръчни материали.

2) Компютърни симулации на явлениято. За целта могат да се ползват програмите (достъпни безплатно): CYBERSKY (1999), STARRY NIGHT BACKYARD (2001), REDSHIFT3.

Макетът и компютърните симулации дават възможност за 3-мерно представяне на явлениято смяна на годишните сезони, което води до по-лесното му зрително възприемане и съответно осмисляне от учениците. Чрез тях се отговаря и на Държавните образователни изисквания пред дисциплината “Човекът и природата” за изграждане на основни представи за обектите и явленията.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Държавни** образователни изисквания за учебно съдържание, Физика 2, 33, 2000.
2. **Кабасанова** М., Наков Л., Топашка-Анчева М., Манолов К. Природознание, учебник за 4. клас на средното общообразователно училище. С., Просвета, 1993.

CONTEMPORARY PROBLEMS OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE UP-BRINGING OF THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOLS OF REPUBLIC OF MACEDONIA

Mile S. Srbinovski

CONTACT ADDRESS: PH.D. MILE S. SRBINOVSKI, GIMNAZIJA "KIRIL PEJČINOVIC" – TETOVO, MACEDONIA, TEL.: (+ 389) (0) 44 - 339 – 070, (+ 389) (0) 70-712-508, E-MAIL: MILESRBINOVSKI@YAHOO.COM

***Abstract:** Basic purpose of the research is to confirm the contemporary problems of the environmental education and the up bringing of the pupils of primary schools of Republic of Macedonia. Activities carried out in this field, in basic, do not correspond with the goals and principals of IEEP and are not deeply designed according to the sustainable development. It is necessary to build national strategy for environmental education.*

***Key words:** contemporary problems, environmental education, primary schools, Republic of Macedonia*

INTRODUCTION

Schooling and teaching are most important for understanding the basic ecological principals and their application in the execution the measures and activities for protection of the environment. That is why, the key of the human existence and human civilisation, must be sought in the environmental education.

METHODOLOGY OF INSTRUCTION

Basic purpose of the research is to confirm the contemporary problems of environmental education and the up bringing of the pupils of primary schools of Republic of Macedonia. For this goal, we studied the situations, the needs and the possibilities of environmental education in primary schools. Here, we mainly refer to the curriculum and syllabus, the didactic material, the grade of the environmental education of the pupils and the influence of the factors of social environment and the school.

Let us suppose that the current situations in our republic, cause some problems in the environmental education in primary schools.

We applied a method theoretic analysis and empirical- unexperimental method. We designed 8 instruments. In the research carried out between 1995-2002 we included 2401 pupil of 45 primary schools of Republic of Macedonia.

RESULTS AND DISCUSSION

The first problem of the environmental education in primary schools in Republic of Macedonia is a result of the curriculum and syllabus and also of the didactic material. Their design is not based on the fundamental principals and maxims of the International Environmental Education Program (IEEP). The environmental education in them has "formal" and "surface" position. This can be confirmed with these indicators: (I) explicit environmental design of the curricula and the didactic material is not enough, (II) environmental education is almost reduced to natural science subject, (III) ecological science is not properly transmitted in its volume and width, (IV) the number of lessons for its contents is not enough, (V) most of the ecological tasks are so general and so extensive, undetermined and incomplete, thus being incomprehensible for the teacher and (VI) the development of the environmental education is almost reduced to quantitative enlargement of the frequency of the ecological topics, but not with systematic and fundamental approach.

The environmental education is not stressing the problem-solving approach, interdisciplinary – educational approach, and integration with community environment. That is why it cannot be a generator for life-long and desirable education, in accordance with the recommendation of the Conference in Tbilisi (1977).

In this composition, the environmental education in primary schools can not have a role of progressive development, according to the report of the so called Brundtland World commission for protection and development (1987) and the goals and the principals of IEEP.

Education must initiate sensibility of the person, the group, the community and the nation for ecological, economic, social and cultural reciprocity. Their internal dependence and submission, almost generally is absent from the school system, at this and at other schooling levels as well.

It is necessary for all the pupils to have the basic fund of ecological knowledge and visibilities, as is the case with subjects like mathematics and mother tongue. The research indicated that in our school system, great attention is paid to the cognitive component, but this part of ecological knowledge of pupils is the most poorly developed. Concerning the fact that the other factors depend on it, we can also expect that they will be probably unstable. Thus, one of the key problems of the environmental education in primary schools is the improper treatment of basic psychological functions (cognitive, emotional and voluntary). The reason surely lies in the traditionally based teaching process, on the top of which the ecological relations are not easily understandable, nor they are noticeable at first glance.

We also face the problem of suppressing the ecological problems. This situation in our country is more particular because of the entrance in the market economy and the civil society.

Environmental education is determined by many factors, not only within the school frames, but also in the extensive community. The economic aspect is one of the most important ones. Economic crisis, production fall, unmotivation of teachers, etc. put environmental education in the margins of living. But the negligence of the situation, does not imply its solution. The factors of social environment, deserve special attention, especially those of the informal environmental education. Preliminary researches indicated that the environmental education in our republic is under the biggest influence of the family. Its intimate reticence does not allow us to know the degree on which it can be organised so as to systematically influence the environmental education.

The next problem of the environmental education is connected with the educators. Namely, the contemporary ecology is developing very fast, so that it is difficult to find a teacher who will learn this material successfully and to transmit it to the young generation. The situation is deteriorating by the financial status of teachers. This reason, is probably causing their unmotivation for professional and pedagogical and psychological improvement, thus negatively influencing the environmental education, and the educational process as a whole.

What is omitted in our teaching practice, is the holistic approach. Pupils are not acquiring any abilities for observing, making experiments, researching, solving problems, identifying the place of interest, utilisation of external school activities, field researches and projects, utilisation of additional literature and means. These are also due to inadequately equipped schools.

The next problem is connected with selection of teaching ecological contents. That problem must be in function of realisation of the basic principals of IEEP: (I) helping pupils to discover the real reasons for ecological and progressive problems, (II) to enable pupils to know how to plan and to make decisions, (III) to insist on values, (IV) need of local, national and international co-operation, (V) stressing on the complex of ecological and progressive problems, (VI) necessity of development of critical opinion, (VII) development of skills for solving problems.

Some of the key problems stressed at the Ministry conference in Lucerne (1993) are: (I) deficiency of public interest and needs for environmental education, (II) deficiency of co-ordination between different ministries and school institutions, (III) slow design of quality curricula and materials, (IV) programmes for instruction of teachers, and (V) deficiency of experiences in application of western methods for instruction and researches in leading the protection of the environment.

Although some problems of this domain are so evident, some basic goals are clear and it is possible to say that there still exists a small agreement around the final domain of environmental education, about what the ecological educators should know and do, and how humanity can overcome the complex and always variable environment to which humanity belongs [9].

Final goals of the environmental education take into consideration the realistic economic, social, cultural and ecological situations in every community and every region with special attention to their progressive goals.

“Understanding of the environmental education is developing, changing and moving according to the development of the science for protection of the environment, and our community requests as well.” [11].

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

- The activities, which were carried out in the field of environmental education in primary schools in Republic of Macedonia, are not systematic and superficial and they are not in accordance with the pedagogic practice.
- The conclusions and the experience from the executed activities were not very often made into concrete planned actions.
- The activities, which are being carried out must be in accordance with the goals and the principals of IEEP and deeply made of the sustainable development.

- It is necessary to improve the work and the co-operation of the existing institutions involved in the environmental education.
- To evaluate the financial needs, the sources of instruments available and their distribution.
- Promoting effective participation of the public in making decision with respect to the ecological and progressive aspects.
- There is a need to build national strategy for environmental education.

LITERATURE

1. **Environmental** Action Programme for Central and Eastern Europe, Lucerne, 1994, 150.
2. **Environmental** education an active approach the regional environmental center for central and Eastern Europe, Budapest, 1993, 68.
3. **Environmental** education in the light of the Tbilisi Conference, UNESCO, Paris, 1980, 100.
4. **International** Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, IUCN, Commission of education, UNESCO, Paris, 1970.
5. **Our** Common Future, Oxford, New York University Press, 1987.
6. **Report** of the Seminar on Environmental Education, Finnish national Commission for UNESCO, Jammi, 1974.
7. **Srbinovski** M. (2001): The environmental education in the primary and secondary schools in the Republic of Macedonia from biological aspect, Doctoral dissertation, Skopje, 202.
8. **Srbinovski** M. (2002): Some perspective aspects of young people's environmental education in Macedonian Republic, The Bulletin, The REC, Szentendre (in press)
9. **Trends** in environmental education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris, 1977, 244.
10. **The International** Environmental Programme – UNESCO-UNEP, The international workshop of Environmental Education, The Belgrade charter, Belgrade, 1975.
11. **Uzelac** V. (1990): Osnove ekoloskog odgoja, Skolske novine, Zagreb, 123.

ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ПРИРОДАТА ЧРЕЗ ИЗВЪНУРОЧНАТА ДЕЙНОСТ В НАЧАЛНАТА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Милена И. Божкова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. МИЛЕНА И. БОЖКОВА, ШУМЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ,
ТЕЛ./ФАКС: (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

FORMING ECOLOGICAL ATTITUDE TO NATURE BY ACTIVITIES OUT OF LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL AGE

Milena I. Bozhkova

***Abstract:** Receiving natural knowledge is examined as an element of the whole education, connected with scientific bases for interaction between nature and society and the way students mastered it. Elementary school age is a precious stage in developing the ecological culture of the personality. A qualitative leap is being made at this period, which in a considerable degree define the further process of development of the ecological culture of the personality. The conversion of knowledge in attitude and behaviour, building a worldlooking and valuable orientations towards ecological knowledge and problems has been done only in the process of active knowledgeable and practical activity in school. The organizational forms used in education are separated into three groups: class lessons, activities out of lessons and activities out of class.*

The goal of the present message is to point out some possibilities of activities out of lessons in introducing nature and forming ecological attitude to surroundings in elementary school age.

***Key words:** activities out of lessons, observations, attempts, self-observations, distributing material*

Формирането на екологична култура у учащите се е световен проблем, върху който се работи. На конференцията на ООН под надслов "За околната среда и развитието", проведена в Рио де Жанейро през 1992 присъстват държавни глави и представители на правителствата от различни страни, а също така и представители на учрежденията на ООН, международни организации и много неправителствени организации. Приетият на конференцията "Дневен ред на XXI век" е огромна програма за работа през следващото столетие, приет от представителите на 179 страни. В приетата програма екологичното образование и възпитание се разглеждат като глобална необходимост и особени изисквания в това отношение се предявяват към училището.

Под екологично възпитание се разбира единство на екологично съзнание и поведение в хармония с природата. При формиране на екологично съзнание оказват влияние екологичните знания и убеждения. Екологичното възпитание има за цел изграждане на екологично отношение към околната среда на базата на екологично съзнание.

Екологичното отношение към природата е сложна характеристика на личността. Тя включва разбиране законите на природата, съблюдаване на нравствените принципи при използване на природата, активна съзидателна дейност свързана с изучаване и опазване на средата, пропагандиране на идеи за природоползване, борба с всичко което се отразява пагубно на обкръжаващата среда.

Получаването на знания за природата се разглежда като елемент на общото образование, свързан с овладяване от учениците на научните основи за взаимодействие на природата и обществото. Началната училищна възраст е ценен етап в развитието на екологичната култура на личността. В този период се прави качествен скок, който в значителна степен определя по нататъшния процес в развитие на екологичната култура на личността. У детето се формира постепенно осъзнато отношение към обкръжаващия свят. Знанията за природната и обществената среда в българското начално училище се обединяват в учебния предмет Роден край в първи клас, Околен свят във втори клас и Човекът и природата - трети и четвърти клас. Превръщането на знанията в отношение и поведение, изграждането на светоглед и ценностни ориентации към екологичните знания и проблеми се извършва само в процеса на активна познавателна и практическа дейност в училището. Използваните организационни форми на обучение се делят на три големи групи: класни уроци, извънурочни и извънкласни.

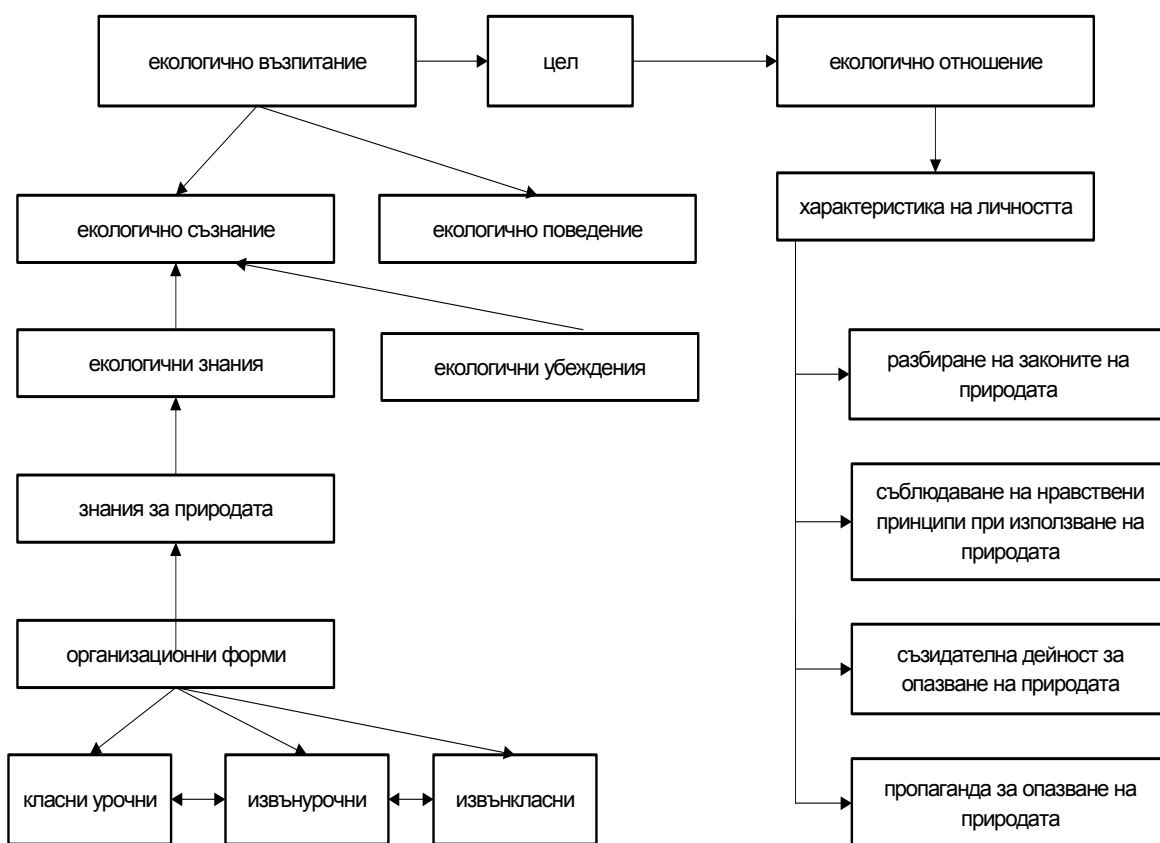
Целта на настоящото съобщение е да се посочат някои възможности на извънурочната дейност при запознаване с природата, които дават възможност за формиране на екологично отношение към заобикалящата среда в началната училищна възраст.

Реализирането на поставената цел е свързано с провеждане на извънурочни дейности и уроци в базовите училища в град Добрич.

По време на урок се решават следните задачи: образователни, възпитателни и развиващи. Урокът дава възможности за възпитаване у учениците на ново отношение към природата. В уроците е необходимо на достъпно за възрастта на учениците ниво, да се разглежда:

- връзката между неживата и живата природа,
- връзката между различните компоненти на живата природа, растения и животни,
- връзката между природата и човека.

Така изучавайки екологичните връзки и отношения в природата, се дава възможност на учениците да получат цялостна представа за обкръжаващата среда. Разкриването на екологичните връзки значително повишава интереса към предмета, съдейства за развиване на мисленето, паметта, въображението, речта. Голямо значение има разкриването на връзките между човека и природата. Връзката между човека и природата се проявява в много разнообразни аспекти. Включва от една страна ролята, която играе природата в материалния и духовния живот на човека и от друга страна въздействието на човека върху природата, което може да бъде положително и отрицателно. Така в часовете при запознаване с природната среда учениците получават определена система от знания, усвояват норми и правила на екологично поведение и отношение към природата. На основата на познанието се формира положително отношение към природата. Известно е, че възпитанието е тясно свързано с обучението, затова възпитанието на основата на разкриване на конкретни екологични връзки помага на учениците да усвояват правила и норми на поведение в природата. (фиг. 1)



фиг.1

Формирането на екологично съзнание се осъществява по време на урока, а екологичното поведение се затвърдява в дейностите, организирани в извънурочните форми.

Извънурочните организационни форми известни още и като класно-неурочни форми са в пряка връзка с изучавания в урока материал. Целта им е да подпомогнат урочната дейност, поради което имат задължителен характер. Извънурочната дейност най-често се провежда преди урочната дейност и подготвя децата за нея. Възпитателното въздействие е резултатно когато по време дейностите децата проявяват екологично отношение към околната среда. Към извънурочната дейност се отнасят например: набавянето на раздавателен материал необходим за изучаване на природната среда по време на урока; самостоятелните наблюдения, опитите, самонаблюденията и други.

I. Набавянето на раздавателен материал е свързано с учебното съдържание по Роден край, Околен свят, Човекът и природата. При набавянето на раздавателен материал при изучаване на растения и животни най-често се поставят летни задачи. Те се свеждат до хербаризиране на растения и колекционирание на животни. Тези задачи имат образователно и възпитателно въздействие върху учениците когато се реализират в следната последователност:

Задачите да се подбират добре. Те трябва да не изискват масово събиране на растения и да са съобразени с възрастта и възможностите на учениците.

Учителят трябва да подбере обектите съобразно изучаваното учебно съдържание.

Дейността на учениците да се мотивира добре.

Учениците предварително да се запознаят с правилата за събиране и обработване на обектите. Това налага учителя предварително да инструктира учениците и да изясни необходимостта от грижливо отношение към природата.

Реализиране на задачите. Събират растения и животни като проявяват грижливо отношение към природата. Например събират листа за изучаване на отделни представители без да нараняват растенията- без да чупят клоните на дърветата, без да изскубват тревистите с корените или масово да унищожават растенията.

Отчитане и преценка на изпълнението на задачите. Реализирането на този момент от дейността е предпоставка за отстраняване на допуснатите слабости.

Важно е, при реализирането и отчитането на изпълнението на задачите да се има предвид проявеното положително отношение към околната среда. Такива задачи могат да бъдат поставени в началната училищна възраст във връзка със следната тематика: изучаване на обекти от живата природа; изучаване на групите растения- дървета, храсти и треви и различните групи животни; изучаване на различните групи организми обитаващи различни среди на живот и приспособленията им за живот.

II. Провеждане на самостоятелни наблюдения и опити. - В учебното съдържание са предвидени задачи, които изискват продължителни наблюдения. Такива са например проследяването на растежа и развитието на растението от семето до развитието на стъблото, листата и цветовете и т. н. ; наблюдаване в естествена среда на разпространени в местната природа растителни видове и промените, които настъпват в местната природа; наблюдения върху различни домашни животни; засаждане, наблюдаване и полагане на грижи за стайни растения в класната стая; проследяване на промените в обектите от природната среда през различните сезони и др. Важно е въз основа на опитите децата да откриват зависимостта между организма и средата; да виждат връзката между условията и развитието и на тази основа да правят изводи за грижите които са необходими за развитието. Чрез тях се формира умение да извършват подходящи за възрастта им опити за проверка на научни закономерности и да изследват определени свойства на обектите; стимулира се интереса на децата и се поставя началото на навици за полагане на грижи за природата. Наблюденията и опитите имат съществено значение за осмисляне и усвояване на определен социален опит, за развиване на силите и творческите възможности на учениците. Извършват се в домашна обстановка, в природата, в живия кът и др. , в извънурочно време но са свързани с урочната дейност и я подпомагат.

Осъществяването на наблюденията и опитите може да бъде организирано индивидуално, групово и с целия клас, в зависимост от задачите, които са предвидени за изпълнение. Ефективността при изпълнението на индивидуалните задачи, зависи от това, как учениците осъзнават необходимостта от провеждането им и дали довеждат задачите до край и оформят ли самостоятелни изводи. При поставянето на задачи за индивидуална работа учителят трябва да се съобразява с индивидуалните особености и интереси на децата. В обучението по запознаване с природата превес има груповата работа, чрез нея се развива отговорно отношение на учениците, създават се възможности за комуникация в групата. Отдава се голямо значение и на работата по групи формиращи на базата на интереси или

равнището на знанията. Общокласен характер имат наблюденията, свързани с опазване на природата, водене на природен календар.

При извършване на наблюденията и опитите, е необходимо да има добра организация и да се осъществява постоянен контрол. На учениците се дават определени задачи. Учителят трябва да даде указания какво да наблюдават и как да наблюдават. Децата провеждат наблюдението. Необходимо е отразяване на наблюдението, тъй като описването на наблюдаваното дава възможност на учениците да осмислят извършеното, да правят изводи. Учителят непременно проверява изпълнението.

III. Самонаблюденията и опитите като извънурочна форма се използват най-често във връзка с обучението по предмета Човекът и природата изучаван в трети клас. Те са свързани с проследяване на взаимозависимостта човек-природа. Резултатите от самонаблюденията се докладват в час и подпомагат урочната дейност и формулирането на изводи.

Важна и перспективна е работата с децата по опазване на природата, тъй като от тях зависи бъдещето на Родината. Ако те в детство се научат да проявяват грижливо отношение към природата, то когато станат възрастни и получат възможност за реално въздействие в природата, ще бъдат внимателни в постъпките и решенията си, с които влияят на околната среда.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ангелова, Р.**, М. Кабасанова. Обща методика на обучението по биология. С., УИ "Св. Кл. Охридски", 1987.
2. **Китинг М.** - съст. Програма за действие. Дневен ред на 21 век и други документи от конференцията в Рио де Жанейро в популярен вариант, 1997.

НЕРАВЕНСТВАТА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В КОНТЕКСТА НА ДЪРЖАВНИТЕ СТАНДАРТИ

Славка К. Славова, Мирослава Х. Николова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р СЛАВКА К СЛАВОВА, МИРОСЛАВА Х. НИКОЛОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ-ДОБРИЧ, ТЕЛ/ФАКС (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

INEQUALITIES IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE STATE STANDARDS

Slavka K. Slavova, Miroslava H. Nikolova

***Abstract:** The educational content of mathematics in the primary school integrates arithmetic together with geometrical and algebraic knowledge, the latter having a propaedeutic character. A general place in the algebraic contents is given to the equations. The present research follows the development of the equation notion in I-IV grade in conformity with the state standards (educational requirements and syllabuses) and the links with mathematical notions and other subjects*

***Key words:** primary school, state requirements, syllabus, inequality*

Към обучението по математика в начален етап на основна степен се предявява изискването да съдейства за цялостното формиране и развитие на личността на ученика. Това ще рече, че развитието на ученика се поставя като цел на обучението, а знанията и уменията - като средство за нейното достигане. Ето защо една от основните задачи на обучението по математика в началните класове е да се направят първите стъпки към развитие на мисленето в процеса на усвояването на математическите знания и на свързаните с тях умения. От своя страна това води до подготовка на учениците да боравят с информация, помагаща им по-добре да разбират съвременното информационно общество и да се адаптират към него. Учебният предмет математика в началното училище интегрира аритметични, геометрични и алгебрични знания, като водещо е аритметичното съдържание. Геометричните и алгебричните знания имат главно пропедевтичен характер и представляват илюстрация на аритметичните знания за числата и операциите с тях.

В методическата литература е отделено значително внимание на равенствата и особено на уравненията (алгебрични по форма и аритметични по методи на решаване), които са едно от най-силните спояващи звена между аритметичния и алгебричния компонент на учебното съдържание. Уравненията са мощно средство за математическо моделиране на различни ситуации и процеси и спомагат за разкриване на междупредметните връзки на математиката с другите учебни предмети и за мотивация на практическото и приложение.

Неравенствата заемат малък дял в учебниците по математика в I – IV клас като по-голямо внимание се отделя на числовите неравенства. Те се въвеждат и изучават едновременно с равенствата и в единство с аритметичното съдържание. Неравенствата с променлива са част от алгебричната пропедевтика и се въвеждат неявно на базата на числовите неравенства. В нашето изследване ще проследим развитието на понятието неравенство в контекста на държавните стандарти (образователни изисквания и учебни програми) като анализираме и връзките му с други математически понятия и с понятията от други учебни предмети.

1. Неравенствата в държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка.

Държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка се съдържат в Наредба №4 на МОН от 18 септември 2000 г. [2]. Учебното съдържание на предучилищната подготовка включва постижими знания, умения и отношения, които се измерват като резултат от обучението и възпитанието на децата по образователните направления: *Български език, Математика, Ориентиране в социалния свят, Ориентиране в природата, Изкуства, Физическа култура.*

Направлението *Математика* (Приложение №2,[2]) има за цел придобиването на първоначални представи за количествените, пространствените и времевите отношения на обектите. То се състои от

ядрата: “Количествени отношения”, “Измерване”, “Пространствени отношения”, “Времеви отношения”, “Равнинни фигури и форми”. Пропедевтика на числовите неравенства е заложена в първите четири ядра.

Ядрото “Количествени отношения” предвижда: 4 - 5 годишното дете да сравнява обекти по дължина, височина и широчина, както и количеството (до 5) на обекти; 5 - 7 годишното дете да установява равенство и неравенство на множества (до 10 елемента); да разпознава и назовава знаците за количествени отношения; да разбира релациите по-голямо, по-малко и равно. Ядрото “Времеви отношения” включва: 4 - 5 годишното дете да сравнява продължителността на времеви интервали; 5 - 7 годишното дете да разпознава, определя и сравнява времето чрез часовник. Останалите две ядра осигуряват 5 – 7 годишното дете да може: да сравнява количества, получени чрез измерване на обекти по дължина, тегло и обем (“Измерване”); да подрежда обекти в низходящ и възходящ ред по големина, височина и дължина (“Пространствени отношения”). Ядрото “Равнинни фигури и форми” не предполага пропедевтика на числовите неравенства.

Представите за релациите и за числово неравенство у детето в предучилищна възраст се изграждат на базата на сравняване. По време на различните видове дейности детето работи с множества от конкретни предмети и под ръководството на учителя сравнява множествата без броене чрез съотнасяне на всеки елемент от сравняваните множества; постепенно усвояват релациите между множества и житейските им наименования. На тази конкретно-образна основа детето по същество сравнява абстрактни числа и се запознава със съответните знаци за равно, по-голямо и по-малко. На тази основа се разкриват и вътрешнопредметните връзки на понятието числово неравенство с посочените в ядрата математически понятия. Другите образователни направления дават възможност на същото равнище за проява на междупредметни връзки с математиката по отношение на числовите неравенства в предучилищната подготовка на 5-7 годишното дете.

Направление *Български език* (Приложение №1,[2]) съдържа ядрата: “Свързана реч–говорене и слушане”, “Граматически правилна реч”, “Звукова култура на речта”, “Подготовка за оgramотвяване”, “Семантична страна на речта”, но само в две ядра следва да се търсят връзките с числовите неравенства. Ядрото “Свързана реч - говорене и слушане” дава възможност детето да състави разказ по картина или да съчинява приказка, в които се включва сравняване брой на елементи на конкретни множества, а “Звукова култура на речта” - да сравнява броя на думите (до 5) в прости изречения и броя на звуковете (до 5) в думи.

Направление *Ориентиране в социалния свят* (Приложение №1,[2]) включва ядрата: “Общувание с околните”, “Светът на Аз-а”, “Предметна среда”, “Здравословна среда”, “Социална и културна среда”, “Културни и национални ценности”, но само второто и третото ядра допускат пропедевтика на числовите неравенства. Ядрото “Светът на Аз-а” предполага детето да разказва за себе си и да се сравнява с околните (по височина, по възраст и др.), а “Предметна среда” – целенасочено да възприема предмети от бита на хората и да ги сравнява по големина и др.

Направление *Ориентиране в природата* (Приложение №4,[2]) съдържа ядрата: “Животински свят”, “Растителен свят”, “Естествена физическа среда и природни явления”, които допускат подходящи илюстративни примери на числови неравенства – детето може да сравнява по големина и по брой животни; цветя, дървета, плодове и зеленчуци; слънцето, луната и звездите съответно.

Направление *Изкуства* (Приложение №5,[2]) се състои от ядрата: “Художествена информация и възприемане”, “Художествено пресъздаване и изразителност”, “Художествена литература”, “Музика”, “Изобразително изкуство”, “Техническо и художествено конструиране”. Тук само в последните две ядра е естествено да търсим подходящи връзки с числовите неравенства. Ядрото “Изобразителни изкуства” допуска детето да сравнява обекти по големина и по брой при рисуване, моделиране и апликиране, а “Техническо и художествено конструиране”- при конструиране по модел или схема.

Направление *Физическа култура* (Приложение №6,[2]) съдържа ядрата “Двигателна дейност” и “Физическа дееспособност и двигателни качества”. И двете ядра позволяват илюстрация на числовите неравенства: първото – детето да сравнява по брой основните движения при конкретни двигателни дейности, а второто - при изпълнение на различни подвижни игри да сравнява пособията, необходими за игра, по брой и по големина (топки, въженца и др.).

2. Неравенствата в държавните образователни изисквания за учебно съдържание в начален етап на основна степен.

Държавните образователни изисквания за учебно съдържание се съдържат в Наредба №2 на МОН от 18 май 2000 г. [1]. С тази наредба се определят равнищата на общообразователна подготовка на учениците в края на всеки етап (начален, прогимназиален, гимназиален) и степен на образование (основна, средна). Учебното съдържание на общообразователната подготовка включва постижимите

знания, умения и отношения, които се измерват или наблюдават като резултати на учениците по учебните предмети и културно-образователните области *Български език и литература, Чужди езици, математика, Обществени науки и гражданско образование, природни науки и екология, Изкуства, Физическа култура и спорт*.

В Приложение №3 на [1] е изложена областта *Математика* с учебния предмет *Математика* в начален етап на основна степен. Той се състои от ядрата “Числа”, “Равнинни фигури”, “Измерване” и “Моделиране”. За разлика от Приложение №2 на [2] тук твърде икономично са представени знанията, уменията и отношенията, които ученикът трябва да има в края на IV клас като резултат на обучението по математика. Това се отнася както до аритметичните, така и до алгебричните знания, в частност и до знанията върху неравенства.

В ядрото “Числа” подробно са изложени знанията и уменията, които ученикът трябва да има по отношение на четене и писане на естествените числа до милион и на аритметичните действия : да събира и изважда естествени числа, да умножава с едноцифрено и с двуцифрено число и да дели с едноцифрено число, да знае реда на аритметичните действия. Но за релациите, обаче, в явен вид се изисква само ученикът да умее да сравнява и нарежда естествени числа. Няма основания за такава пестеливост, тъй като точно в начален етап на основна степен числовите неравенства заемат важно място.

В ядрото “Моделиране” се изисква ученикът в края на IV клас да умее да моделира с числови изрази ситуации, описани с отношенията “с повече”, “с по-малко”, “пъти по-голямо” и “пъти по-малко”. Тук можем да приемем, че индиректно се има предвид и моделиране с неравенства (числови или с променлива).

В ядрата “Равнинни фигури” и “Измерване” не се предвиждат знания и умения, свързани с неравенствата, които ученикът трябва да има в края на IV клас. Изненадващо е, че в ядро “Измерване” ученикът трябва да знае мерните единици за дължина, маса, време, пари, ъгъл, лице и връзките между производните им, а да не се изисква и да ги сравнява.

Приведеният структурен и сравнителен анализ на ядрата в двете приложения на [1] и [2] показва, че е налице прекъсване на приемствеността в учебното съдържание в модула “Неравенства”, определено от държавните образователни изисквания. Това може да бъде отстранено като се допълнят ядрата по отношение на релациите с естествени числа по следния начин.

В ядро “Числа” към изискването за пресмятане на числови изрази, съдържащи до три действия да се включи и сравняване на числените им стойности, в ядро “Измерване” да се добави и сравняване на съответните мерни единици и производните им, а в ядро “Моделиране” - ученикът да умее да моделира с неравенства (числови и с променлива).

По този начин се разкриват вътрешнопредметните връзки на понятието неравенство с посочените по-горе математически понятия. Да приведем обобщено междупредметните връзки на понятието неравенство с понятията от ядра на други учебни предмети от останалите културно-образователни области. Тези връзки следва да се имат предвид от авторите на учебници по математика и работни тетрадки към тях за началните класове. Конкретизацията на тези връзки в съответствие с учебното съдържание за всеки клас ще бъде предмет на отделно разглеждане.

Областта *Български език и литература* (Приложение №1, [1]) включва учебния предмет *Български език и литература*. Частта *Български език* преобладава в първи и втори клас и се състои от ядрата “Социокултурни компетентности”, “Езикови компетентности”, “Социокултурна и езикова компетентност: устно общуване” и “Социокултурна и езикова компетентност: писмено общуване”. И четирите ядра предполагат връзки с неравенствата. Първото и последните две ядра допускат учениците да съставят устно или писмено разказ или да съчиняват приказка, в които се включва сравняване брой на елементи на конкретни множества, да моделират конкретни ситуации с числови неравенства (I-III клас) и с прости неравенства с една променлива (IV клас), а ядрото “Езикови компетентности” - да сравняват броя на синоними или антоними на дадена дума, броя на думите в изречения, броя на звуковете в думи. Частта *Литература* започва от III клас и не предполага връзки с неравенствата.

Областта *Обществени науки и гражданско образование* (Приложение №4, [1]) включва интегралните в начален етап учебни предмети *Роден край* (I клас) и *Човекът и обществото* (III, IV клас). Предметът *Човекът и обществото* се състои от ядрата “Роден край”, “Човекът и неговата среда”, “Национално и културно наследство”, “България – част от света” и “Източници на знания”. Всички ядра предполагат връзки с неравенствата. Ядрото “Роден край” позволява учениците да сравняват по брой отделни звена от родословното си дърво, при описание на родното селище и родния край да сравняват с родното място на родителите си и др; “Човекът и неговата среда” - да сравняват количествено промените в околната среда и бита на хората и да съставят задачи от неравенства, моделиращи тези промени; да

познават и сравняват по брой знаците за безопасно движение, представени на табло с тези, които те са виждали по улиците; “Национално и културно наследство” - да сравняват дати и години, свързани с ярки личности и събития в българската история; “България – част от света” и “Източници на знания” – да описват и сравняват по картата на България областите, реките и др., по картата на Европа да сравняват България с други държави на Балканския полуостров и в Европа, по глобуса да сравняват Европа с другите континенти.

Областта *Природни науки и екология* (Приложение №5, [1]) включва интегралните по своя характер за начален етап учебни предмети *Околен свят* (II клас) и *Човекът и природата* (III, IV клас). Вторият учебен предмет се състои от ядрата “Вещества, тела и организми”, “Природни явления и процеси”, “Човекът и неговото здраве” и “Наблюдения, експерименти и изследване”. Първото и последното ядро предполагат връзки с неравенствата. Ядрото “Вещества, тела и организми” допуска учениците да илюстрират с примери и да сравняват броя в основни групи организми, обитаващи водата, почвата и сушата; да групират растенията (дървета, храсти, треви) и животните (бозайници, птици, влечуги, риби и насекоми) и да съставят задачи от неравенства, свързани с тези групи; ядрото “Наблюдения, експерименти и изследване” - да сравняват измерени температури на въздуха, водата и тялото, както и резултати от други измервания.

Областта *Изкуства* (Приложение №6, [1]) включва предметите *Музика* и *Изобразително изкуство* в I-IV клас. Първият предмет съдържа ядрата “Музикална практика: музициране, възприемане на музика”, “Елементи на музикалната изразност”, “Музика и игра”, “Функциониране на музиката: музика и общество”, а вторият – “Обект и среда”, “Обект и образ”, “Зрител и творба”, “Визуална комуникация”, “Материали и техники”. Само второто ядро на предмета *Музика* предполага явни връзки с неравенства – при разпознаване метрума и размера на музика в $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$ учениците от IV клас могат да проведат сравнение на дробите. В това ядро е предвидено учениците да разпознават и метрума на музика в $\frac{5}{8}$, $\frac{7}{8}$ и $\frac{9}{8}$, но учениците не биха могли да проведат сравнение, тъй като в края на IV клас те имат представа само за дробите половинка, третинка, четвъртинка и десетинка. Предметът *Изобразително изкуство* предоставя по-големи възможности за връзки с неравенствата. Ядрото “Обект и среда” допуска при формиране на обобщена представа за най-важните визуални особености на обектите (форми, цвят, общи пропорции) учениците да сравняват пропорции и да съставят задачи от неравенства, моделиращи пропорциите на конкретни обекти. Налице е възможност и за изобразяване на различни обекти и ситуации като се използва количествено сравняване на техни детайли. Това се отнася и до ядрото “Материали и техники”.

Областта *Бит и технологии* (Приложение №7, [1]) включва учебния предмет *Домашен бит и техника* в I-IV клас. Той се състои от ядрата “Проектиране, планиране и оценяване”, “Оборудване и поддържане на оборудването”, “Обработване, сглобяване и комбиниране на материали и модули”, “Комуникация и контрол в трудовите процеси”, “Организиране на работата и икономика” и “Отглеждане на растения и животни, здраве и безопасност”. Почти всички ядра дават възможност за разнообразно моделиране с двата типа неравенства. В първото и второто ядра учениците проектират изделия като работят по образец, оценяват своята и работата на другите, моделират като използват аналози на някои прости механизми и могат да провеждат количествени сравнения и да съставят задачи от неравенства. Такива дейности учениците могат да извършат и на базата на третото, петото и последното ядра, изискващи те да могат да обработват разнообразни материали, да използват различни начини за комбиниране и сглобяване, да демонстрират умения за реклама на своя продукт, да описват някои основни технологични дейности в отделни професии и да познават основни правила за отглеждане на домашни животни и на стайни растения.

Областта *Физическа култура и спорт* (Приложение №8, [1]) е представена с учебния предмет *Физическо възпитание и спорт* в I-IV клас. Той се състои от ядрата “Лека атлетика”, “Гимнастика”, “Спортни игри” и допълнителните ядра “Водни спортове”, “Туризъм” и “Танци”. Тук всички ядра позволяват моделиране с двата типа неравенства. Спортните игри са интересни за учениците и това може умело да се използва за съставяне и решаване на задачи от двата типа неравенства, моделиращи различни игрови ситуации.

3. Неравенствата в учебните програми по математика за I - IV клас.

Учебните програми по математика за I-IV клас са в съответствие с държавните образователни изисквания за учебно съдържание [1] и с Наредба №6 на МОН от 28 май 2001 г. за разпределение на учебното време за достигане на общообразователния минимум по класове, етапи и степени на образование [3]. Те разпределят учебното съдържание по математика в задължителната подготовка (ЗП). Да проследим модул “Неравенства” във всяка от тях, като отчетем възможността за използване на учебни

часове в задължителноизбираемата подготовка (ЗИП) и за постигане на общообразователния минимум в I-IV клас (вж. чл.8, [3]). В някои учебните програми са незначително отстранени посочените в т.2 пропуски в държавните образователни изисквания, довели до нарушаване на приемствеността в модула “Неравенства” между детската градина и начален етап на основна степен.

Учебните програми по математика разпределят учебното съдържание в задължителната подготовка по следния начин:

- първи клас - 124 часа с 4 часа седмично при 31 учебни седмици;
- втори клас и трети клас – 112 часа с 3.5 часа седмично при 32 учебни седмици;
- четвърти клас – 128 часа с 4 часа седмично при 32 учебни седмици.

Като се има предвид, че ЗИП в I клас е 3 часа, а във II-IV клас – 2 часа седмично, то за математика оттук може да се отдели още 1 час седмично.

В основните цели на обучението по математика в първи клас, отразени в програмата, явно не се извеждат релациите и числовите неравенства. В неявен вид те се имат предвид в изискването за формиране на умения за моделиране с числови изрази на ситуации, описани с отношенията “повече” и “по-малко”. Програмите за втори - четвърти клас също индиректно извеждат една от основните цели, свързана с неравенства, а именно – овладяване на умения за описване на ситуации от реалния свят с математически модел.

Ядрата “Числа”, “Равнинни фигури”, “Измерване” и “Моделиране” в учебните програми разгръщат по-детайлно съдържанието на ядрата в държавните изисквания [1]. Да проследим мястото на релациите наредба и двата типа неравенства – числови и с променлива във всяко от ядрата на учебните програми.

Ядро “Числа” предвижда ученикът:

- да умее да сравнява числата до 10 (I клас), до 100 (II клас), до 1 000 (III клас), до 1 000 000 (IV клас) и да записва резултата с помощта на знаците за релациите $=$, $<$ и $>$;
- да подрежда числа по големина във възходящ или низходящ ред.

И тук, както в държавните изисквания [1] не се предполага формиране на умения за сравняване на числови изрази, на представи за вярно и невярно неравенство, а в трети и четвърти клас и на представи за неравенства с променлива. Като се има предвид, че действията с числата се извеждат след релациите, необяснимо е, че в нито една учебна програма да не се поставя като цел усвояване на релациите.

Ядро “Моделиране” изисква ученикът:

- в първи клас да умее да моделира с числови изрази ситуации, описани с отношенията “повече” и “по-малко”; да решава текстови задачи с едно пресмятане за сравняване на две числа от тяхната разлика (I клас);
- във втори клас (индиректно) да умее да решава задачи, свързани с разстояния, периоди от време, времетраене;
- да умее състави и решава текстови задачи с числата до 1000 (в трети клас) или до 1 000 000 (IV клас), които моделират ситуации, описани с отношенията “с повече”, “с по-малко”, “пъти повече”, “пъти по-малко”.

В ядрата “Измерване” учебната програма, също както и държавните изисквания [1], не предвижда формиране на умения за сравняване на обекти. Тук ученикът трябва да знае мерните единици за:

- маса – килограм (I клас), грам, тон и връзките между техни производни (III клас); в IV клас нови мерни единици не се извеждат;
- цена – лев, стотинка и да познава банкнотите от 1 лв, 2 лв, 5 лв, 10 лв, 20 лв и монетите от 1 ст, 2 ст, 5 ст, 10 ст, 20 ст (I клас); банкнота от 50 лв и монета от 50 ст (II клас); в II и IV клас нови умения не се извеждат;
- дължина – сантиметър и да измерва в сантиметри дължината на предмети, модели, на начертана отсечка, страни на начертан триъгълник, квадрат или правоъгълник (I клас); дециметър, метър, техните означения и връзките между метър и дециметър, дециметър и сантиметър (II клас); милиметър и километър, връзката между километър и метър, милиметър и сантиметър, милиметър и метър (III клас); в IV клас нови мерни единици не се извеждат;
- време – час и да определя времето по часовник в случаите на кръгли часове (I клас); минута, денонощие, седмица, месец, година, връзките между час и минута, денонощие и час, седмица и ден, месец и ден, да определя времето по часовник в часове и минути и да го записва (II клас); век и секунда, да знае връзката между производните им (III клас); в IV клас нови мерни единици не се извеждат;

- лице – кв.см, кв.м, кв.км, декар и връзките между тях (IV клас);
- ъгъл – градус (IV клас).

В ядрото се предвижда също ученикът да умее да извършва действията събиране и изваждане с изучените мерни единици, но не и да ги сравнява. А как тогава първокласникът ще знае, че с банкнота от 10 лв може да си купи повече неща, отколкото с останалите банкноти? Няма ли да се сравни лева с неговата производна -стотинката? И ако 5-7 годишното дете може да сравнява времеви интервали, изразени в цели часове, защо когато е в първи клас, да не извършва такава дейност?

Ядро “Равнинни фигури” в учебните програми също не предвижда умения за сравняване, за верни и неверни числови неравенства. Как ще разбере тогава първокласникът разликата между квадрат и правоъгълник? Или, че страните на триъгълник може да не са с една и съща дължина?

Ядрата “Измерване” и “Равнинни фигури” дават възможност за съдържателен илюстративен материал на аритметичните знания, и в частност, знанията от модула “Неравенства”, които имат абстрактен характер и следва да се адаптират към конкретно-образното мислене на ученика. Не случайно знанията в тези ядра трябва да са преплетени с тези на ядро “Числа” в учебниците по математика за първи - четвърти клас, с което се осъществява вътрешнопредметната интеграция на аритметичните и геометричните знания.

Предмет на по-нататъшно разглеждане е развитието на понятието неравенство в учебниците по математика за I - IV клас като се разкрият видовете учебни задачи, илюстриращи двата типа неравенства, методите за решаването им и конкретизация на интегративните функции във всеки клас.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Наредба** №2 за учебното съдържание (МОН) Държавни образователни изисквания за учебно съдържание Държавен вестник, 2000., №48, с. 68 – 108.
2. **Наредба** №4 за предучилищно възпитание и подготовка (МОН) Държавни образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка, Държавен вестник, 2000, №80, с. 24-27.
3. **Наредба** №6 за разпределение на учебното време за достигане на общообразователния минимум по класове, етапи и степени на образование (МОН), Държавен вестник, 2001, №54, с. 48-51.
4. **Учебна** програма за първи клас , МОН, С., 2000.
5. **Учебна** програма за втори клас, МОН, С., 2000.
6. **Учебна** програма за трети клас , МОН, С., 2000.
7. **Учебна** програма за четвърти клас, МОН, С., 2000.

ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ ОТ ДВИЖЕНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Русанка Г. Петрова, Румяна И. Костадинова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р РУСАНКА Г. ПЕТРОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ФАКУЛТЕТ ПО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА, ТЕЛ. (+359 54) 830340, Е-MAIL: FMII@FMI.SHU-BG.NET; РУМЯНА И. КОСТАДИНОВА, СОУ “СВ. СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ” ГР. СМЯДОВО

MOVEMENT TEXT PROBLEMS IN MATHEMATICS EDUCATION IN THE THIRD AND FOURTH FORMS

Rousanka G. Petrova, Roumyana I. Kostadinova

Abstract: *Movement text problems refer to those, which are known in methodology as problems of proportional quantities. This paper deals with a comparative analysis of movement problems included in the textbooks for the third and fourth forms. There is a classification of these problems in accordance with the direction of movement of the two bodies, as well as with their starting points. As a result of the analysis and the classification have been made summaries and conclusions connected with the education in mathematics.*

Key words: *velocity, road, text problem, direction of movement, starting point*

Решаването на текстови задачи (ТЗ) е сложен, познавателен процес. В него участват не само мисленето, но и цялата познавателна сфера на детето. При решаването на текстови задачи се усъвършенстват уменията на учениците за сравнение, анализ, синтез, абстрахиране, обобщение и конкретизация.

Текстовите задачи от движение се отнасят към тези, които в методическата литература са известни като задачи от пропорционални величини. Те са свързани с формулата за праволинейно равномерно движение $S = V \cdot t$, където: S – изминат път, V – скорост на движение, t – времето на пътуване.

В методическата и математическа литература се разглеждат различни класификации на ТЗ от движение [1], [3], [5], но по наше мнение те не обхващат цялото им многообразие.

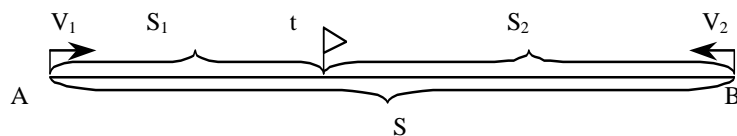
Ето защо **предмет** на настоящата разработка са ТЗ от движение в обучението по математика в III и IV клас

Цел на изследването е да се предложи по-пълна класификация на СТЗ от движение и се направи съпоставителен анализ на присъствието им в обучението в III и IV клас.

Проучената методическа и математическа литература, както и учебниците и учебните помагала по математика за трети и четвърти клас [1], [3], [4], [5], [6], [7], ни позволяват да предложим следната класификация на ТЗ от движение.

А. Задачи от насрещно движение.

1. Когато двете тела тръгват от различни отправни пункта в срещуположна посока и се срещат.



а) неизвестна величина е разстоянието между селищата

$$S = S_1 + S_2, S = V_1 \cdot t + V_2 \cdot t$$

б) неизвестна величина е скоростта на движение на едно от телата

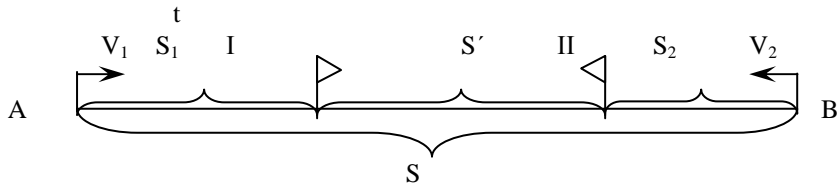
$$V_1 = (S - V_2 \cdot t) : t, \quad V_2 = (S - V_1 \cdot t) : t$$

в) неизвестната величина е времето на движение

$$t = S: (V_1 + V_2)$$

2. Когато двете тела тръгват от различни отправни пункта едно срещу друго и не се срещат

а) неизвестната величина е разстоянието между отправните пункта



$$S = S_1 + S' + S_2, \quad S = V_1 \cdot t + S' + V_2 \cdot t$$

б) неизвестната величина е времето на движение

$$S = (V_1 + V_2) \cdot t + S', \quad t = (S - S'): V_1 + V_2$$

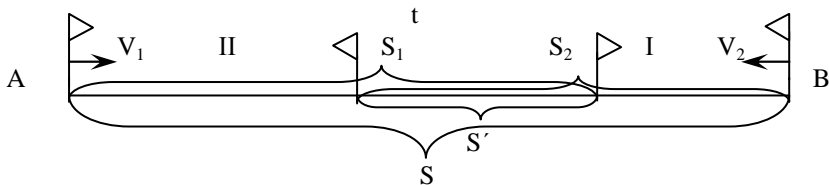
в) неизвестната величина е скоростта на едно от телата

$$V_1 \cdot t = S - (S' + V_2 \cdot t)$$

г) неизвестната величина е разстоянието между тях след определено време

$$S' = S - (V_1 + V_2) \cdot t$$

3. Когато двете тела тръгват от различни отправни пункта и се разминават.



а) неизвестната величина е първоначалното разстояние

$$S = S_1 + S_2 - S', \quad S = (V_1 \cdot t + V_2 \cdot t) - S'$$

б) неизвестната величина е разстоянието между телата след като се разминат

$$S' = S - (V_1 + V_2) \cdot t$$

в) неизвестната величина е времето на движение

$$t = (S - S'): (V_1 + V_2)$$

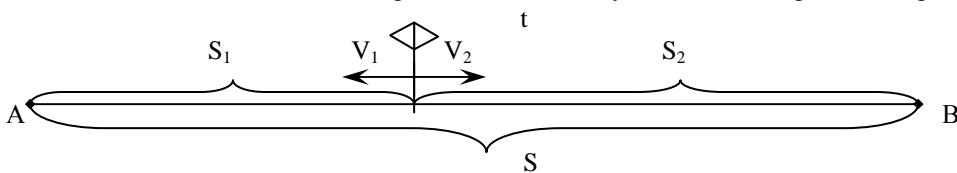
г) неизвестната величина е скоростта на едно от движещите се тела

$$V_1 = (S + S' - V_2 \cdot t): t$$

Б. Задачи от противоположно движение

1. Двете тела тръгват от една точка

а) неизвестната величина е разстоянието между телата след определено време



$$S = S_1 + S_2, \quad S = V_1 \cdot t + V_2 \cdot t$$

б) неизвестната величина е времето на движение

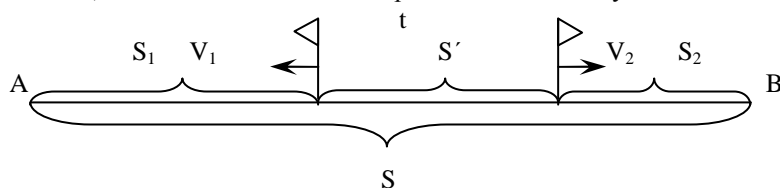
$$t = S: (V_1 + V_2)$$

в) неизвестната величина е скоростта на движение на едното тяло

$$V_1 = (S - V_2 \cdot t): t$$

2. Двете тела тръгват от различни отправни пункта

а) неизвестната величина е разстоянието между телата след определено време



$$S = S_1 + S' + S_2, \quad S = V_1 \cdot t + S' + V_2 \cdot t$$

б) неизвестната величина е разстоянието между телата преди тръгването им

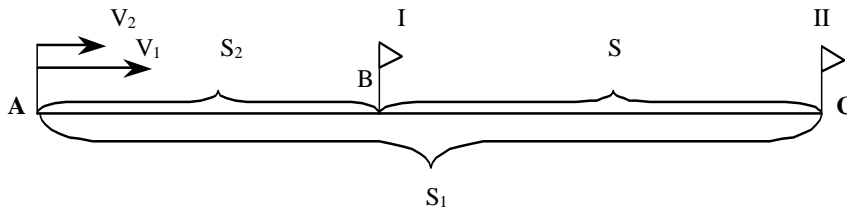
$$S' = S - (V_1 + V_2) \cdot t$$

в) неизвестната величина е времето на движение

$$t = (S - S') : (V_1 + V_2)$$

В. Еднопосочно движение

1. Двете тела тръгват от една точка, но се движат с различна скорост ($V_1 > V_2$)



а) неизвестната величина е разстоянието между тях тръгването

$$S = S_1 - S_2, \quad S = V_1 \cdot t - V_2 \cdot t, \quad S = (V_1 - V_2) \cdot t$$

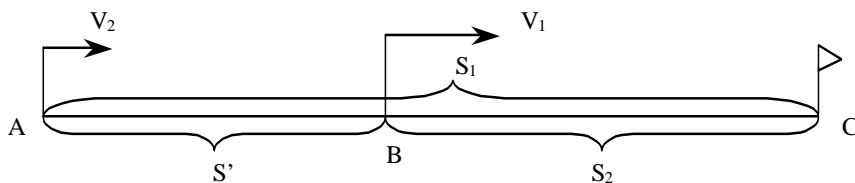
б) неизвестната величина е времето на пътуване

$$t = S : (V_1 - V_2)$$

в) неизвестната величина е скоростта на едното тяло

$$V_1 = (S + V_2 \cdot t) : t, \quad V_2 = (V_1 \cdot t - S) : t$$

2. Двете тела тръгват от различни отправни пункта и пристигат едновременно ($V_1 > V_2$)



а) неизвестната величина е разстоянието между отправните пункта

$$S_1 = S' + S_2, \quad V_1 \cdot t = S' + V_2 \cdot t, \quad S' = V_1 \cdot t - V_2 \cdot t, \quad S' = (V_1 - V_2) \cdot t$$

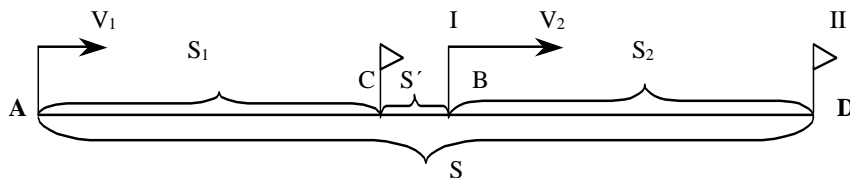
б) неизвестната величина е времето

$$t = S' : (V_1 - V_2)$$

в) неизвестната величина е скоростта на едното тяло

$$V_1 = (S' + V_2 \cdot t) : t, \quad V_2 = (V_1 \cdot t - S') : t$$

3. Двете тела тръгват от различни отправни пункта и не се настигат



а) неизвестната величина е разстоянието между телата след тръгването

$$S_1 + S = S' + S_2, \quad S = S' + (S_2 - S_1), \quad S = S' + (V_2 - V_1) \cdot t$$

б) неизвестната величина е времето на движение

$$t = (S - S') : (V_2 - V_1)$$

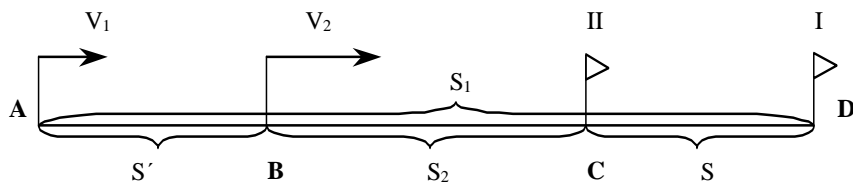
в) неизвестната величина е скоростта на едното тяло

$$V_1 = (S' + V_2 \cdot t - S) : t, \quad V_2 = (V_1 \cdot t + S - S') : t$$

г) неизвестната величина е разстоянието между отправните пункта

$$S' = (V_1 \cdot t + S) - V_2 \cdot t$$

4. Двете тела тръгват от различни отправни пункта, но първото изпреварва второто



$$S_1 = S' + S_2 + S, \quad V_1 \cdot t = S' + V_2 \cdot t + S$$

а) неизвестната величина е разстоянието между телата след тръгването

$$S = V_1 \cdot t - (S' + V_2 \cdot t)$$

б) неизвестната величина е времето

$$t = (S + S') : (V_1 - V_2)$$

в) неизвестната величина е скоростта на движение на едното тяло

$$V_1 = (S' + V_2 \cdot t + S) : t, \quad V_2 = (V_1 \cdot t - S' - S) : t$$

г) неизвестната величина е разстоянието между отправните пункта

$$S' = (V_1 - V_2) \cdot t - S$$

Анализът на текстовите задачи от движение в учебниците по математика за трети и четвърти клас ни позволи да изведем следната таблица:

| Посока на движение | Авторски колектив Ив. Ганчев, Й. Кучинов Д. Шопова | | Т. Аргирова, Л. Чилингирова и др. | | П. Тодорова Цв. Пападопова |
|---------------------------------------|--|--------|---|--------|-------------------------------|
| | III кл. | IV кл. | III кл. | IV кл. | IV кл. |
| I. Насрещно движение | | | | | |
| 1. Двете тела се срещат | 2 | 7 | 4 | - | 1 |
| 2. Двете тела не се срещат | - | 2 | 2 | - | 2 |
| 3. Двете тела се разминават | - | - | - | - | - |
| II. Противоположно движение | | | | | |
| 1. От една изходна точка | 2 | 5 | 1 | 1 | - |
| 2. От различни точки | - | - | 3 | 2 | - |
| III. Еднопосочно движение | | | | | |
| 1. От една точка | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 |
| 2. От различни точки и се достигат | - | 4 | - | - | - |
| 3. От различни точки и не се достигат | - | - | - | - | - |
| 4. От различни точки и се изпреварват | - | - | 1 | - | - |

От направения съпоставителен анализ, отразен в таблицата можем да направим следните по-важни изводи:

1. Включените в учебниците ТЗ от движение са неравномерно разпределени във времето и неподредени по трудност и сложност.

2. Във всички учебници липсват ТЗ за определяне на времето на движението
3. Твърде недостатъчен е броят на ТЗ от движение във всеки един от учебниците.

Текстовите задачи от движение са най – убедителната демонстрация на връзката между теорията и практиката в процеса на обучение по математика, защото децата са преки участници в уличното движение; наблюдават и попадат в различни ситуации, налага им се да пресмятат разстояние между населени места и др. Ето защо те трябва да намерят своето подобаващо място в учебниците и учебните пособия по математика в началните класове.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Баншова**, М. А. и др. Методика преподавания математики в начальных классах. М., 1976.
2. **Басв**, М. Методика на обучението по математика. С., 1963.
3. **Маджаров**, Ал. , Р. Радев, А. Манова Методика на учебно – възпитателната работа по математика в I – III клас. С., 1988.
4. **Статкевич**, В. В. О начальном обучении решению задач. М., 1970.
5. **Манова**, А. Текстовите задачи в началното обучение по математика. Благоевград, 1989.
6. **Аргирова**, Т. и др. Математика за 3 клас, Математика за 4 клас. С., 1993.
7. **Шопова**, Д. и др. Математика за 3 клас, Математика за 4 клас. С., 1992.
8. **Тодорова**, П. и др. Математика за 4 клас. С., 1993.

РОЛЯТА НА ПРИКАЗКАТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ПЪРВИ КЛАС ЗА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦАТА

Русанка Г. Петрова, Жечка Н. Иванова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р РУСАНКА Г. ПЕТРОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ФАКУЛТЕТ ПО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА, ТЕЛ. (+359 54) 830340, Е-МАИЛ: FMII@FMI. SHU-BG. NET; ЖЕЧКА Н. ИВАНОВА, ОУ “СВ. СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ” С. БРАДВАРИ, ОБЩ. СИЛИСТРА, ТЕЛ. (+359 86) 24064

THE ROLE OF THE FAIRY TALE IN MATHEMATICS EDUCATION IN THE FIRST FORM THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Rousanka G. Petrova, Zhechka N. Ivanova

Abstract: *Abstraction in mathematics enables us to use various entertaining elements while teaching it. The entertaining elements help in acquiring mathematical knowledge and logical thinking. The paper deals with the role of the fairy tale in mathematics education in the first form. The authors share experience in using Bulgarian and foreign fairy tales in mathematics education for the intellectual development of children.*

Key words: *fairy tales, natural number, addition and subtraction of natural numbers, counting, intellectual development*

Математиката – лесна и трудна, близка и далечна, необходима и загадъчна Защо ли е така? Не винаги децата разбират смисъла на изпълняваните от тях действия: защо е необходимо да броят; да смятат, да измерват; защо трябва да извършват едни или други действия, не приблизително, а точно. Редица автори: Я. Галперин, А. Н. Леушина, Т. В. Тарунтаева смятат, че формирането на математически представи и понятия трябва да се опира на предметно-сетивната дейност, в процеса на която се усвояват знания, умения и навици.

На седемгодишна възраст децата имат конкретно-образно мислене. Понятията “естествено число”, “операция”, “събиране с и без преминаване”, “неизвестно число” и др. не се поддават на непосредствено възприемане. Те са абстрактни. Тогава възникват въпросите: Как да организираме урока? Какви средства, методи и похвати да използваме в обучението по математика?

Как да съчетаем обучението по математика с другите предмети, за да ангажираме все още неустойчивото внимание на малките ученици, да създадем у тях интерес към математиката.

Интелектуалното развитие е съставна част от общото психично развитие и отразява съществените белези на човека. Според К. Галчева и Г. Калчев [1] интелектуалното развитие е “процес на прогресивно изменение на познавателната сфера на личността в движението ѝ към по-висши форми на интелектуално състояние и функциониране”.

Други изследвания [2] дават възможност да се разгледа разглежда интелектуалното развитие на децата като усложняване и усъвършенстване на представата и способите за познавателна дейност. Най-голям двигател в интелектуалното развитие на детето се явяват не резултатите от усвоени някакви знания и умения, а първо - определена система знания, отразяващи съществените връзки и зависимости от действителността, и второ – общи форми на мисловни дейности, лежащи в основата на тази система от знания.

Важно място в развитието на мисленето на децата заема формирането на обобщението. Основа за обобщения създава усвояването на речта, тъй като значението на думите, тяхното разбиране и употребяване, винаги съдържат в себе си обобщение.

Абстрактността на математическите понятия създава условия да се използват в обучението по математика в началните класове разнообразни занимателни елементи. Занимателните елементи съдействуват за усвояване на математически знания и развитие на логическото мислене на учениците.

Тези мисли породиха у нас идеята за ролята на приказката в обучението по математика в първи клас за интелектуалното развитие на децата.

Приказките са царството на щастието, правдата, хубостта и вечното добро. Злото се наказва безпощадно, хората в края на краищата винаги остават щастливи. Техните сюжети са взети от живота на народа, героите им носят черти на определени социални среди. В буквара, читанката и съответните помагала широко място заемат приказките за животните. Те въвеждат децата в интересния свят на животните, а чрез олицетворените им образи ги подготвят да виждат подобни черти и прояви у хората. В тях най-често са олицетворени Кумчо Вълчо, Кума Лиса, Баба Меца. Основна задача в обучението на деца-билингви е овладяването на българския език като средство за общуване. Те обичат приказките. Интересната приказка осигурява прекрасна възможност за овладяване на втория за тях език – българския.

В настоящата разработка ще се опитаме да покажем как чрез приказката в обучението по математика може да се въздейства върху интелектуалното развитие на деца-билингви. Експерименталната дейност проведохме в Основно училище “Св. св. Кирил и Методи” в с. Брадвари общ. Силистра през учебната 2001/2002 год.

Насочихме вниманието си към приказки, чиято фабула е добре позната на всички ученици, като използвахме цялата приказка, част от нея или част от приказните герои. Страхме се сюжетното съдържание да бъде разбираемо, близко до представата на децата, за да може да се възприеме и осмисли текста.

Приказките подредихме според учебното съдържание по математика в първи клас.

А. Усвояване на числата от 0 до 10.

1. На дъската има картини на герои от приказки и всеки си има свой номер.

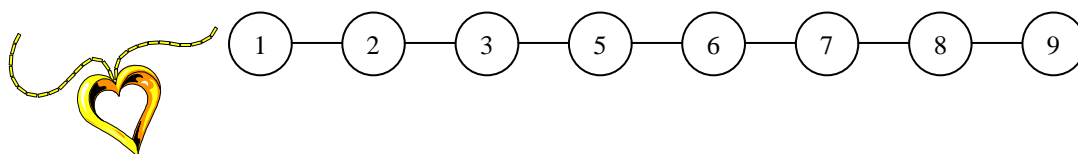
- Децата тези герои трябва да отидат на карнавала, но не знаят как да се подредят. Да им помогнем!

Накрая децата колективно броят колко приказни герои ще участват в карнавалното шествие в прав и обратен ред и кой след кого трябва да застане.

2. “Златното момиче”. Да открием кое число липсва?

Златното момиче решило да наниже герданче за бабините гадинки. След като ги нанизало момиченцето видяло, че нещо липсва.

- Вие открихте ли? Коя е липсващата цифра?



За да се овладее българския език като средство за общуване в съзнанието на детето, невладеещо български език, трябва да се изгради връзка между предметите, явленията, техните признаци от една страна и българските им названия от друга. Такава връзка може да се осъществи само при широко и продължително онагледяване в процеса на разнообразна дейност.

Учителят разказва, а учениците показват.

3. Катеричката Кики (децата показват едно пръстче) живее на дърво (децата показват с ръце формата на голямо дърво). Един ден тя каза: “Кого виждам?” (слагат ръка на очите си и се vizirat наоколо) “Чувам нещо” (слагат ръка на ухото) “Страх ме е” (свиват рамене и се оглеждат плахо). Изведнъж близо до нея на клончето скочи още една катеричка. Колко катерички има на клончето?

- Децата показват и отговарят.

Б. Събиране и изваждане с числата до 10.

1. Един ден мишлето излязло на двора и попитало кокошката:

- Ти ли каза “мяу”?

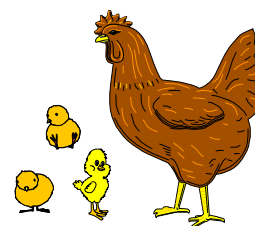
- Не, аз съм кокошка и си разхождам пиленцата.

- А колко са твоите пиленца?

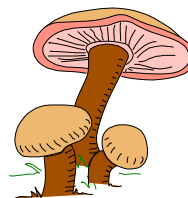
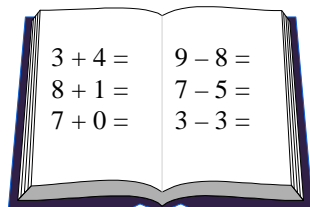
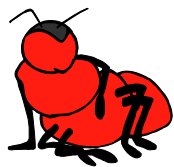
- Реши задачата и ще научиш.



$$2 + 1 + 6 = \square$$

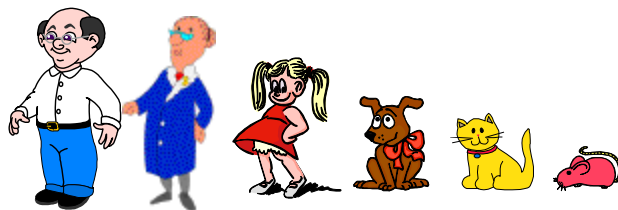


2. Един ден буря застигнала мравката и тя решила да се скрие под една гъбка.
 “Ще те пусна да се скриеш под моята шапка, но помисли как да решим следните задачи.
 Да помогнем на мравката и гъбката.



3. “Дядо и ряпа”

На колко парчета дядото е разрязал тази ряпа, за да има за всички по едно парче?



$$1 + 1 = \square$$

$$\square + 1 = \square$$

$$\square + 1 = \square$$

$$\square + 1 = \square$$

$$\square + 1 = \square$$

А сега кой ще разкаже приказката?

4. Ако решите правилно задачите, записани на ръкавичката ще разберете колко от животните са се вече в нея.



$$3 + \square = 9$$

$$9 - \square = 2$$

$$2 + \square = 4$$

А кой желае да доразкаже приказката? Какво се е случило след като тези животни влезли в ръкавичката?

В. Събиране и изваждане на числата до 20 без преминаване на десетицата

1. Умният козел.

Откъм гората се задал брататия козел, умната глава. Вървял си по пътеката, поклашал рога, пощипвал тревица и се чудел какво да прави. От време на време изблейвал, колкото да каже нещо. От нямане какво да прави доближил кладенеца и надникнал вътре. Видял ...



| | | | |
|--------------------|---|--------------------|---|
| $9 + 1 = \square$ | А | $9 - 0 = \square$ | У |
| $9 - 2 = \square$ | К | $15 - 5 = \square$ | А |
| $20 + 0 = \square$ | М | $12 + 6 = \square$ | С |
| $19 - 2 = \square$ | Л | $19 - 8 = \square$ | И |

| | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|----|----|
| 7 | 9 | 20 | 10 | 17 | 11 | 18 | 10 |
| | | | | | | | |



Решете задачите. Попълнете таблицата и ще научите кого видял козела.
Запишете кого е видял

2. “Послушко и Лисана”

Хукнал да бяга Послушко, Кума лиса го гони. Още един скок и ще го хване. Пред зайчето широка и дълбока река. Зад него – Кума Лиса. Как да се спаси?

Реша задачите бързо, за да му помогнеш да избяга от Лиса.



| | | |
|--------------------|---------------------|---------------------|
| $10 + 8 = \square$ | $20 - 10 = \square$ | $12 + \square = 17$ |
| $10 + 3 = \square$ | $14 + 6 = \square$ | $\square + 4 = 18$ |
| $15 - 5 = \square$ | $15 + 3 = \square$ | $\square - 3 = 16$ |
| $11 - 7 = \square$ | $17 - 3 = \square$ | $15 - \square = 11$ |



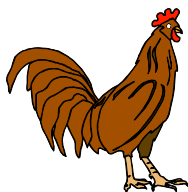
3. Бягството на животните.

Волът дълги години работил вярно и търпеливо на господаря си. А господарят бил скъперник и не само, че го карал да върши най-тежката работа, ами и не го храни както се полагало.

- Досетихте ли се от коя приказка е този текст?

Продължете приказката!

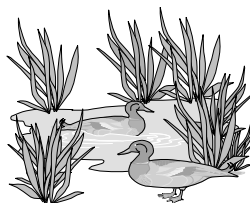
И старият вол се измъкнал от къщи и побягнал към гората. По пътя срещнал
Оцвети местата с отговор 3 в жълто, с отговор 4 – в зелено, с отговор 2 – в червено и с отговор 7 в синьо.
Ще се получи следващият герой от приказката.



4. През пролетта снеговете се топят, реките стават мътни и страшни. Водата разчупва сковаващите я цяла зима ледове. Най-малкото зайче от заешкото семейство отишло до реката, но не щеш ли се подхлъзнало и паднало в реката.



| | |
|------------|------------|
| $10 + 8 =$ | $9 - 1 =$ |
| $12 - 1 =$ | $9 - 8 =$ |
| $3 + 6 =$ | $19 - 1 =$ |
| $0 + 3 =$ | $11 + 2 =$ |
| $7 + 2 =$ | $9 - 3 =$ |
| | $11 + 8 =$ |



За да помогне на братчето си другото зайче трябва да реши задачите, написани върху ледените блокове. Помогнете да спасим малкото зайче.

5. Ако решиш правилно задачата ще откриеш заглавието на известна българска народна приказка (табл. 1).

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----|---|---|---|--|---|---|--|----|----|---|----|
| 18 | 11 | 9 | 3 | 9 | | 8 | 1 | | 18 | 13 | 6 | 19 |
| | | | | | | | | | | | | |

табл. 1

А сега да разкажем приказката.

Г. Събиране и изваждане на числата до 20 с преминаване на десетицата

1. "Маша и мечокът"

Деца, аз съм Маша от известната руска приказка. Мечо е много гладен и с удоволствие би си хапнал. Аз ще се разходя из гората, а вие през това време открийте коя е любимата закуска на Мечо.

| | | | | | | | | | |
|---|--------|---|---------|---|-------|---|---------|---|---------|
| У | 12 + 8 | Р | 19 - 12 | М | 7 + 3 | А | 9 + 5 | Е | 18 - 14 |
| Г | 11 + 7 | И | 17 - 12 | Р | 8 + 4 | Б | 16 - 13 | Х | 9 - 8 |

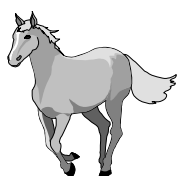
| | | | | | | | | | |
|---|----|----|---|----|---|----|---|----|---|
| 1 | 14 | 10 | 3 | 20 | 7 | 18 | 4 | 12 | 5 |
| Х | А | М | Б | У | Р | Г | Е | Р | И |

2. Познай приказката

Децага трябва да открият от коя приказка са животните и да разкажат цялата приказка



$12 - 9 = \square$



$15 - 8 = \square$



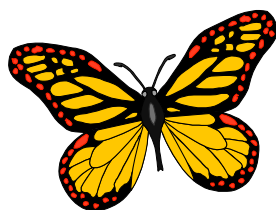
$18 - 9 = \square$



$17 - 9 = \square$

3. "Жълтурче" – приказка от Кина Къдрева

- На кого дало светлина жълтурчето?

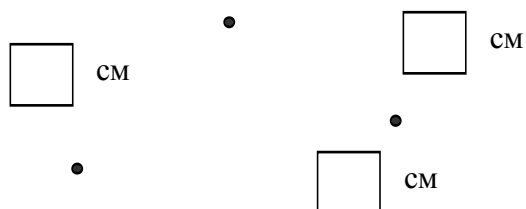


- 9 + 3
- 4 + 8
- 20 - 8
- 18 - 5
- 5 + 8

Д. Забавна геометрия

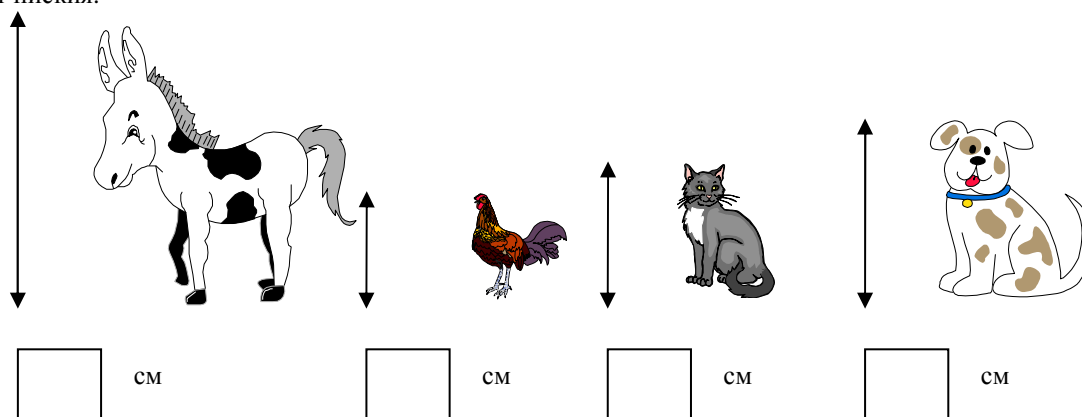
Зайо Байо днес е много замислен защото не може да се справи със следната задача. Да му помогнем!

1. Довършете триъгълника и намерете обиколката му.



2. “Бременските музиканти”

Кой от четиримата другари е най висок. Измери с линейка. Подреди ги по големина като започнеш от най-ниския.



Проведеното експериментално обучение с деца-билингви и резултатите от него показва чувствително израстване в интелектуално отношение. Това ни позволи да направим следните изводи:

1. Приказките в обучението по математика са важно средство за интелектуалното развитие на децата. Чрез тях се обогатява речево-комуникативната дейност и се съдейства за трайно и задълбочено усвояване на математически знания и умения.

2. Използването на приказките в ОМ съдейства за изграждане на интелектуални качества – гъвкавост, дълбочина на мислене, самостоятелност.

3. Умело подбраните приказки, съобразени с възрастовите и психологически особености на учебното съдържание по математика, са важно средство за осъществяване на вътрешна и междупредметна връзка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Александрова, П.** Интелект и обучение. С., 1990.
2. **Верещагин, Е. М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
3. **Владиминова, Т. С.** Македонско обучение на деца на български турци. С., 1977.
4. **Десев, Л. , Г. Пиръов и др.** Педагогическа психология. С., 1997.
5. **Плакроуз, Х.** Училището - място за деца. С. Международен център за обучение и изследвания.

**РЕШАВАНЕ НА ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ ПО РАЗЛИЧНИ НАЧИНИ – СРЕДСТВО
ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ
НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ**

Русинка Н. Гавраилова

**АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: РУСИНКА Н. ГАВРАИЛОВА, СОУ “ТРАЙКО
СИМЕОНОВ” ГР. ШУМЕН**

**SOLVING OF TEXTUAL TASKS IN DIFFERENT WAYS – A MEAN FOR EXAGGERATING THE
COGNITIVE ACTIVITY OF THE PUPILS OF THE PRIMARY CLASSES**

Rusinka N. Gavrilova

***Abstract:** The students' cognitive activity improvement is a basic problem in modern math's teaching. The active participation principle realization is an important factor for building the skills of solving composite textual problems. Their solving helps the formation and development of abstract – logical thinking and development of primary school students' imagination.*

***Key words:** education, texture task, solving of a texture task in different ways, knowledge, skills, habits*

Повишаване на познавателната активност на учениците и днес е актуален въпрос на обучението в начална училищната степен. Активността е “. . . волево съчетаване на умствената и физическата дейност при възприемане на знанията, при формиране на умения и тяхното приложение в учебната и практическата работа”. [4, стр. 123]

Според М. Скаткин се допускат грешки в тълкуването на понятието “познавателна активност” и по точно смесване на понятията познавателна дейност и мисловна дейност. Според него главното в различията между тях се състои в това, че в познавателната дейност имат място не само мисловните процеси, но и вниманието, волята и паметта.

Същността на познавателната активност се състои в образователно-преобразуващото отношение на ученика към обекта на познанието [1, стр. 182]

Т. Шамова определя познавателната активност като качество на дейността на ученика, което е абсолютното условие за съществуване на обучението. Тя говори за три нива на познавателната активност:

Възпроизвеждаща активност – характеризира се със стремеж на ученика да разбере, запомни и възпроизведе знанията, да овладее начина за тяхното възприемане. Това ниво на активност се отличава с неустойчивост на волевите умения на ученика, отсъствие на интерес към задълбочени знания.

Интерпретираща активност – характеризира се със стремеж на учениците към изясняване смисъла на учебното съдържание, вникване в същността на явленията, стремеж към образуване на връзки между явления и процеси. Често пъти ученикът си задава въпроса “Защо?”. Това ниво се характеризира с устойчивост на волевите усилия, проявяваща се в това, че ученикът се стреми да доведе започнатото до край; при затруднение не се отказва от изпълнението на заданието, а търси пътища за изпълнението му. На този етап се проявява и стремеж за самостоятелно търсене отговора на интересувания го въпрос.

Творческо ниво на активността – налице е стремеж не само да се вникне в същността на явленията и тяхната взаимовръзка, но и да се намери за тази цел нов начин. Характерна особеност на това ниво е проявата на високи волеви качества на ученика, настойчивост в достигането на целите, широки и устойчиви познавателни интереси. Това ниво на познавателна активност включва в себе си чертите на предхождащите го две нива.

Едно от средствата за повишаване на познавателната активност на учениците в обучението по математика, за достигане именно на това трето ниво е решаването на текстови задачи (ТЗ). Те заемат важно място в обучението по математика. Тяхното решаване подпомага формирането и развитието на абстрактно – логическо мислене на учениците, на тяхното въображение. В процеса на решаване на ТЗ, учениците се убеждават, че те са модели на житейска ситуация. Чрез тях те “виждат” практическия смисъл и значение на абстрактния материал. Решаването на всяка ТЗ изисква значителна мисловна дейност. Преди всичко ученикът трябва да се абстрахира от конкретното сюжетно съдържание на задачата, да види математическата и същност, да разбере връзките, в които се намират дадените и

търсената величини, върху основата на тях да подбере съответните аритметични действия, да определи тяхната последователност, да извърши изчисленията, които ще го доведат до формулиране на отговора на поставения в задачата въпрос [4, стр. 370]

Начините за повишаване на познавателната активност на учениците при решаване на съставни ТЗ са различни. Според нас това са: постепенно усложняване на ТЗ; преобразуване на ТЗ, което се състои в изменение на условието, като се запазва въпроса и; в изменение на въпроса на задачата при непроменено условие; решаване на ТЗ по различни начини; съставяне и решаване на обратна на основната ТЗ; преформулиране на ТЗ.

Обект на разработката е обучението в решаване на ТЗ в часовете по математика в началното училище.

Предмет на настоящето изложение е решаването на ТЗ по различни начини като средство за повишаване на познавателната активност на учениците.

Разглеждайки този въпрос си поставих за цел да докажа, че решаването на съставни ТЗ по различен начин, както и записването на тяхното решение по различен начин, води до повишаване на познавателната активност на децата от началната училищна възраст.

Възможностите да се решават ТЗ по различни начини се основават на “общността на четирите аритметични действия, на тяхното единство и обратимост” [4, стр. 391]

Интересът към този проблем възникна, след като посетих курс за учебното съдържание в четвърти клас. По-задълбочено започнах да се занимавам с проблема, свързан с ТЗ, когато започнах да готвя писмена разработка за придобиване на II квалификационна степен.

От собствената си практика и от общуването си с колегите, стигнах до извода, че твърде малко време се отделя за решаването на дадена ТЗ по различни начини, ако тя позволява това. Повечето колеги се стремят към по-големият брой решени задачи в урока, омаловажавайки значимостта на разглеждания проблем. Допуска се често грешка, като за друг начин за решаване на задачата се счита записването на пресмятанията чрез числен израз, т. е. записване на едно и също решение по различен начин. Решаването на съставни ТЗ по различни начини изисква прилагането на друг тип разсъждение. Като пример предлагам няколко ТЗ от втори, трети и четвърти клас.

Задача 1: В кошница имало 8 ябълки и 7 круши. От тях взели 3 ябълки и 4 круши. Колко плодове са останали в кошницата? [5, стр. 24]

Решение:

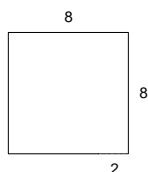
| | | | |
|-------|-------------------------|-------|--------------------------|
| 1. а. | $8 - 3 = 5$ (ябълки) | 2. а. | $8 + 7 = 15$ (плодове) |
| | $7 - 4 = 3$ (круши) | | $3 + 4 = 7$ (плодове) |
| | $5 + 3 = 8$ (плодове) | | $15 - 7 = 8$ (плодове) |
| 1. б. | $(8 - 3) + (7 - 4) =$ | 2. б. | $(8 + 7) - (3 + 4) =$ |
| | $= 5 + 3 = 8$ (плодове) | | $= 15 - 7 = 8$ (плодове) |

Отг.: В кошницата останали 8 плодове.

Тъй като все още учениците не са запознати със скоби, работата свързана със записване на решението с един числен израз продължава в часовете по свободно избираема подготовка.

Задача 2: За заграждането на квадратен участък със страна 8 метра купили 40 метра телена мрежа. Колко метра мрежа ще остане, ако 2 метра от едната страна на квадратния участък не се заграждат? [5, стр. 85]

Решение:



| | | | |
|-------|-------------------------------------|-------|---|
| 1. а. | $3 \cdot 8 = 24$ (м) - трите страни | 2. а. | $4 \cdot 8 = 32$ (м) - обиколка |
| | $8 - 2 = 6$ (м) - четвъртата страна | | $32 - 2 = 30$ (м) - всичко |
| | $24 + 6 = 30$ (м) - всичко | | $40 - 30 = 10$ (м) |
| | $40 - 30 = 10$ (м) | 2. б. | $40 - (4 \cdot 8 - 2) =$ |
| 1. б. | $(40 - 3 \cdot 8) - (8 - 2) =$ | | $= 40 - (32 - 2) =$ |
| | $= (40 - 24) - 6 =$ | | $= 40 - 30 = 10$ (м) |
| | $= 16 - 6 = 10$ (м) | 3. а. | $4 \cdot 8 = 32$ (м) - обиколката на участъка |
| | | | $40 - 32 = 8$ (м) - мрежа ще остане, |
| | | | ако се ограда целия участък |
| | | | $8 + 2 = 10$ (м) |
| | | 3. б. | $(40 - 4 \cdot 8) + 2 =$ |
| | | | $= (40 - 32) + 2 =$ |
| | | | $= 8 + 2 = 10$ (м) - останало |

Отг.: Ще останат 10 м телена мрежа

Решението на задачата по трите начина дава възможност да се поставят учениците в проблемна ситуация – да преценят кой начин е по-рационален.

Задача 3: За детска кухня купили 98 кг зеленчуци. От тях 28 кг са картофи, 34 кг – домати, а останалите – чушки. Колко килограми чушки са купили? [5, стр. 50]

Решение:

- | | | | |
|-------|--|-------|--------------------------------------|
| 1. а. | $28 + 34 = 62$ (кг) - домати и картофи | 2. а. | $98 - 28 = 70$ (кг) - домати и чушки |
| | $98 - 62 = 36$ (кг) - чушки | | $70 - 34 = 36$ (кг) - чушки |
| 1. б. | $98 - (28 + 34) =$ | 2. б. | $(98 - 28) - 34 =$ |
| | $= 98 - 62 = 36$ (кг) - чушки | | $= 70 - 34 = 36$ (кг) - чушки |
| 1. в. | $28 + 34 + a = 98$ | | |
| | $62 + a = 98$ | | |
| | $a = 98 - 62$ | | |
| | $a = 36$ | | |

Отг.: Купили са 36 килограма чушки

Задача 4: Пощенски раздавач разнесе 57 вестника и 18 списания. Останали му още 14 вестника и 3 списания. Общо колко вестници и списания е трябвало да разнесе? [2, стр. 12]

Решение:

- | | | | |
|------|--|------|--------------------------------------|
| 1.а. | $57 + 14 = 71$ (вестника) | 2.а. | $57 + 18 = 75$ (вестници и списания) |
| | $18 + 3 = 21$ (списания) | | $14 + 3 = 17$ (вестници и списания) |
| | $71 + 21 = 92$ (вестници и списания) | | $75 + 17 = 92$ (вестници и списания) |
| 1.б. | $(57 + 14) + (18 + 3) =$ | 2.б. | $(57 + 18) + (14 + 3) =$ |
| | $= 71 + 21 = 92$ (вестници и списания) | | $75 + 17 = 92$ (вестници и списания) |

Отг.: Трябвало да разнесе 92 вестници и списания.

Сравнявайки решението на тази задача с предшестващите се забелязва, че тя и по двата начина се решава с използването само на едно аритметично действие, но разсъжденията при всеки от тях са от различен тип.

Задача 5: В един магазин докарали 5 палета хляб “Добруджа” и 3 палета хляб “Стара Загора”. До обяд продали общо от двата вида 198 хляба. Пресметнете колко хляба са останали, като знаете, че във всеки палет се нареждат по 112 хляба. [2, стр. 109]

Решение:

- | | | | |
|------|--|------|--|
| 1.а. | 5. $112 = 560$ (хляба) - “Добруджа” | 2.а. | $5 + 3 = 8$ (палета) |
| | 3. $112 = 336$ (хляба) - “Ст. Загора | | 8. $112 = 896$ (хляба) |
| | $560 + 336 = 896$ (хляба) - общо | | $896 - 198 = 698$ (хляба) - останали |
| | $896 - 198 = 698$ (хляба) - останали | | |
| 1.б. | $(5 \cdot 112 + 3 \cdot 112) - 198 =$ | 2.б. | $(5 + 3) \cdot 112 - 198 =$ |
| | $= (560 + 336) - 198 =$ | | 8. $112 - 198 =$ |
| | $= 896 - 198 = 698$ (хляба) - останали | | $= 896 - 198 = 698$ (хляба) - останали |

Отг.: Останали са общо 698 хляба.

При записването на решенията с числен израз, се затвърдяват знанията и уменията за умножение на сбор със число – $(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$

Задача 6: Подовете на две стаи, които имат форма на правоъгълник, трябва да се боядисат с блажна боя. Размерите на единия под са 6 м и 4 м, а на другия – 3 м и 4 м. Колко килограма боя ще се изразходва за подовете, ако с 1 кг се боядисват 6 кв. м? [2, стр. 126]

Решение:

- | | | | |
|-------|------------------------|-------|---------------------|
| 1. а. | 6. $4 = 24$ (кв. м) | 2. а. | 6. $4 = 24$ (кв. м) |
| | 3. $4 = 12$ (кв. м) | | 24: $6 = 4$ (кг) |
| | $24 + 12 = 36$ (кв. м) | | 3. $4 = 12$ (кв. м) |
| | 3б: $6 = 6$ кг | | 12: $6 = 2$ (кг) |
| | $4 + 2 = 6$ (кг) | | |

$$1. \text{ б. } (6 \cdot 4 + 3 \cdot 4) : 6 = \quad . \quad 2. \text{ б. } (6 \cdot 4) : 6 + (3 \cdot 4) : 6 =$$

$$(24 + 12) : 6 = \quad 24 : 6 + 12 : 6 =$$

$$36 : 6 = 6 \text{ (кг)} \quad 4 + 2 = 6 \text{ (кг)}$$

Отг.: Необходимо е 6 кг боя.

В конкретната задача, числените данни са такива, че позволяват да се приложат двата начина за деление на сбор с число: като се пресметне сбора и се раздели с числото; или като се раздели всяко от събираемите и получените частни се съберат.

Задача 7: Бързият влак за Бургас тръгнал от София с 282 пътници. На първата спирка – гара Златица, слезли 35 души и се качили 47. На следващата спирка – гара Пирдоп, слезли 52 души и се качили 56. С колко пътници е продължил влакът за Бургас?

Можете ли да решите задачата по няколко начина? [3, стр. 13]

Решение:

| | |
|--|---|
| <p>1. а. $282 - 35 = 247$ (пътници) $247 + 47 = 294$ (пътници) $294 - 52 = 242$ (пътници) $242 + 56 = 298$ (пътници)</p> | <p>2. а. $35 + 52 = 87$ (пътници)-слезли $47 + 56 = 107$ (пътници)- се качили $282 - 87 = 195$ (пътници) $195 + 103 = 298$ (пътници)</p> |
| | <p>2. б. $282 - (35 + 52) + (47 + 56) =$ $= (282 - 87) + 103 =$ $= 195 + 103 = 298$ (пътници)</p> |
| <p>3. а. $35 + 52 = 87$ (пътници)-слезли $47 + 56 = 107$ (пътници)- се качили $103 - 87 = 16$ (пътници)-се качили повече $282 + 16 = 298$ (пътници)</p> | <p>4. а. $47 - 35 = 12$ (пътници) - повече за Пирдоп $56 - 52 = 4$ (пътници) - повече за Бургас $12 + 4 = 16$ (пътници)- повече $282 + 16 = 298$ (пътници)</p> |
| <p>3. б. $282 + (47 + 56) - (35 + 52) =$ $282 + (103 - 87) =$ $= 282 + 16 = 298$ (пътници)</p> | <p>4. б. $282 + (47 - 35) + (56 - 52) =$ $= 282 + 12 + 4 = 298$ (пътници)</p> |

Отг. За Бургас продължили 298 пътници.

Решаването на съставни ТЗ по различни начини оказва благоприятно въздействие върху децата, повишава тяхната познавателна активност, развива любознателността, самостоятелното и рационално мислене.

Решената по различни начини съставна ТЗ дава възможност на учениците да ги съпоставят, да видят кое е общото и различното между тях, в кой от начините има по-малко изчисления, къде използваният алгоритъм е прост. Това изисква от учениците проява на съобразителност, находчивост, да развият изследователските си качества.

Решаването на ТЗ по различни начини внася разнообразие, дава възможност за изборност, за осмисляне и разбиране на количествените отношения в близки до децата жизнени ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Андреев**, М. Дидактика. С., 1987.
2. **Аргирова**, Т. , Л. Чилингирова. Математика за 3. клас на средното общообразователно училище. С., Просвета, 1992.
3. **Аргирова**, Т. и колектив. Математика 4. клас на средното общообразователно училище. С., Просвета, 1993.
4. **Маджаров**, А. , Р. Радев. Методика на обучението по математика в началните класове. Благоевград, ВПИ, 1983.
5. **Радев**, Р. и колектив. Математика за 2. клас на средното общообразователно училище. С., Просвета, 1991.
6. **Шамова**, Т. Активизация учения школьникова. М., 1982.

ОГРАМОТЯВАНЕТО В ПЪРВИ КЛАС НА ПОМОЩНОТО УЧИЛИЩЕ

Снежана Х. Николова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. СНЕЖАНА Х. НИКОЛОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТЕЛ. (+359 54) 830339, E-MAIL: FPI@FPI.SHU-BG.NET

LIQUIDATION OF ILLITERACY AT FIRST CLASS OF A SPECIAL SCHOOL

Snezhana H. Nikolova

***Abstract:** Many special features most important of which is that it aims at correction characterize the education of mentally defective children. The process of teaching children which are at I class of a special school how to read and write is put into effect by special syllabus. This process consists of three periods during which the whole alphabet is acquired.*

***Key words:** mental retardation, teach how to read and write, special education*

Според Наредба №6 от 19.08.2002 год. на Министерството на образованието и науката за обучението на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, помощното училище е специално учебно заведение, в което се обучават ученици с умствена изостаналост, които не усвояват държавните образователни изисквания (ДОИ) за учебно съдържание и при изразено желание на родителите/настойниците. Най-съществената особеност на учебно-възпитателната дейност там е корекционно-развиващия характер на обучението и възпитанието. Това произтича от особения контингент ученици, при който има нарушения на познавателната дейност и минимални възможности за абстрактно-логическо мислене. Посредством решаването на различни корекционни задачи в различни моменти на учебно-възпитателната работа се коригират и развиват възможностите на учениците за възприемане на новия учебен материал, за осмислянето и обобщаването му, за затвърдяването и приложението му на практика. Едновременно с това се развиват различни качества у децата, по-важните от които, според Б. Брьозе са: сетивни и интелектуални (усещания, възприятия, наблюдателност, умение за сравнение, класификация, комбинативност, прогностично и диалектично мислене, бързина на реакцията, готовност за разнообразни действия), речеви умения, способност за задържане в съзнанието на формираните понятия и представи, развитие на динамичния потенциал на личността (привички, образци за подражание) и др. [4, с. 41]

В помощното училище се провежда корекционно-образователна дейност с помощта на специални учебни планове и програми, утвърдени от министъра на образованието и науката. Обучението по родна реч в първи клас до 1990 год. се осъществяваше по програма, която предвижда 10 часа седмично - 5 часа по писане и 5 часа за развитие на речта и четене. От началото на 1990 първокласниците в помощно училище работят по нова учебна програма, която предвижда 9 часа седмично за обучението по родна реч, 5 от които по четене и 4 по писане. Изработени и издадени са нови учебници и учебни тетрадки, по които и днес се осъществява ограмотяването на първокласниците. Това са Картинен буквар за първи клас на помощните училища, Буквар за първи клас на помощните училища и Тетрадка №1 и №2 по родна реч за първи клас на помощните училища. От 1999 год. настъпва поредната редукция на часовете по родна реч в първи клас на помощното училище. По учебен план те са 8 седмично, съответно 4 часа по четене и 4 часа по писане.

Обучението в начална грамотност в помощното училище продължава една учебна година (в първи клас, но понякога продължава и в първите месеци на втори клас). Изучаването на звуковете и буквите се предшества от продължителен предбукварен период. Отделянето на значително време за провеждане на занятия в този период се обяснява с общата и речева неподготвеност на умствено изостаналите деца за училищно обучение, с нарушенията на слуховите и зрителните им възприятия, с нарушенията в артикулацията, в пространствената им ориентация, моториката, т. е. на онези компоненти, които вземат участие в двата процеса - четене и писане.

Системата на обучението по четене и писане в първи клас на помощното училище следва най-общо логиката на основния метод за ограмотяване, а именно звуковия аналитико-синтетичен метод, като

заедно с това се отчитат специфичните психо-физиологически особености в развитието на умствено изостаналите деца, на първо място особеностите в развитието на речта и свързаните с това значителни трудности при овладяване на четенето и писането. Ограмотяването на тези деца преминава през същите етапи, през които и децата в норма, но те са около три пъти по-дълги, а преходите между отделните етапи са по-продължителни. Ограмотяването в помощното училище се осъществява в три периода: подготвителен (предбукварен, пропедевтичен), който включва два етапа (добуквен и елементарно-буквен - по Ст. Здравкова), основен (букварен) и заключителен (следбукварен). Често явление е част от децата да не се ограмотят в рамките на първи клас и по този начин някои от елементите на начална грамотност да останат за усвояване в началото на втори клас.

Предбукварният период (подготвителен, пропедевтичен) включва първите шест седмици от училищното обучение в първи клас с 24 часа по четене и 24 часа по писане. В началото на този период учителят проверява доколко всеки от учениците е готов за училищно обучение и за ограмотяване. "Това е важен момент, както по отношение регистрацията на психофизическите особености на децата от съответния клас, така и за разкриване на различните аномалии и отклонения, свързани с речевата изява при децата с умствена недостатъчност." [3, с. 5] За да бъде успешна работата на педагозите в предбукварния период, добре е за всяко от децата да се въведе индивидуална тетрадка (което в много помощни училища е дългогодишна практика), в която се регистрират различните особености и отклонения в развитието на речта, като на тази основа се състави план за корекционно въздействие.

В предбукварния период основно се работи с Картинния буквар и с тетрадка №1. В първия етап усилията на специалните педагози са насочени към адаптирането на умствено изостаналите деца в училище. В раздела "Нашето училище" (3 - 20 страница от Картинния буквар) са включени теми като: въвеждане в училищната среда; ориентиране в класната стая; запознаване с помещенията в училището и пр., чрез които се осъществява непринудено речево общуване с децата и се обогатява оскъдният им речников запас. Уроците, свързани с тези теми нямат строго регламентиран характер. Те по-скоро се доближават до игровата и битовата дейност на децата, чрез тях се поражда интерес към училището. Една от основните задачи през този етап е да се предизвика потребност от говорно общуване. Обучението на първокласниците през първите седмици се затруднява от факта, че те в повечето случаи трудно се ориентират в пространството (тук - там, близо - далече, горе - долу, отпред - отзад, в началото - в края и пр.) и времето (вчера, днес, утре, сутринта, довечера и т. н.); не знаят значението на много предмети от бита; не отдиференцират видово от родово понятие; не могат да се съсредоточат върху речта на учителя. В тази връзка в Картинния буквар са поместени специални раздели за развитие на слуховите и зрителните възприятия. Ограмотяването на децата в помощното училище е възможно когато относително добре е развит и коригиран фонематичния им слух. Предвидени са упражнения за разпознаване звуковете от различни предмети; за разпознаване височината на тоновете; за разграничаване силата на звука; за звукоподражание (21 -28 страница от Картинния буквар). Тези упражнения разбира се, не трябва да са самоцелни, а да съдействат за правилната артикулация на всички речеви звукове. Важно място се отделя и на упражненията за развитие на зрителните възприятия (33 - 38 страница от Картинния буквар) - за разграничаване предметите по големина, форма и цвят; за подреждане на предмети върху хоризонтална и вертикална плоскост; за движение на погледа от ляво на дясно; за точно възприемане и възпроизвеждане на дадени изображения; за разграничаване на сходни изображения и пр. Така у децата се изграждат зрителни навици за правилно ориентиране в тетрадката, блока, буквара; за разграничаване на сходни фигури и разчленяване на съставните им части и пр.

Вторият етап на предбукварния период е свързан със звуковия анализ на речта (39 - 42 страница от Картинния буквар). Поставя се началото на запознаване със структурата на речта. Работата по буквара е насочена към развитие на устната реч на децата. Отделени са страници с много графики на думи и изречения. Децата се приучават да съставят изречения, да определят думите в изречението, да делят думите на срички, да определят звуковете и мястото им в думите. "Поставя се началото на целенасоченото ориентиране на първокласниците в езиковите единици, в техните връзки и взаимоотношения - текст (разказ), изречение, дума, звук. Тъй като децата трудно се ориентират в конструкцията на изречението и думата, препоръчва се упражненията в словесен и звуков анализ да се провеждат всеки час и да продължат и през следващия период. Анализът на езиковите единици се улеснява чрез използване на моделиране и нагледни зрителни опори - различни варианти на схеми, част от които са включени в Картинния буквар." [1, с. 20]

Подготовката за писане през предбукварния период включва свободно рисуване (очертаване на контури, оцветяване, зашриховане, дорисуване) на познати предмети и писане елементи на букви (тетрадка №1). Първите упражнения в тетрадката са свързани с оцветяване и зашриховане във вертикален

и хоризонтален ред (4 - 6 страница от тетрадка №1). Учениците постепенно се приучават как да държат молива и химикала, да се ориентират в рамките на листа и в по-ограничено пространство. Те дорисуват и рисуват предмети (и елементи на букви като част от стилизирана форма на даден предмет) с непрекъсната линия (дим, къща, лодка, вълни, кълбо, топка, ябълка, череша, балони - 7 - 17 страница от тетрадка №1) и в по-големи размери. Чрез всички тези упражнения се развиват движенията на ръката, тя се подготвя да пише. Децата свикват с очертанията на редовете (въпреки, че редовете са по-големи отколкото в обикновените тетрадки по писане), които постепенно се стесняват. Трябва да отбележа, че упражненията за развитие на моториката, косвено подпомагащи писането, се изпълняват и в часовете по изобразително изкуство, ръчен труд, физическа култура. Особено внимание заслужават онези упражнения, които са свързани с развитието и координацията на движенията на пръстите и китката на ръката (работа с молив, флумастер, ножица, пластелин, тебешир). М. Ф. Гнездилов (1965) смята, че е подходящо първите упражнения по писане да се извършват на черната дъска, тъй като тази дейност е достъпна за децата. Я. А. Андреев (1995) препоръчва да се спазва следната последователност при първите упражнения: а) чертане на линии в хоризонтален, вертикален ред и в диагонал; б) чертане на линии с по-често преминаване от едно направление към друго; в) превключване от една посока към друга в рамките на едно квадратче; г) чертане на прави линии в различни посоки, като се намаляват размерите на квадратчето. Първо учителят чертае образеца на дъската, прави се разбор на образеца, след което учениците чертаят самостоятелно върху листовите си. След първата група упражнения за чертане на прави линии се преминава към орнаментно рисуване с помощта на прави линии, разположени в различни посоки и съчетания, а накрая се предлага на децата рисуване на криви линии. Едва след като се усвои добре рисуването на орнаментите, Я. А. Андреев препоръчва да се премине към писане на елементите на буквите, като предлага следната последователност: а) анализ на дадения от учителя образец и повторение на линиите с показалка; б) слушане обясненията на учителя как се пише елементът, съпроводен с написването му; в) ученик показва как се пише елемента (по даден образец) и го пише пробно на дъската и в тетрадката отначало по шаблон, а след това без него; г) самостоятелно написване на елемента. И. Константинова (1973) пък предлага следната методика за писане на елементи на букви: “а) Внимателно разглеждане на образците и разбор на техните части. б) Слушане на обясненията как се пише всеки елемент. в) Повтаряне на обясненията от учениците. г) Показване от учителя как се извършва действието. д) Пробно писане от учениците на елементи във въздуха, на чина, на гърба на другаря си, по подражание на учителя. е) Моделиране на елемента от пластелин, конец и др. ж) Писане на елемента в тетрадките - отначало по контури, а по-късно и без контури.” [2, с. 98]

Упражненията за писане на елементите на буквите имат основно значение при подготовката на умствено изостаналите деца за писане и заемат голяма част в тетрадка №1. Ст. Здравкова (1990) посочва следните равнища (степенувани по трудност) на упражненията в писането на основните графични елементи, от които са съставени ръкописните букви:

- свободно писане на елементите извън всякаква разлиновка;
- писане на елементите (по-едри) в един ред като част от стилизирана форма на даден предмет;
- писане на елементите в общоприетата разлиновка (тесни и широки редове).

Тази последователност на работата осигурява постепенното свикване на умствено изостаналите ученици с мрежата в тетрадката, т. е. с тесните и широките редове и междуредията в тетрадката. Децата започват да се ориентират в рамките на листа и по-сигурно (по-успешно) преминават от свободното рисуване към писането. За това съдействат и редица упражнения, свързани с писане на различни елементи, които са разположени както само в тесния ред, така и едновременно в тесния и широкия ред (напр. 18 -31 стр. от учебна тетрадка №1).

В случаите когато децата се затрудняват при изписване на елементите на буквите (въпреки подробните обяснения и демонстрация от страна на учителя), често в педагогическата практика се препоръчва (и използва) манипулирането (опипването) с различните буквени елементи, изработени от тел, пластелин, картон в по-голям размер. “Манипулирайки с тях, децата по-лесно ще узнават елементите, а и могат да ги комбинират по различни начини. Това също подготвя децата за бъдещия синтез на графичната форма на буквата като сравнително сложно зрительно образуване, особено за деца с неразчлененост на зрителното възприятие.” [1, с. 18]

Букварният (основен) период в първи клас на помощното училище продължава почти до края на учебната година и включва общо 184 часа, 92 часа от които по четене и 92 часа по писане. Работи се с Буквар за 1 клас на помощните училища и с тетрадка №2 по родна реч. Главната задача на този период е запознаването със звуковете и съответните им печатни и ръкописни (главни и малки) букви. В началото учениците научават гласните звукове и техните букви (а - ъ, о - у, е - и), като на всеки звук и буква се

отделят по два часа по четене и два часа по писане. Работата по оgramотвяването на първокласниците продължава с овладяване на съгласните звукове и техните букви (в началото сонорите, след тях звучни съгласни, беззвучни съгласни, звукове с различни особености при произнасяне или при писане на съответните им букви - й, я, ю, ч, ц, х, щ, ф, ж, като накрая се изучават ъо и ъо), които в Буквара са подредени преди всичко по честотния принцип в съчетание с принципа за подреждане по трудност. За всеки нов звук и съответните му букви се предвиждат 3-4 часа по четене и 3-4 часа по писане. През букварния период умствено изостаналите деца (освен, че научават звуковете и техните букви) овладяват правилни похвати за четене на срички с ориентация към гласния звук; усвояват механизма на четене на различни сричкови комбинации в отделни думи; четат думи и изречения, като постепенно затвърдяват понятието като: звук, буква, сричка, дума, изречение; развиват се уменията им за звуков анализ и синтез и пр. Освен това учениците се научават да пишат ръкописните букви (главни и малки), да ги свързват в срички и думи; да преписват (от ръкописен и печатен текст) и пишат под диктовка букви, срички, думи и кратки изречения. Адекватното решаване на тези задачи предполага и успешна корекционна работа за преодоляване на общото речево недоразвитие на учениците от първи клас.

Писането през букварния период е свързано с редица трудности. Не всички елементи на букви са усвоени правилно, при което те често се объркват, липсват умения за писане в рамките на реда, изпускат се редове, буквите се пишат по-едро или по-дребно от необходимото, обърква се една буква с друга или буквите се изписват огледално. Освен това все още фините движения на ръцете са недостатъчно координирани, а слабата памет е предпоставка за не доброто запаметяване не само на елементите на буквите, но и на самите букви, съставени от различни елементи. И. Константинова посочва следните няколко етапа през които преминава написването на буквите: 1) На учениците се показва ръкописната буква, която се анализира на съставните ѝ части. Всяко дете получава съответната ръкописна буква на картонче в уголемен размер или изрязана от картон; 2) Учителят пише буквата на дъската, а учениците я назовават; 3) На учениците се предлагат различни изучени вече букви, сред които те откриват новата буква; 4) Новата буква се изработва от пластилин, конец, очертава се във въздуха; 5) Учениците обясняват как се изписва новата буква; 6) Всеки от учениците пише буквата на дъската; 7) Буквата се пише пробно; 8) Буквата се пише в тетрадките, след което се пишат срички и думи с изучени преди това букви. Успоредно с писането на ръкописните букви се прилагат упражнения за развитие ритмичността в движенията на ръцете, за ограничаване движенията на ръцете в определени граници и за изработване на умения за превключване движенията на ръцете от едно направление в друго, чрез копиране на орнаменти, съставени от линии в различни направления или различни очертания. [2, с. 133]

Целесъобразно е изучените вече ръкописни букви постоянно да са пред погледа на учениците по подобие на "Букварното роботче" с печатните букви. За по-успешното усвояване формата на ръкописните букви могат да се използват различни методически похвати, някои от които са: 1) Разпознаване на различни елементи в изучени вече ръкописни букви, като учителят пише на дъската (или показва на картонче) елементи на букви, букви, срички или думи, а учениците откриват отделните им елементи; 2) Образуване на буква като се съединяват елементите ѝ, направени от тел, картон или от друг материал; 3) Моделиране на букви от пластилин, конец, тел и пр.; 4) Откриване елементи на букви в стилизирани фигури; 5) Изпълнение на различни упражнения за подобряване ловкостта и точността на пръстите на ръцете и др. [1, с. 82]

Обучението по начална грамотност завършва със **следбукварния период**, който включва 8 часа по четене и 8 часа по писане в края на първи клас и често продължава и в началото на втори клас, когато се затвърдяват изучените букви и звукове и се работи по отстраняване на допуснати грешки. Освен това продължава работата по сричкосливащо и плавно четене и укрепване навика за писане. Често през този период на учениците се предлагат преписи от ръкописен и печатен текст и различни видове диктовки, като по този начин се затвърдяват изучените букви и начина им на писане и свързване в срички и думи.

Урокът по начална грамотност е основна организационна форма на обучение по начално четене и писане. Основна негова задача е запознаване със звуковете и буквите и формиране на умения и навици за четене и писане. Други задачи, които той решава са: речево развитие; практическо усвояване на някои езикови знания - правоговорни и правописни правила; формиране на елементарни умения за работа над текст. В урока по начална грамотност непосредствените задачи на оgramотвяването се свързват оптимално с активизиране на познавателната дейност, като по този начин не само се ускорява речевото развитие на децата, но се създава интерес към изучаването на българския език. Урокът по начална грамотност трябва да бъде не само съдържателен, но и раздвижен, интересен, увлекателен, изпълнен със занимателни и игрови моменти.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Здравкова, С.** и др. Методическо ръководство за обучението по начална грамотност в първи клас на помощното училище. С., НП, 1990, 85.
2. **Константинова, И.** Теория и методика на обучението по български език за началния курс на помощните училища. С., СУ, 1973, 363.
3. **Шошева, В.** Някои изисквания към учебно-възпитателната работа в предбукварния период при деца с умствена недостатъчност и задръжки в психическото развитие. Ст. Загора, 1986, 67.
4. **Брезе, Б.** Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах. М., 1985, 327.

УПРАЖНЕНИЯТА В УЧЕБНИЦИТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА 4. КЛАС И ИЗГРАЖДАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ У УЧЕНИЦИТЕ

Станка В. Костадинова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: СТ. АС. СТАНКА В. КОСТАДИНОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ФАКУЛТЕТ ПО ХУМАНИТАРНИ НАУКИ, ТЕЛ.: (+359 54) 830342, E-MAIL: FHN@SHU-BG.NET

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN 4TH GRADE STUDENTS THROUGH THE EXERCISES IN BULGARIAN LANGUAGE

Stanka V. Kostadinova

Abstract: An analysis of the different types of exercises in the textbooks for 4 classes in connection of forming communicative competence of the students has been presented in this work. Some ideas for their rational use in developing behavioristic models are proposed.

Key words: training, communicative competence, exercises.

С комуникативната компетентност се свързват уменията за структуриране на цялостно изказване, за аргументиране, за осъществяване на обратна връзка с езикови и неезикови средства, за разбиране на вложените в текста смисли, за лингвистичен анализ при оценяване на съответствието между комуникативно намерение и езикова структура, за ориентиране в комуникативната ситуация.

Компетентността най-общо се свързва с умения, способности [14, 15]. Терминът комуникативна компетентност трябва да се разбира като възможност за използването на езика на практика съобразно социалния му контекст: езикът е най-добър ориентир в обществената действителност; в обучението се залага идеята за мотивацията – “инструментална” и “интегрална” – езикът като средство за общуване и приобщаването на личността към живота на обществото, т. е. готовност “да влиза” в социални роли, които в един или друг период от развитието си човек е принуден да изпълнява, за да бъде част от това общество. Индивидът трябва да умее да се включва в речевите събития с подходящи речеви актове. Всичко това може да се получи, когато е подготвен да участва, когато има познанията за основната система за изразяване, за основните правила за опериране с елементите на тази система, с норми за функциониране на системата от елементи и техните правила. Колкото по-обширни и по-задълбочени са тези познания, колкото са повече моделите – реални (тук и сега), предполагаеми (днес, утре, в бъдещето), то толкова по-успешно и резултатно би било включването на индивида в обществото, адаптирането му в това общество като личност, способна да отчита нееднородността на езиковото общество, подкодовете в общия код, ситуативната обусловеност на езиковото съобщение, т. е. да се ориентира в условията на общуването, избирайки оптимални варианти за реализиране на речевия акт и за вписване на човека в обществото. Училището има задачата и възможностите да подготви младия човек за пълноценно включване в обществения живот в различни етапи от личностното си развитие.

Обучението по български език в 4. клас като последен етап в завършването на начална училищна степен и като един от етапите в изграждането на ученика като личност, има свои специфични цели и задачи, свързани именно с тези две особености. “Завършилият началната образователна степен трябва да има необходимата основа за изучаване на систематизирани научни знания в учебните дисциплини през следващите класове”. И още – “Задължителният минимум по лингвистична (езикова) култура предполага при завършване на началната образователна степен учениците в четвърти клас да бъдат запознати с езика и неговите раздели – текст, изречение (просто), дума, части на речта, звукове, за да могат успешно да продължат обучението си по всички езикови дисциплини” (с. 59). В учебната програма не е посочено изискването за формиране и на комуникативна компетентност у четвъртокласниците освен лингвистичната. Във връзка с компонентите и закономерностите на цялостния процес на обучение бихме добавили към тези цели и необходимостта у учениците да се формират умения и за самостоятелно боравене с езиковите факти при конкретни комуникативни ситуации за успешно речево общуване; умения за преосмисляне на вече усвоеното, трайно знание, за да бъде то трансформирано в дейност; уменията за избор на определени поведенчески модели в съответствие със социалните роли. Цялостният

образователен процес по български език би трябвало да даде знания за езиковите структури не като затворена система, която съществува сама за себе си, а във връзките ѝ с различни социални структури, за да могат учениците да се подготвят за анализират отношенията между означаващо и означавано във връзка с отразяваната ситуация.

В тази връзка от особено значение за постигане на тези цели са формите на организация на учебния процес по български език и използваните средства и похвати.

Упражнението е основен похват [1, 5, 6] в обучението по български език и предвид спецификата му, то най-добре може да отговори на изискванията за постигане на лингвистична и комуникативна компетентност у учениците, ако в процеса на усвояването се предлагат адекватно подбрани за конкретната ситуация упражнения от различен тип и вид [3, 4].

Настоящото съобщение се базира на направен анализ на упражненията¹ в сега действащите учебници за 4. клас - на издателствата "Анубис" (V₁) [7] и "Просвета" (V₂) [5] и тетрадките към тях – към V₁ (TV₁) и към V₂ (TV₂) с оглед на формирането на комуникативна компетентност у четвъртокласниците.

Анализът на представените в учебниците и учебните тетрадки упражнения насочва към следния коментар:

1. Предкомуникативните упражнения (ПКУ) са приоритетно представени (758). Най-голям брой (431) са упражненията за разпознаване и анализ, следват упражненията за редактиране (153), за конструиране на ниво словосъчетание и изречение (104), за съпоставяне и сравнение (40) и за трансформиране (30). Прави впечатление, че голяма част от формулировките не подсказват цел, мотив или стимул за усвояване на предложената лингвистична информация. Напр. Прочетете текста. Открийте наречията. Определете в коя степен за сравнение са те. Поставете всяко от тях в другите две степени за сравнение. Определете и вида на всяко наречие. Тъй като тук наречията се откриват в текст, достатъчно е да се разшири задачата с включването им след преобразуването в текста и да се направят изводи за функцията на различните форми за постигането на определена цел в дадено речево съобщение. Напр. Какво се постига , Каква е разликата по отношение на условията за извършване на действието и т. н.

С оглед на необходимостта не само да се усвои определен обем лингвистична информация, а и тази информация да се осъзнае като важна и със стратегическо значение, учителят трябва да трансформира част от упражненията, да включи допълнителни задачи, които биха довели до стимулиране на учениците да овладяват системни знания, които да могат да трансформират в дейности за опериране с тези знания.

2. При комуникативните упражнения (КУ) – установени 124, са представени с не особено голяма разлика двете разновидности – за осмисляне на текст (72) и за продуциране (52). И тук, както при ПКУ, не винаги е мотивирано извършването на един или друг вид операция.

Не става ясно защо е необходимо да съставяме текст на определена тема или защо трябва да определим какъв е текстът. Напр. Напишете съчинение повествование на тема: Пакостите в училище. (V₁, упр. 3); Напишете съчинение повествование на тема: Нашата улица. (V₁, упр. 1). Веднага след него – упр. 2: Редактирайте съчинението, като се стараете да поясните глаголното действие. А ако в написаното съчинение ученикът е пояснил глаголното действие? Или – Какъв е текстът? – добър – лош, художествен – разговорен, правилен – неправилен. Необходимо е още в самата формулировка да се подходи съобразно интегралния принцип.

Комуникативните упражнения, включени в учебниците, в по-голяма степен способстват за формиране на уменията на учениците да съобразяват речевото съобщение с определени параметри, свързани с отделни, предварително зададени компоненти на речевата ситуация. По-полезни са случаите, когато към едно и също упражнение са представени различни задачи, които фиксират повече варианти и дават възможност на ученика да избира речево поведение според индивидуалните си предпочитания, социален опит и знания за системата на езика. Отчитането на функционално-ситуативните фактори е немислимо извън пораждането и интерпретацията на текстове като необходими единици за обмяна на знания, опит, емоции, ценности, като ориентири за разбиране и възприемане на отделната личност в процеса на комуникация. В текстопроизводството и рецепцията се проявява най-добре равнището на комуникативно-речевата компетентност на ученика.

1. Определянето на типовете и видовете упражнения е направено по предложените от авторите формулировки, а не по предполагаемите операции, които би извършил ученикът за изпълнение на поставената задача, тъй като са свързани с индивидуалния модел за работа на ученика и на учителя. Не са анализирани предложените в V₁ тестови задачи.

3. Синтетичните упражнения (66) предоставят най-добри възможности за стимулиране на ученето от гледна точка на това, че чрез тях се осъзнава функцията на лингвистичното знание в речевата практика и възможностите на езиковите единици при подходящ подбор да изпълняват различни авторови намерения, да осъществяват различни цели и да се постига различен, предварително търсен ефект при общуването. Малкият брой СУ налага извода, че е необходимо учителят да трансформира част от ПКУ или КУ, за да се мотивират обучаваните при усвояване на знания, които ще му помогнат по-добре да се ориентира при избора на средствата за осъществяване на успешна комуникация, при която е отчетена нормативността и индивидуалните особености на ученика като социално детерминирана личност. Голяма част от илюстративния материал в учебниците и учебните тетрадки дават възможност за реструктуриране на ЛУ или КУ в синтетично. Напр. TV₁ – с. 17, Простото изречение в разговор - Запишете разговор в междучасието. Характеризирайте речевата ситуация – кои общуват, какъв е предметът на общуването, каква е целта. С какви изречения по състав са си послужили разговарящите, за да се осъществи комуникацията? Каква е зависимостта на резултатността на общуването от избора на вида изречения? Правилно ли записахте различните видове изречения? Проверете текста и редактирайте, ако се налага – за да поправите правописни и пунктуационни грешки или за да го усъвършенствате като съдържание и смисъл. По този начин има смисъл и упр. 3 на същата страница (Редактирайте разговора и го препишете на белова). Преобразуването на ЛУ в СУ би убедило ученика, че познаването на видовете изречения и различните начини за образуването/преобразуването би увеличило въздействието на дадено речево съобщение и би повишило ефективността на общуването.

Изграждането на комуникативна компетентност у учениците е цел, за осъществяването на която трябва да се работи в цялостния учебен процес и в целия курс на съзнателно усвояване на знания и умения. Тъй като развитото умение представлява ситуационен ред от прости ситуации, които удовлетворяват специфични критерии за ефективност, то и в 4. клас, чрез упражненията по български език е възможно и необходимо да се работи за създаване на умения за познаване и отчитане на компонентите на комуникативната ситуация, за осъзнаване на значението на всеки от тях за резултатно общуване, за изграждане на умения да се анализира всяка отделна ситуация на общуване с цел създаване на адекватно съобщение.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Андреев**, М. Процесът на обучението. Дидактика, С., 2001.
2. **Беспалько**, В. П. Теория учебника, М., 1988
3. **Георгиева**, М. За системата от упражнения при комуникативно ориентираното родноезиково обучение. – В: БЕЛ, 6/1992
4. **Георгиева**, М. Обучението по български език в началното училище. Шумен , 2002.
5. **Димчев**, К. Изучаване на сложното изречение. С., 1972.
6. **Димчев**, К. Обучението по български език като система. С., 1992.
7. **Москов**, М., Т. Бановска. Български език за 4. клас. С., Просвета, 1993.
8. **Москов**, М., Т. Бановска. Тетрадка №1 и №2 по български език за 4. клас. С., Просвета, 1993.
9. **Новачкова**, Р. , Т. Бояджиев, Вл. Жобов, Г. Колев. Български език за 4. Клас. С., Анубис, 1995.
10. **Новачкова**, Р. , Т. Бояджиев, Вл. Жобов, Г. Колев. Тетрадка по български език за 4. клас. С., Анубис, 1995.
11. **Учебни** програми за подготвителен, за I, II, III и IV клас, С., 1996.
12. **Янкова**, Г. Подходи за използване на учебниците по български език за 4. клас, Годишник на ШУ “Епископ Константин Преславски”, Т. XV А, ФХН, с. 152-156.
13. **Български** тълковен речник. С., 1976.
14. **Речник** по психология. С., НИ, 1989.

ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЪЗМОЖНОСТИ НА ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Севдалина С. Маринова, Невяна А. Арменчева

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: СЕВДАЛИНА С. МАРИНОВА, НЕВЯНА А. АРМЕНЧЕВА,
ОУ “ХАН АСПАРУХ” ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ.: (+359 58) 39022

THE EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF TUITION IN LITERATURE IN 4TH CLASS

Sevdalina S. Marinova, Nevyana A. Armencheva

Abstract: *This is a research on the educational influence that every literary character has on a child's personality.*

Key words: *education, personality, possibilities, character, children*

Днешният ден поставя пред обществото задачата за създаване на нова стройна система от ценности за подрастващото поколение. На плещите на училището, като основен възпитателен и образователен фактор, ляга задължението за преоткриване на стари и търсене на нови значими обекти, които да се превърнат в система от ценности и реални перспективи за най-близкото бъдещо развитие на подрастващите.

Настоящата разработка е опит за откриване именно на тези реални опори в процеса на литературното обучение в четвърти клас. Тя е изследване на възможностите, които предлага художествената литература за въздействие върху формиращата се детска личност. На изследване се подлага отношението между формиращата се личност на четвъртокласника и работата върху образ на литературен герой като отношение на цел към средство.

Малките ученици овладяват определен тип читателска дейност, учат се да възприемат художествения текст, “да мислят в словесно-художествени образи” (Н. Д. Молдавска). Те придобиват читателска самостоятелност, получават начална опора за ориентиране в света на книгите. Чрез взаимодействието на художествената литература с други изкуства се стимулира естетическото развитие на малките ученици. В процеса на литературното обучение се формира творческо отношение на учениците към художествения образ, изразено, както в читателското възприемане, така и в детски литературнотворчески опити.

Поставяйки в центъра на изследване литературното обучение в четвърти клас, ние изхождаме от факта, че това не е само преход между два възрастови периода, а началото, основата на системното литературно образование в края на първия период. В границите на началното образование обучението по литература в четвърти клас има особени функции. То продължава и в известна степен завършва специфичните задачи на началното литературно обучение.

Крайната цел на литературното образование е да създаде литературно образована личност. Литературно образованата личност възприема литературата като специфично изкуство, способна е да осмисли и обобщава литературни факти, явления, връзките между тях в културен контекст; да тълкува художествени и нехудожествени текстове, да създава устни и писмени текстове. Литературно образованата личност осъзнава интерпретацията като метод приложим към езикови и неезикови обекти, като тип речево поведение. Разбира се тази цел е постижима не в рамките на една година или степен, а в целия образователен процес.

Връзката между литературното обучение, и формирането на детската личност е двустранно детерминирана: чрез литературното обучение учениците усвояват знания за качества на човешката личност; на база на тези знания у учениците се порождават мотиви на поведение, стоящи в основата на тези качества; овладяват се и адекватни на възпитателните цели форми за реализация на знанията, уменията, мотивите и отношенията и пренасянето им в друга област; личността на ученика достига нов, по-висок етап на развитие, което означава ново, по-задълбочено, мотивирано отношение към литературното обучение, а оттам и към усвояване на литературни знания. Художествената литература разкрива човешкия живот, поради което в центъра на творческото си внимание авторът поставя човека, а в центъра

на творбата си–неговия образ. Образът на литературния герой е средство за формиране нравствено-оценъчната характеристика на личността на ученика.

Настоящото изследване реализираме с ученици от четвърти клас на ОУ “Хан Аспарух” град Добрич. Изследваните ученици са двадесет и двама, като броят на момичета и момчета в класа е еднакъв. Интелектуалното ниво на учениците е добро. Изследването провеждаме в продължение на една учебна година. Тенденцията е то да продължи и през следващата.

Началната диагностика дава възможност да установим входното ниво на развитие личността на всеки ученик, за да изберем оптимален вариант за въздействие. За реализация на целта използваме получаване на обобщена начална информация чрез комплексна стандартизирана оценъчна анкета. В процеса на организация и реализиране на дейността се извършва текуща диагностика. Тя изпълнява функциите на сигнализатор за ефективността на провежданата с учениците опитна работа. Третият етап осигурява системна, цялостна и пълна информация за крайния резултат, доставя емпиричен материал за обобщения, изводи и препоръки за следващия период.

Като се вземат под внимание възрастовите психологически особености на учениците от четвърти клас и особено на детското възприемане на художествените произведения, като се има предвид и това, че мисленето им е все още нагледно-образно, а подходът към художественото произведение - наивистичен, се налага изводът, че разбирането образите на литературните герои води до осмисляне на идейния замисъл на произведението. От друга страна факт е, че в началото на четвърти клас учениците използват понятията, отнасящи се до нравствената характеристика на героите по-скоро интуитивно, тъй като повечето от тях са с неясен за децата смисъл и подлежат на анализ. Формирането на умение у учениците за вярно и точно характеризиране на литературния герой може да се осъществи при спазване на няколко методически изисквания: наличие в речниковия запас на учениците на думи с оценъчен характер; работата по формиране на вярна и точна характеристика на литературния герой да бъде в единство с цялостната работа върху възприемане на литературно произведение. С други думи, умението на учениците за оценяване на героя, за неговата вярна и точна характеристика е общо умение, което изисква да се формират някои частни умения: подбор на доказателствен материал от текста, разкриващ поведението на героите; обосноваване назоваване основните черти характеризиращи героя, чрез проникване във вярната мотивация на действието, стоящо в основата на дадено качество; откриване социалната значимост на дадено качество; съставяне на собствен разказ за героя, разкриващ неговия образ.

Така очертаната структура на общото умение за характеристика на литературен герой налага работата по формирането на частните умения да протече на няколко етапа:

От Съвременен тълковен речник на българския език подбрахме единадесет думи. Шест назовават положителни качества на личността, а пет-отрицателни, негативни качества. Основания за избора на тези думи трябва да търсим преди всичко в учебното съдържание по литература за четвърти клас. Дават се конкретни образци, които да служат като мярка за сравнение, като критерий за оценка. Тези образци съдържат конкретна ситуация, отразяваща такова поведение, което се оценява с един вид нравствена оценка. Така децата достигат до откриването на точното наименование на дадено човешко качество-за тях то става определено, а самата дума носи конкретна информация. За тази цел въведохме картончета, с посочените нравствени качества т. е. всяко дете притежава комплект от единадесет картончета, на които в последната графа е отбелязано отделно качество. След изясняване на думите от трите графи и прочитане на експерименталния текст на децата се поставя задачата да вдигнат картончето, на което е написано качество на героя, отразяващо поведението му в посочената ситуация. Например, четете се “Приказка за завистта” на Св. Минков. От набора картончета, всяко дете трябва да подбере и вдигне най-подходящото според него. При това положение са възможни различни варианти: всички ученици да вдигнат еднакви картончета или да бъдат вдигнати всичките единадесет картончета. Това дава основание да бъде проведена беседа, в която децата да обосновават своя избор. В хода на тази беседа се попълват и първите две колонки от картончетата, с което у децата се изгражда определен алгоритъм за действие-от постъпката, през нейната обосновка се стига до съответното обобщение, до оценката на героя.

Картончето с попълнените колонки от таблицата придобива следния вид:

| Какво прави? | Защо така прави? | Какъв е? |
|--|---|----------------|
| действие | мотив | характеристика |
| Иска от Съдбата да убие магарето на Стоян. | Най - важно за него в този момент е и Стоян да няма магаре. | завистлив |

Работата върху характеристика на литературен герой е свързана с цялостното литературно обучение. Тя е неразделна част от художественото възприемане на литературната творба. Ние обаче ще я разгледаме в нейните етапи за да можем да проследим последователното и целенасочено усвояване на алгоритъма за пълна, вярна и точна характеристика на литературен герой. Важен момент в работата ни е разкриване ролята и значението на мотивите за извършване на дадена постъпка при нейното оценяване. Работата в този смисъл съдържа следното: предлагаме определен набор от постъпки и мотиви, като поставяме на учениците задачата да подберат такава постъпка, която в съчетание с подходящ мотив да даде основание за написаната характеристика. Работим върху "Вълшебният барабанчик" на Дж. Родари. На дъската е начертана познатата таблица. Всеки работи сам, а полученият резултат записва на листа пред себе си. След това се пристъпва към коментар на написаното, в процеса на който се изяснява съдържанието на всяка от посочените постъпки, както и връзката им с дадените мотиви. По този начин учениците осмислят разнообразието от мотиви и тяхното значение при характеризирането на определено човешко поведение. За затвърдяване на създадения алгоритъм на действие се използва следната проблемна ситуация: След прочитане на експерименталния текст на дъската се предлагат няколко решения относно характеристиката на дадения герой, а задачата на учениците е да изберат верния отговор, и да го мотивират. С учениците се провежда дискусия. Какво трябва да знаем, когато правим характеристика на литературен герой? 1. Кои са постъпките му (какво е направил)? 2. Защо е постъпил по този начин (мотив)? Това всъщност е вид планиране на дейността. Този план помага детето да работи целенасочено с текста, във всеки момент да търси и открива в него най-необходимото, най-точното, най-вярното

Работата върху характеристика на литературен герой особено добре се съчетава с такива похвати като-създаване на филм, драматизация, радиопиеса и др. , при което се създават условия за непосредствена интеграция с другите видове изкуства. Създаването на собствен разказ за героя, е един висок етап в работата над образа на литературен герой. Учениците вече могат да работят самостоятелно с текста, да проследяват всяко действие на героя, да търсят мотивите за това действие и на тази база да определят качеството, в чиято основа стоят тези мотиви. Като резултат се получава разказ за героя, разкриващ неговия образ.

За да установим каква е степента на разбиране образа на литературния герой, в каква степен е овладян алгоритъмът за изграждане на неговата характеристика, поставихме на учениците задача да напишат собствен разказ за Котарака с чизми от едноименната приказка на Шарл Перо, като разкрият всички негови качества от името на самия герой, т. е. като накарат героя сам да говори за себе си. Резултатите показват, че учениците са овладели алгоритъма за изграждане характеристика на литературен герой. Независимо, че тази дейност е репродуктивна, а не творческа, тя има особено значение за развитието на детската личност.

Последният етап от проведената с учениците опитна работа по своята същност е изследване на степента на разбиране образа на литературния герой чрез конкретна творческа задача. На учениците прочетохме разказа "Сърце" от А Каралийчев със задача да разкажат за героя, като го обрисуват с точно противоположните му качества. Изпълнението на тази задача изисква от учениците да се ориентират правилно в предложените от автора ситуации, за да определят точно поведението на героя във всяка една от тях и при същите обстоятелства, при които той действа, да изменят неговото поведение. Решаването на поставената задача налага учениците да съумеят да мотивират новото поведение на героя, при което се получава разказ с нов герой с напълно различна характеристика

Резултатите показват, че сме постигнали целите, които си поставихме в началото на учебната година, започвайки тази опитна работа с учениците. Те с лекота се справиха с една сериозна творческа задача и доказаха на практика, че овладявайки алгоритъм за работа върху образ на литературен герой са овладели уменията да проникват в душата на героя. Това проникване обуславя и въздействието, което образът на литературния герой оказва върху конкретната детска личност. Позитивните характеристики на героя стават обект за подражание, негативните - за остра критика от страна на учениците.

Резултатите отразяват оня качествен скок във формирането личността на учениците, заложен като най-близка реална перспектива в началото на учебната година. С това изследване ние открихме възможностите, които предлага художествената литература за въздействие върху детската личност. В процеса на изследването включихме опитна работа върху изграждане умения за характеристика на литературен герой, от която направихме следните изводи:

ИЗВОД 1. Формирането на умение за изграждане характеристика на литературен герой у учениците от четвърти клас е част от цялостната работа върху художествено възприемане на литературно произведение. Предложеният начин на работа дава на учениците определен алгоритъм за действие, който

им позволява бързо и точно да се ориентират в съдържанието на произведението и да направят вярна характеристика на героите.

ИЗВОД 2. Това умение е общо умение, което изисква системна и целенасочена работа за постепенното формиране на съставлящите го частни умения. В процеса на това формиране е необходимо да се върви от частното към общото за да се преодолеят несъвършенствата на детската личност. По този начин се изпълват със съдържание редица нравствени категории, които влизат в активния речник на учениците. По този начин се подпомага и цялостното им литературно развитие.

ИЗВОД 3. Уроците по литература се освобождават от своята стереотипност, еднообразие и монотонност, тъй като се създават условия за дискусия. В хода на тази дискусия се разгръща личностната същност на всеки ученик, ценностната му ориентация, жизнената му позиция.

ИЗВОД 4. Опитната работа показва, че е необходимо да се изгради цялостна система на работа по формирането на умение за характеризирани на литературен герой у всички ученици от начална училищна възраст, която да отразява етапите на това формиране в хоризонтален и вертикален план.

ИЗВОД 5. Необходимо е тази система да се разшири и обогати, да обхване и следващата образователна степен, за да съдейства за достигане до крайната цел – създаване на литературно образувана личност.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бижков, Г.** Методология и методи на педагогическите изследвания. С., Аскони, 1995.
2. **Бижков, Г.** Педагогическа диагностика. С., Нар. просвета,. 1988.
3. **Книга за учителя по литература за четвърти клас.** С., Просвета, 1993.
4. **Йовева, Р.** Методика на литературното образование. Шумен, УИ “Епископ К. Преславски”, 2000.
5. **Беленки, И.** Мирогледното формиране на учениците и литературното обучение.: Проблеми на литературното обучение. С., Нар. просвета, 1978.
6. **Филипова, С.** Проблемът за ефективността в обучението по литература.: Проблеми на литературното обучение. С., Нар. просвета, 1971.
7. **Матеева, Н.** За литературата, учениците и учителя с любов. //Начално образование, 1993, №3.
8. **Здравкова, Ст.** Методика на обучението по български език и литература в началните класове. С., Нар. просвета, 1992.
9. **Чимева, Н. , Манчев Хр.** Изграждане на умения за характеристика на литературен герой. //Начално образование, 1988, №6.
10. **Речник на литературните термини.** С., Наука и изкуство, 1980.
11. **Съвременен** тълковен речник на българския език. С., Елиис, 1995.
12. **Щукина, Г. И.** Педагогика школы. М., Просвещение, 1977.
13. **Крупецкий, В.** Понимание и оценка школьниками некоторых качеств личности. //Вопросы психологии, 1976, №2.

КРАЕЗНАНИЕ И СОЦИАЛНА ИНТЕГРАЦИЯ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Николай Г. Николов

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. НИКОЛАЙ Г. НИКОЛОВ, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ./ФАКС: (+35958) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

HOMELAND AND THE SOCIAL INTEGRATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Nikolaj G. Nikolov

***Abstract:** The role of the knowledge about the homeland in the subject homeland in the primary school and the acquisition of the considerable achievements of the social cognition of the children and their better orientation, adaptation and realization in the contemporary society.*

***Key words:** homeland, social integration, primary school.*

Функционалната същност на образованието, като специализиран и институционално-организационен процес, винаги се свързва с най-малко две основни характеристики:

- овладяването на определен минимален социален и образователен опит от децата и младежите;
- преодоляване на противоречията между младите и зрели поколения в обществото.

Доколкото образователния процес в неговата цялост можем да разбирате като преодоляване на противоречия, споделиеният по-горе първи акцент е свързан със социалните и цивилизационни потребности на човешкия живот. Вторият проблем е преди всичко ценностен и е в пряка връзка с усещането за индивидуална и социална идентичност на тези които се учат и образоват. В развитието на обществото се наблюдава едно непрекъснато усложняване на формите на систематизиране и предаване на обществен опит. Съвременното училище е призвано да полага основите на непрекъснатото образование на гражданите, свързано с реализация на личности, с умения за самостоятелно придобиване и преработка на знания. Приоритетите в т. нар. непрекъснато образование определят възможности за усвояване и формиране на човешки и национални ценности. Началната училищна възраст е житейски период, в който се слагат основите на културната и цялостна рамка, до голяма степен определяща индивидуалните мотиви в развитието на всеки индивид. В съвременната възрастова психология малко произволно се абсолютизира конкретно – образният характер на мисленето и възприемане на света от децата в тази възраст. Често забравяме, че образователните ценности са всъщност обвързани с развитието на обществото. Подобно разбиране цялостната рамка на началното образование предполага запознаване на децата с абстрактни ценности на собствената им социална среда. Учениците от началните класове всъщност проявяват определен афинитет към обновяване на “сериозни”, т. е. по-трудни по характер информационно-образователни ценности, особено, ако те са представени по начин, който малките ученици могат да разберат.

Интегралният учебен предмет Роден край (човекът и обществото) има водеща роля в развитието на социалната култура и в реализирането на гражданската мисия на образованието. Чрез усвояване на най-значимите постижения на социалното познание децата се подготвят за по-добро ориентиране, адаптиране и реализиране в съвременното общество. Развиват умения за активно гражданско участие в социалния живот в условията на културно многообразие и глобализация.

Детето получава първите сетивно-образни възприятия в заобикалящата го родна среда. В училище пътят към познанието в отделните клонове на науката също започва с представите от родния край. Училищният минимум създава потребност от по-нататъшно самообразование, приобщаване към културните ценности на човечеството. Знанията за родния край са отправна точка и необходимо условие при разглеждане на проблемите, свързани с обществото и неговото развитие. Приемствеността между поколенията може да се постигне и без особени научни методи и разработени методики – естествено и непринудено. Децата усвояват езика на родителите си, отделни техни навици и възгледи. (От баща на син се е предавал в миналото занаятът, заедно с инструментите). Краезнанието започва от самия мен, с историята на моето семейство, с бащиния дом, с родното място. Разбирана така, краеведската дейност е дотолкова естествена и необходима, че с нея, може да се каже, започва истинското образование.

От гледна точка на началния етап на образование, краезнанието е синтетичен феномен, съчетаващ в себе си особеностите на организационна форма, педагогически похват, метод на обучението и дидактически принципи. Тази специфика позволява в обучението да се конкретизират идеи, ценности и ценностни нагласи, които иначе са недостъпни за децата, поради универсалния им и следователно абстрактен характер. От друга страна, краеведските интерпретации на учебното съдържание дават възможност за цялостното му преосмисляне по начина, по който краезнанието може да го “приведе” и “обясни”. Краеведският подход съдържа убедителни основания, които позволяват учебното съдържание да се интерпретира така, че далечното да стане близко, отвлеченото – разбираемо, а сложното – опростено и леко за възприемане. Познавателната структура на краеведския подход не е нищо друго освен представяне на многообразието в единство, осъществявано чрез своеобразния възход от абстрактното към конкретното.

Краеведският подход в образованието всъщност е функция на регионалното като житейска детерминанта на живота на човешките общности – били те етнически, народностни или национални. В подобен смисъл този подход е едно особено пречупване на усещането за обща значимост и уникалност, но по начин, който може да обхване и да вмести индивидуалното и групово самосъзнание на хората, обитаващи един и същ географско-исторически регион. Краеведският подход изобщо не влиза в противоречие с народностните и националните ценности и стойности, но им придава индивидуална оцветеност и обществено-лична значимост. Тази значимост обаче е обозрима за отделния човек и индивидуалното му самосъзнание (независимо дали този човек е учител или ученик). Разбиран така, краеведският подход всъщност преодолява регионализма в преподаването, а също и шаблонизираната практика опорният познавателен опит на децата да се разглежда едва ли не като единствено основание в обучението по роден край и по отношение на извънвремените ценности на индивидуалния и социален живот. Подходът съдържа основания, чрез които културните стойности и символи на обществото стават личностни по отношение на учениците от началните класове, а нравствените внушения, които тези ценности носят – основания за тяхното поведение. Краеведският подход, следователно, би могъл да изпълнява методологически функции в началния етап на средното образование, особено когато това образование се разглежда като специфичен ценностен ансамбъл.

Всяко знание съществува в определен емоционално-ценностен контекст. Колкото по-добре обосновани са знанията, толкова по-добри са възможностите за изграждане на адекватна ценностна позиция. Ценностните отношения са нагласи към системата от висши идеологически, нравствени и естетически ценности. В поведението на човека ценностните ориентации имат регулираща роля и определят отношението към възлови ценности – смисъл на живота, причините за постигане на личните цели, принципите на взаимодействие с другите хора. Ценностните нагласи стават своеобразен филтър на различната съвременна информация. Възпитаваният в хода на краеведските търсения интерес към миналото на родния край, съзнанието за красотата на родната природа, чувството за отговорност за съдбата на родния край дават конкретни отговори на вечните въпроси за връзката между история и съвременност, между духовните търсения и ежедневните грижи за бита. Краезнанието не трябва да бъде досаден придатък на уроците по роден край (човек и общество), по литература, музика, изобразително изкуство. То може – и в това е неговата уникалност – да възниква, да предизвиква един нов поглед към света, опирайки се на събития, обекти, явления – близки и познати. Защото родния край – това е една малка вселена, един микрокосмос, които се проявяват и преповтарят законите на мирозданието.

Едновременната дейност в различните сфери на знанието, която налага краеведският подход, осигурява оптималните условия за възприемане на действителността не като даденост, а като резултат от усилията на предшествашите поколения, възможност за социално значими контакти и за по-непринудено и съобразено с възрастта усвояване на социалния опит на дедите. Придобиват се знания и умения за анализиране на явленията и събитията от околната действителност. Учащият се превръща постепенно от обикновен обитател на определено селище в негов познавач, става негов изследовател и все по-умещ и знаещ опитен преобразовател, който осъзнава своята гражданска отговорност. Обобщаването на резултатите от извършената дейност дава възможност да се проникне във взаимодействието на човека, обществото и природата.

Успешното изучаване на родната история е немислимо без нейната конкретизация, без пространствената локализация на изучаваните исторически събития (иначе казано – без изучаване на местната и регионалната история в единния контекст на националната история). Затова историческото краезнание е в основата на училищното краезнание. Историческите факти от краезнанието са доказателство за това как общото се проявява в множество особени случаи.

Фактите и събитията от родния край се използват за достигане на знания и като отражение на националните събития. Така децата се убеждават, че историята на един народ е съвкупност от закономерни, но протичащи в многообразие форми, събития, явления. Училищното историческо краезнание придобива мирогледно възпитателно значение, давайки възможност за запознаване с етнографията, фолклора, с местните трудови, войнски, културно-политически традиции, с живота и делото на местните герои и исторически личности, на своеобразните черти на народопсихологията. Учебният материал от уроци в учебника може да се забрави, могат да избледнеят или да изчезнат представи за крупни исторически събития. Незначими следи в съзнанието остават обаче докосването до историята чрез краепознавателната дейност, преоткриването на факти и събития от самите деца в региона на родното място, осъзнаването за първи път на социалния свят чрез социалната действителност на отминалите епохи.

Действителен субект на историческия процес може да стане само този, който се осъзнава и изживява като частица от реалната историческа общност – семейство, род, народ. Само, ако определя кой съм и откъде съм, мога да разбера и точно да реша какво да правя по-нататък. В този смисъл краезнанието се явява начало на конкретно историческо самопознание и самоопределяне, на идентификация на личността с нацията и с националните ценности. Краепознавателната работа активно подпомага учениците за формиране на нови елементи на историческото им съзнание – съпричастни към историческия дълг на предците; познания за историческата памет на човека; за родовото чувство в историята; понятие за временния характер на явленията от битието; оценка на явленията от гледна точка на днешния ден и миналото, когато това явление е било актуално; възприемане на миналото и днешни дни като част от историята; нуждата от необходимостта от документиране на историческите процеси, разбиране на историческо-културния контекст на следите на историята.

Най-съществената от многообразните социални функции на историческото познание е, че то изпълнява ролята на социална памет на обществото. Познанието на местната история, свързано със семейната и родова памет, е не само бариера срещу nihilism, но и сигурно средство за възстановяването ѝ, когато тя временно е избледняла. Познанието на местната история е от решаващо значение в днешните условия на откъсване от природата и естествената среда, на разкъсване на родови и семейни връзки, следствие на урбанизацията и миграционните процеси.

Краепознавателната дейност извежда ученика извън рамките на урока. Поставя го в проблематиката на обкръжаващия го свят, разширява неговото образователно, възпитателно равнище, сферата на интересите, мисленото му. Изисква трезва преценка на явленията в миналото, както и на съществуващите съвременни обществени явления. Така децата опознават по-активно действителността. Чрез признанието общото става все по-конкретно, а конкретното в света на общото получава своята правилна оценка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Дражев, П.** Училищното краезнание и новото време. В: Седми национален семинар по училищно краезнание, Плевен, 1991.
2. **Платиканов, И.** Родознание, София, 1984.
3. **Шопов, Й.** Историческото краезнание в условията на училищния живот. В: Втора републиканска среща на младите краеведи. София, 1981.

МОРФОФУНКЦИОНАЛНИ И ДВИГАТЕЛНО-КООРДИНАЦИОННИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ I ДО IV КЛАС

Митко Ив. Божилов, Олга Кр. Кирова, Петя Д. Николова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ДОЦ. Д-Р МИТКО И. БОЖИЛОВ, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ./ФАКС: (+359 58) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET; ОЛГА КР. КИРОВА, ПЕТЯ Д. НИКОЛОВА, ОДЗ №16, СОФИЯ, СТУДЕНТСКИ ГРАД, ТЕЛ. (+359 2) 62974, 628641

MORPHOLOGICAL-FUNCTIONAL AND MOTIVE-COORDINATIONAL CHARACTERISTICS OF 1ST –4TH GRADE STUDENTS

Mitko Iv. Bozhilov, Olga Kr. Kirova, Petia D. Nikolova

Abstract: The investigation views problems connected with the morphological and functional changes in the ontogenetic development of the growing ups. We show the characteristic features in the development of the basic organs and systems at the age of 7-12. We follow the dynamics in the development of the basic physical qualities connected with the sensitive ontogenetic periods.

Key words: morphological functions, sensitive, motive, physical qualities

За да може възпитанието да бъде активен и творчески процес, се изисква задълбочено познаване на самия обект на възпитанието - развиващия се човек. Само при основно познаване на морфофункционалните и двигателно-координационни характеристики в дадена възраст е възможно да се изработят и прилагат адекватни методи и адекватно възпитателно натоварване на функциите, които да имат максимален формиращ ефект.

Двигателната функция на човека и неговото онтогенетично развитие са едни от основните проблеми в теорията на физическото възпитание. Етапността в онтогенетичното развитие на двигателните способности на подрастващите се определя в най-голяма степен от хетерохронния характер в усъвършенстването на различните органи и системи на организма.

Теоретичните основи на физическото възпитание и възрастовата физиология разкриват и анализират тези сензитивни периоди, характерни с различната интензивност на прираст при развитието на двигателната функция. Успоредно с това теорията на физическото възпитание изследва, доколко учебният процес, прилаган през тези сензитивни възрастови периоди, въздейства по-ефективно в сравнение с въздействието през периодите на понижена двигателна сензитивност.

В началната училищна възраст продължават процесите на развитие на двигателната система. Към 8-та година пропорциите на тялото на детето се приближават до тези на възрастния човек. Костите нарастват значително, а с увеличаването на калция и фосфора, те стават по-здрави и издръжливи. До 10-та година се оформят и физиологичните кривини на гръбначния стълб.

Данните от Националните изследвания на българското население сочат, че до 10-годишна възраст момчетата и момичетата имат приблизително еднакъв ръст и телесна маса. Средният темп на увеличение на ръста между 7 и 10 година е около 5 см годишно, а за телесната маса – 2- 3 кг за година. Гръдният кош се отличава с голяма подвижност През този период биомеханичната структура на движенията на децата се приближава до тази на възрастните. Разбира се, все още опорно-двигателният апарат не е завършил развитието си. Това често води до деформации на гръбначния стълб, които достигат за тази ранна училищна възраст до 20-25%. Своевременното откриване на тези функционални деформации и използването на специални комплекси от физически упражнения за тяхното задържане или отстраняване, е приоритетна задача на процеса на физическото възпитание.

Развитието на активната част на двигателния апарат, мускулите, хронологично следва развитието на костната система. На 10-11 години мускулната маса достига 30% от телесното тегло. Разбира се, темпът на нарастване на мускулната маса е по-малък от темпа на нарастване на ръста. По-дълготраен е и периодът на натрупване на мускулна маса, в сравнение с периода на ръстовия скок. Възбудимостта на мускулите при 10-годишните се доближава до тази при възрастните, а на 11 години мускулите имат много голяма еластичност.

В началната училищна възраст настъпват съществени морфофункционални промени в дихателната и кардио-респираторната система. Белите дробове на децата имат относително по-голяма повърхност от тези на възрастния. До 9-та година преобладава гръдното дишане. С появата на половите различия, при момчетата преобладава диафрагмалното дишане, а при момичетата се запазва гръдното дишане.

Между 7-та и 10-та година значително (с около 25 - 30%) се увеличава жизнената вместимост на белите дробове и при 11-годишните момчета достига до 2000 мл, а при момичетата – 1850 мл. По-голямата жизнена вместимост осигурява и по-голяма минутна белодробна вентилация, т. е. количеството въздух, което преминава през белите дробове за 1 минута. Това естествено води до понижаване на честотата на дишане, от 23 - 25 цикъла в минута при 7-годишните, до 18 - 20 при 10-годишните.

Успоредно с тези положителни изменения в дихателната система, нейната функционална адаптация към физическото натоварване не е достатъчно ефективна. Минутната белодробна вентилация се увеличава предимно за сметка на учестеното дишане. Сърцето на детето относително (спрямо теглото) е по-голямо от това на възрастния. Артериите и капилярите имат по-широк просвет, кръвоносните съдове са значително по-еластични. Спрямо телесната маса и обема на тялото при децата, количеството на протичащата кръв е по-голямо от това на възрастния. Това осигурява по-интензивна обмяна на веществата, което от своя страна спомага за бързото усъвършенстване на детския организъм. В първите години на началната училищна възраст в кръвта преобладават белите кръвни телца, по-специално лимфоцитите, което осигурява на детския организъм по-успешно противопоставяне срещу инфекциозните заболявания.

Сърдечно - съдовата система при децата на възраст между 7 и 11 години работи относително с по-високо напрежение и с по-нисък коефициент на действие спрямо зрелия организъм. Пулсовата честота от 90 - 95 удара в минута при 6-7 годишните намалява при 10-годишните до 78- 80 удара. Увеличава се количеството кръв, която сърцето изхвърля за едно съкращение, от 23 мл при 7 годишните до 30-33 мл при 11-годишните. Въпреки тези значими адаптационни промени, за детското сърце е характерна недостатъчната работа на нервно-рефлекторните регулиращи механизми. При физически натоварвания, за да компенсира по-големите потребности от кръв и кислород за организма, сърцето увеличава главно своята пулсова честота и по-малко своя ударен обем. Характерна е лабилност на сърдечния ритъм под влияние на различни, често маловажни причини. Възрастовите особености на кардио-респираторната система изискват от учителя умело дозиране на физическите натоварвания както по величина, така и по продължителност.

Ранната училищна възраст е период на чувствително усъвършенстване на нервната система. Абсолютната големина на мозъка от 1280 г при 7-годишните, нараства на 1370 при 11-годишните. Тя се доближава до тази на възрастния човек – 1480 г. Успоредно с нарастването на мозъка се усъвършенства и неговото функционално развитие. Основните процеси са значително по-силни, по-подвижни и по-уравновесени.

През периода между 7-та и 9-та година, в резултат на интензивното развитие на психомоторните качества, се усъвършенствува моториката на децата. Динамично се развива бързината на простата двигателна реакция, честотата на движенията, равновесната устойчивост. Св. Димитрова [2] определя възрастта 9-12 г. като сензитивен период за равновесната устойчивост. Тази констатация изисква широко да се използват разнообразните равновесни упражнения.

Морфофункционалното съзряване на двигателния анализатор в тази възраст осигурява развитието и на двигателната усетливост, пространствената ориентировка и ориентировката в движение. Вестибуларният апарат достига зрелостта на възрастния. Способността за координация на движенията между горните и долни крайници получава най-интензивно развитие [4].

Св. Димитрова [2] определя като върхов период (сензитивен момент) в развитието на двигателната ориентировка възрастта I-IV клас, особено при 10-годишните, когато показателят достига своя максимум. Сензитивният период за пространствената ориентация съвпада с възрастта 7 до 10 години. Към 12-тата година двигателната култура на децата включва около 90% от жизнено необходимите двигателни навици.

Качествените изменения в психиката на децата са свързани със зрелостта на мозъчните структури и натрупания индивидуален опит. В този възрастов период интензивно се развиват вниманието и бързината на асоциативната реакция. На 8-годишна възраст се формира 80% от общото развитие на интелектуалните способности на личността. С неравномерен характер се развиват емоционално-волевите параметри. Седем - девет годишните деца се характеризират със спонтанна емоционалност, а волевите усилия – с краткотрайност и ситуативност.

Тези възрастови морфофункционални и координационно-двигателни характеристики определят и разновременното (хетерохронно) развитие на физическите качества на децата. Освен това, темпът на

прираста им зависи от социалните и екологични условия на живот на подрастващите, от влиянието на акцелерационните процеси в развитието на младия организъм. Величината на ежегодния прираст в развитието на физическите качества е различна за всеки възрастов период, както за момчетата, така и за момичетата.

Кр. Рачев [5] установява, че цикличните движения с голяма честота на изпълнение най-успешно се развиват от 9 до 12 години.

Мускулната сила нараства постепенно до 10-та година и прави известен скок в своето развитие през 11-та година. Редица изследвания сочат, че между 7-та и 11-та година темповете на възрастовата динамика на мускулната сила са най-високи. При момчетата мускулната сила нараства най-значително в 8-та година, а при момичетата през 9-та година. В периода от 7 до 11 години ускорено се развиват и темповете на експлозивните движения. Отскокливостта има най-голям прираст за момчетата в 9 и 10 г. , а за момичетата – от 9 до 12 години.

Аеробната работоспособност на детския организъм, като възможност за изпълнение на продължителна работа с умерена интензивност, се увеличава през 9-та и 10-та година.

3. Кузнецова [3] регистрира най-високи темпове на повишаване на издръжливостта при момчетата между 8-та и 10-та година, а при момичетата – 9-та - 11-та година. До 10-годишна възраст не се забелязват съществени различия в темпа на прираста на тази функционално-двигателна способност между момчетата и момичетата. След този период развитието на качеството издръжливост зависи от специфичните полово-възрастови закономерности.

Подвижността в ставите и свързаната с нея гъвкавост се развива най-интензивно през 8-та и 9-та година при момчетата и 9-та при момичетата.

Динамиката в развитието на физическите качества, свързана със сензитивните периоди на онтогенезиса се характеризира със следните особености:

1. Качеството бързина достига най-високи стойности на прираста в 10-та година. От 9 до 12 години най-успешно се развиват цикличните движения с голяма честота на изпълнение.

2. Силата нараства постепенно до 10-та година, а през 11-та прави известен скок в своето развитие. При момчетата на 8, а при момичетата на 9 години, мускулната сила нараства най-значително. През периода 7-11 години ускорено се развиват експлозивните движения на децата, свързани с развитието на скоростно-силовите възможности.

3. Издръжливостта като критерий за аеробната работоспособност на детския организъм се увеличава през 9-та и 10-та година. В началната училищна възраст между момчетата и момичетата няма съществени различия в темпа на нейния прираст. Най-силно този прираст е изразен между 11-та и 12-та година. След тази възраст качеството издръжливост зависи от специфичните полово-възрастови закономерности.

4. Гъвкавостта, свързана с подвижността в ставите, се развива най- интензивно през 8-та и 9-та година за момчетата и 9-та при момичетата.

5. Ловкостта, зависеща от равнина на развитие на бързината, силата, гъвкавостта и координационните способности, се развива ускорено през целия период на ранната училищна възраст.

6. Във възрастов аспект основните физически качества: бързина, сила, издръжливост, гъвкавост и ловкост се развиват хетерохронно (разновремененно). Комплексно с най-висок прираст на развитие на физическите качества при момчетата се очертава 8-та година, а при момичетата – 9-та и 10-та година.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Божилков, М.** Теоретични и методически основи на физическото възпитание при подрастващите. Учебник за педагогическите факултети и колежи. Добрич, 1997.
2. **Димитрова, Св.** Психологични проблеми на физическото възпитание в училище. С., 1990.
3. **Кузнецова, З.** Развитие основных физических качеств у детей школьного возраста // Сб. Материалы научной конференции, Паланга, 1966.
4. **Матеев, Д.** Възрастова морфология и физиология на човека. С., Медицина и физкултура, 1954.
5. **Рачев, Кр.** Възрастова динамика и методика за развитие на бързината. С., 1971.

ПРОБЛЕМИ НА НАЧАЛНО-ТЕХНИЧЕСКОТО ТВОРЧЕСТВО НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН

Илия Ц. Илиев

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ АС. ИЛИЯ Ц. ИЛИЕВ, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
“ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ./ФАКС: (+35958)
603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

PROBLEMS OF PRIMARY - TECHNICAL CREATION OF THE STUDENTS IN THE PRIMARY SCHOOL

Илия Ц. Илиев

***Abstract:** The labour activity of the students in primary school stage has an intentional character and demands reason and resolution agreement. It demands also intellectual and motive personality intensity, that must be successfully realized. The labour process is made of dynamical actions, which must realize a preliminary result.*

***Key words:** creative thinking creative activity*

Преобладаваща част от учебното съдържание в началната училищна степен се усвоява чрез участие на учениците в разнообразни форми на трудова дейност. В процеса на тази дейност се извършва запознаването на учениците с теоретичния материал, формират се навици и трудови умения. Практическият характер на трудовата дейност, включена в учебното съдържание, изисква по-голяма продължителност от време за нейното усвояване. Освен това непрекъснатото нарастване на информацията и натрупването на социален опит за трудова дейност, който трябва да се усвои от учениците, също изисква увеличаване на учебното време.

В структурата на техническото творчество се включват главно три основни групи (компонента): творческата личност на ученика, творческият процес и продуктът на творчеството. Към тях трябва да се присъединят средата и условията, необходими за протичане на творческа дейност. От педагогически аспект, разглеждайки творчеството, то има повече значение като процес, създаващ благоприятни условия за формиране и развитие на личността.

Един от основните варианти за изграждане на творчески конструктивни способности у децата се основава на връзката на конструктивната дейност с природата. Принципите за конструктивно изграждане и функциониране на природните форми, целесъобразността, икономичността на средствата, рационалното структурно-композиционно и цветово съчетание на техните части се явяват неизчерпаем източник на идеи за конструктивна дейност на децата. Приобщаването на децата към природата, откриването и претворяването на иманентно присъщите и естетически стойности би следвало да се извършва по пътя на целенасоченото развитие на наблюдателността, емоционално-образното мислене и въображение на учениците, формиране на естетическо отношение към природата и желание за участие в съзидателна дейност. Учителят работи за формиране у учениците на умения за извършване на анализ и съпоставка, за откриване на връзки на подобия и различия между природните форми и явления и предметите от заобикалящата ги материална среда. Ето защо един от основните творчески методи при този подход е методът на аналогията. Конструктивните решения на децата при тази дейност се основават на откриване и прилагане на аналогия по форма, функция, цвят, структурно-композиционно изграждане, пропорции и други признаци на подобие между природните форми и предмета на конструктивна дейност. Този метод способства в особено голяма степен за развитие на асоциативно-образното мислене и творческо въображение у учениците, близък и достъпен е до техните възрастови интереси и възможности.

Към трудовата дейност учебният процес предявява редица изисквания:

- Формиране на общотрудови и политехнически умения - начални знания за труда, основни трудови умения, подготовка за труд;
- Създаване възможност за творческа изява на учениците - да се развива вниманието, техническо мислене, интерес към творческата и конструктивна дейност, навици за труд, достъпна и

интересна трудова дейност - умения за самостоятелно решаване на елементарни задачи, творческо въображение, мотиви, интерес за трудова дейност;

- Разнообразна технологична организация: поточна, етапна, групова, индивидуална и др. при практическо изпълнение на задачите;
- Достъпна и създаваща условия за преодоляване на известни трудности;
- Да създава условия за участие на учениците в цялостен технологичен процес.

Основни задачи на трудовия процес са:

- Формиране на трудови умения у учениците;
- Общотрудови: за планиране, за контрол, хигиена на труда и др.;
- Конкретнотрудови: обработка на различните материали, усвояване на специфични техники за тяхната обработка;
- Общотехнически: за изготвяне и разчитане на техническа документация, умения за моделиране и конструиране, умения за работа с разнообразни технически обекти и др.

В процеса на трудовата дейност на учениците се дават определени теоретични знания: за различните професии, за свойствата на различните материали, за начина на работа с различните инструменти, разкрива се спецификата на разнообразните дейности, на практическа основа се разкрива действието на редица физични, математически, биологични, естетически и природни закони и закономерности, формиране на начални компоненти на техническата култура, подпомагане развитието на отделни личностни качества и полагане основите на начално художествено и техническо творчество.

Примерни етапи на конструиране при решаване на конструктивни задачи:

1. Поставяне на задачата - осмисляне условието на задачата, осъзнаване основата на нейната цел и практическото значение на решението ѝ.
2. Варианти за решаване: съществуващи, предложения
3. Идея
4. Графично изобразяване на идеята
5. Моделиране
6. Проверка на идеята и оценка на резултата
7. Корекции
8. Окончателен модел

За успешно решаване на конструктивни задачи е необходимо: предварителна подготовка на подходящи за решаване технически задачи, набавяне на необходимата техническа документация, осигуряване на необходимите материали и инструменти за практическа работа, разясняване същността на предвидената за решаване задача, допълнителни примери и разяснения за ориентиране към правилното и решаване, създаване на творческа и нормална обстановка за работа на учениците.

Техническият обект, изработен от учениците, показва нивото на умствените и практическите им способности на даден етап.

Етапи в хода на урока по техническо моделиране:

1. Изучаване на действителния технически обект: наименование, предназначение, устройство, главни части, второстепенни, зависимост и връзки между тях, начин на съединяване, принцип на действие, приложение и значение.

Изучаване на схемата и частите на модела и определяне начините, средствата и последователността на изработването му.

Части: конструктивна форма, размери, предназначение и материал, принцип на действие на модела, избор на операции и инструменти, сглобяване - последователност и начини.

2. Изработване на отделните части и сглобяването им в модел
3. Демонстрация на моделите
4. Задвижване: начин на действие, откриване на грешки и причините за тях.
5. Обсъждане на целесъобразни рационализации на модела.

Тази особеност на творческите способности, гъвкавостта и преносимостта им в дейности с разнообразен характер синхронизира с характеристиката на политехническите знания и умения, които учениците овладяват в процеса на трудовата дейност. Ето защо трудовото обучение създава благоприятни условия за целенасочена работа на учителя за развитие на творческите способности на учениците в рамките на учебното съдържание.

Конструктивната дейност е съчетание на интелектуалната и практическа дейност, която е с репродуктивен или творчески характер. Учебната техническа задача може да бъде: конструктивна, графична, технологична и организационна.

Видове конструктивни задачи:

1. Анализ на конструкцията на готови изделия и на техни детайли – характерното за даденото изделие, по какво се различава от другите, кои са положителните и отрицателните страни в конструкцията му, как могат да бъдат отстранени недостатъците му.

2. Конструирание на изделия по съкратена техническа документация:

а) липсващи размери – ученикът преценява какъв е липсващия размер, имайки предвид предназначението на предмета и размерите на останалите детайли.

б) липсващи детайли – да се съобрази какъв готов детайл може да се използва или конструира.

в) липсващо звено в конструкцията изисква по – голям опит

3. Конструирание по описание – ученикът самостоятелно се ориентира или конструира необходимите детайли.

4. Преконструирание с цел рационализиране – насочват се към недостатъците на съществуваща конструкция или изделие. Целта е да се намери по-сполучливо конструкторско решение.

Нивото на задачите трябва да е съобразено с равнището на подготовка на учениците. Техническото конструирание има развиващо въздействие върху учениците, тъй като в началото те изработват модели по схеми и чертежи, постепенно преминават към изготвяне на по – сложни модели и самостоятелно разработване на конструкции всяка следваща стъпка се опира на по – рано получени знания и активизира познавателните интереси на учениците, с цел по – нататъшно усъвършенстване.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Георгиева, В.** Основи на технологичната култура. С., 1995.
2. **Лесийка, З.** Теория и методика на трудовото обучение. С., 1994.
3. **Иванова, М.** Конструктивна дейност в начална училищна възраст. Пловдив, 2000.

ПОТРЕБАТА ОД КОМПЈУТЕРИЗАЦИЈА ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Иван Трпков

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЈА: ДИПЛ. ИНГ. ИВАН ТРПКОВ, ОУ "СТИВ НАУМОВ"
И ОУ "Д-Р ТРИФУН ПАНОВСКИ", БИТОЛА, МАКЕДОНИЈА, ТЕЛ: (+389 47) 228-742
E-MAIL: IVAN@FREEMAIL.COM. MK

THE NECESSITY OF COMPUTERIZATION IN PRIMARY SCHOOLS

Ivan Trpkov

Abstract: Among the ways of improving the conditions in the primary schools, the process of computerization plays essential role. Primary's school main objective is efficient execution of the educational process, achievement of better pupil results and development of high quality school environment. The process of computerization provides faster receiving of important information, easier communication and efficient realization of everyday school activities and responsibilities. The installation and use of educational software are essential in making the teaching process more interesting and efficient. The teacher can use computers during the preparation for the classes. Computers are important for the school administration workers in carrying out their daily activities. But, there are also many problems: lack of modern computer equipment in the schools, networking and connection to Internet; bad education of teachers and administrative workers regarding the modern computer technology and applications; lack of strategy regarding the role of computer science in the school development; there is a need of bigger involvement and coordination among the government institutions, teachers, school's manager and administration workers in the process of computerization in our primary schools.

Вовед

Примарна цел на основното училиште е квалитетно изведување на образовниот и воспитниот процес, подобрување на успехот и поведението на учениците, унапредување на квалитетот на училишната средина, овозможување на добри меѓуперсонални односи: наставник - ученик - директор - родител и сл. Во сегашниве бурни и динамични услови на живеење и работа, основното училиште е изложено на бројни промени и иновации, кои значајно го менуваат неговиот лик и неговата функција. Во тие промени силно влијание има научно-техничката револуција.

Денешното време се карактеризира со големи промени во сите области од човечкиот живот, при што навремената, точна и квалитетна информација и современите комуникациски средства играат значајна улога во остварувањето на прогрес во животниот и професионалниот пат. Во тој поглед компјутерите заземаат централно место. Без нивното користење не може да се замисли извршувањето на секојдневните работни задачи, комуникацијата и добивањето на потребни информации. Ако порано се зборуваше за индустриска револуција, последниве години актуелна е информатичката револуција, која од корен ги промени начините на пренесување, користење и обработка на информациите и податоците. Компјутеризацијата силно навлезе во сите гранки на производството и нестопанството.

Меѓутоа, какво е местото и улогата на основното училиште во овој процес? Се поставува прашањето: Дали редовниот систем на образование и понатаму ќе претставува "тесно грло" во развојните можности на човековата цивилизација? Или пак: Дали учењето треба да се изведува единствено преку традиционалниот воспитно-образовен и наставен процес? Секако, не. Затоа и со право се поставува прашањето за користење и непосредна примена и употреба не само на традиционалните средства за работа, туку и искористување на можностите кои ги нуди модерната технологија. Во таа смисла, информатиката игра огромна улога во унапредувањето на образовната дејност.

Проблеми во компјутеризацијата на основното училиште

Заради големото значење на компјутерите во изведувањето на наставата и воспитанието во основното училиште, процесот на компјутеризација на основното училиште е започнат пред

повеќе години. Постојат повеќе проблеми при изведувањето на овој процес, при што во продолжение ќе бидат наведени најважните:

Недостиг од материјални можности за компјутеризација со современа компјутерска опрема. Поради тие причини постои ниско ниво на опременост на основните училишта со компјутери од поновите генерации. Во најголемиот број основни училишта компјутерите се застарени, не се поврзани во мрежа и без приклучок на Интернет. Одреден број училишта имаат понова компјутерска опрема добиена од Министерството за образование, преку донации или преку издвојување на материјални средства на самото училиште

Односот на наставниците и административните работници во основното училиште кон процесот на компјутеризација и можностите за нејзино инволвирање во извршувањето на работните задачи. Иако компјутерите можат на многу начини да го подобрат образовниот и воспитниот процес, желбата да се користат компјутерите во изведувањето на наставата од страна на наставниците е мала. Најверојатно тоа се должи на малиот број на компјутери во училиштата, кои најчесто се наоѓаат во кабинетот по информатика и најголемиот број наставници не ги користат како помошно средство во изведувањето на наставата. Исто така, кај наставниците забележливо е слабото познавање на компјутерските програми и компјутерите во целина. Компјутерите помагаат и при извршувањето на секојдневните работни задачи на административните работници во основното училиште, меѓутоа и кај нив е забележлива слабата заинтересираност за користење на компјутерите, посебно кај постарите административни работници

Недостаток од јасна стратегија за квалитетна компјутеризација на основното училиште. Се забележува дека поголема предност во процесот на компјутеризација во образованието има средното образование. Наставата по информатика во основните училишта се изведува факултативно, па веројатно затоа не се посветува поголемо внимание на компјутеризацијата во основните училишта. Меѓутоа, со најновите измени во наставните планови и програми, информатиката го добива статусот на изборен предмет во *ВИИ* и *ВИИИ* одделение, па затоа мора да се најдат начини овој процес да се изведува побрзо и поквалитетно.

Имплементација на компјутеризацијата во основното училиште

Според досегашната дискусија, неоспорна е улогата на информатиката во подобрувањето на функционирањето на основното училиште. Имплементацијата на информатиката во основното училиште се изведува во повеќе области. Пред сè, тоа е наставниот процес, кој како сложен и интерактивен процес овозможува активно вклучување на компјутерите при остварувањето на неговите цели и задачи. Компјутерите се помошно средство на современиот наставник, кој сака квалитетно да се приготви за успешно изведување на наставниот час и да ја направи комуникацијата со учениците интересна и ефикасна. Во училиштата се водат и бројни административни активности во кои улогата на информатиката е незаменлива. Процесот на компјутеризација може да се разгледува од повеќе аспекти:

1. Компјутеризација на наставата

Примарна улога на компјутерите во нашите училишта е изведувањето на предметот "информатика", кој како факултативен предмет е застапен во поголем број основни училишта во нашата држава. Со најновите измени на Наставната програма по информатика за *ВИИ* и *ВИИИ* одделение информатиката го добива статусот "изборен предмет", односно се зголемува нејзиното значење и улога. Оттука и неопходноста од забрзување на процесот на компјутеризација, со цел да им се овозможи на учениците да користат современа компјутерска опрема, без која не е можна инсталација и користење на најнови компјутерски апликации.

Сепак, не може да се занемари и улогата на информатиката во изведувањето на наставата по другите наставни предмети: математика, физика, хемија, биологија, географија, музичко, ликовно образование, странски јазик и др. Наставникот кој сака да го подобри начинот на предавање на знаењата и искуствата врз учениците треба да ја искористи компјутеризацијата на основните училишта и да користи соодветни компјутерски апликации, овозможувајќи учениците полесно да го совладаат наставниот материјал. Користењето на компјутер при изведувањето на наставата го прави начинот на презентирање на наставните содржини интересен, квалитетен и ефикасен. Незаменлива е улогата на информатиката при подготвувањето на наставникот за

успешно одржување на наставниот час. Таа се согледува во приготвувањето на дневните, тематските и годишните подготовки, при пишувањето на разни контролни задачи, тестови, прирачници и сл.

Постојат повеќе начини на користење на компјутерите во наставата. Интересен е концептот на компјутеризирана училница во која компјутерите би можеле активно да се вклучат во изведувањето на наставниот процес. Компјутеризираната училница претставува посебен технолошки објект кој ја заменува класичната училница и на кој се настојува да се пренесат некои од функциите на наставникот (давање на информации, проверување, утврдување, вежбање). Секој ученик има компјутер пред себе, на кој може да се следат одредени наставни содржини, да се поставуваат задачи и да се даваат одговори. Пултот на наставникот е автоматизиран (автоматски се регистрираат одговорите на секој ученик), учениците ги набљудуваат компјутерските анимации и апликации, а на задачите одговараат со користење на глумчето и тастатурата, додека сето тоа се регистрира кај компјутерот на наставникот.

Во процесот на воведување на компјутерите во наставата огромна улога игра Интернет мрежата, која овозможува барање на образовни содржини и приготвување на состави и теми од одреден наставен предмет. Од тие причини, при процесот на компјутеризацијата на наставата посебно внимание треба да се посвети на поврзувањето на училишните компјутери на Интернет. Користењето на Интернет мрежата во училиштата треба да биде во функција на обука на учениците за пронаоѓање и примена на огромниот број едукативни и корисни информации, податоци и совети кои би можеле да го унапредат образовниот и воспитниот процес.

2. Компјутеризација на административните работи во училиштето

Во последно време станува забележителен трендот на изведување на административните работни задачи со помош на компјутер. Останува само мал дел од административните работи кои се изведуваат рачно, со помош на машина за пишување или калкулатор. Нивната улога во најголем број случаи ја превземаат компјутерите. Целиот процес на пишување и обработка на текстови, писма, известувања, факсови и сл. се изведува со користење на компјутерските апликации за обработка на текст, а во голем број на училишта се користат и апликации за пресметување на личен доход на вработените и други помошни програми. Оттука се поставува и прашањето за поголемо ангажирање на административните работници со цел да научат да користат компјутер во изведувањето на нивните работни обврски. Неопходно е и државните институции да организираат курсеви за обука на администрацијата со цел успешно да се искористи компјутеризацијата на училиштата за ефикасно изведување на нивните работни задачи.

3. Компјутеризација на другите училишни активности

Постојат и многу други области во кои компјутеризацијата на училиштата би можела да игра активна улога. Компјутерите во основното училиште се користат и за приготвување на весници, списанија, реферати, приредби и разни други училишни активности.

Заклучок

Процесот на компјутеризација е незапирлив процес кој битно ја иновира образовната и воспитната функција на основното училиште, му овозможува на наставниот кадар и учениците брзо добивање на информации, полесна комуникација со целиот свет и ефикасно извршување на работните обврски. Со поголемо ангажирање на надлежните институции, наставникот по информатика, директорот, администрацијата и другите наставници би можело да се направи процесот на компјутеризација да тече побрзо и поефикасно. Неопходни се следните чекори за ефикасна компјутеризација на основното училиште:

- Набавка на посовремена компјутерска опрема во основните училишта, поврзување на компјутерите со мрежа и приклучување на Интернет, набавка на современи компјутерски апликации и програми
- Основна компјутерска обука на наставниците и административните работници во основното училиште
- Дефинирање на стратегија и акционен план на државно ниво за брзо и ефикасно компјутеризирање на основните училишта

АЛТЕРНАТИВНИ ФОРМИ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ЗА I – IV КЛАС

Димитър И. Балкански

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. ДИМИТЪР И. БАЛКАНСКИ, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТЕЛ. (+359 54) 830339, E-MAIL: FPI@FPI.SHU-BG.NET

ALTERNATIVE ART FORMS IN THE IST – IVTH CURRICULUM

Dimitar I. Balkanski

***Abstract:** The usage of a real object as a plastic image; different forms of spectacular and scenic influence (e. g. action, happening, performance) take an important part in the I – IVth class' curriculum. The problems and approaches concerned, turn out an alternative in the contemporary pedagogical aspects.*

Учебните програми по отделните дисциплини са разработени съобразно публикуваните държавни образователни изисквания. Тези нормативни документи предполагат по-различен подход в работата на учителите, давайки им по-голяма свобода в подбора, разпределението при овладяване на учебния материал според конкретните условия и възможности на учениците.

Сега действащата програма по Изобразително изкуство за I – IV клас е от 1991 год. Включването на IV клас в началния курс на общообразователното училище разширява обема от умения и знания и усложнява образователните и възпитателните проблеми по Изобразително изкуство. Тя се основава на теорията за връзката между изобразителното творчество и заобикалящата ни действителност.

Учебното съдържание по изобразителна дейност е разграничено с двойки понятия. Ключовото в него е за — обект – образ, който полага основите на изобразителната грамотност и е основа за останалите видове изобразителна дейност. Второто понятие — стимул – образ, изисква и се изгражда на базата за единство на сетивата. То включва в себе си запаси от представи, които по пътя на асоциации, контраст и аналогии извикват в съзнанието визуални предметни и не предметни (абстрактни) съчетания.

За адаптиране към средствата за визуална информация в заобикалящата среда съдейства понятието — образ – знак. Изобразителните знаци изпълняват важна социална функция. Децата се учат да разберат и използват различните визуални системи. Чрез изобразителната дейност в ситуации се задоволяват потребностите на учениците към игрови форми на учене и това да разберат значението на изобразителната дейност като приложима в различните области на обществения живот. В учебната програма обучението е предвидено като избор.

В дидактически смисъл чрез ситуациите се дава възможност в нашата образователна система да навлязат съвременни, алтернативни форми на обучение по Изобразително изкуство, които са вече традиция в много страни.

Екшън, инсталация, хепънинг, пърформанс и други форми на изкуството са станали вече алтернативно обучение в образователните системи на редица европейски страни. Те могат да се определят като способи за изразяване чрез игра с активни действия (акции) на субекти с обекти в пространството. За тяхното приложение у нас е нужна богата информация за тенденциите и новостите в модерното изкуство, а и желание и постоянна квалификация на учителите, които желаят да работят в тази насока.

Чрез алтернативните форми на изобразителна дейност се постигат и главните специфични цели и задачи на учебната програма. Повишават се зрителните представи на учениците, свързани с изграждането на различни образи, материали и разнообразни изразни средства. Натрупват се знания и умения в областта на съвременното изкуство, активизира се творчеството чрез изобразителна дейност. В учебната програма се набляга на личността на учителите, които поддържат емоционалната творческа атмосфера, интегрират обучението с останалите дисциплини, поставят ясни и диференцирани задачи, следят индивидуалното развитие на децата. От голямо значение са и благоприятните материални условия в училището и интензификацията на учебния процес, чрез използване на различни подходи. Този дял от раздела “Изобразителна дейност” способства за обогатяването на социалния опит на учениците и адаптирането им към околната среда. Но основната и значима цел на алтернативните форми в

изобразителната дейност си остава заедно с останалите учебни предмети, учениците да развият творческото си мислене и се подготвят за следващата средна степен на общообразователното училище.

В отделните класове акцентът се изразява в следното:

- I клас – Въведение в реални и фантазни ситуации;
- II клас – Единство на общуването с визуални и словесни изразни средства. Провокиране на нов сетивен опит; зрение–слух–тактилни усещания–движение;
- III клас – Комплекс от изразни средства за индивидуално и групово реагиране на влиянието на средата. Плавен или рязък преход на емоционални състояния.
- IV клас – Комуникация и социална среда. Въздействие на средствата за масова информация върху индивида и групата.

Използването на ситуационната структура на учебното съдържание се опира на основното изискване да съществува или да се избере проблем (проблемна ситуация), който трябва да бъде решен с помощта на останалите учебни предмети. Така се разкрива интегралната същност на ситуационния подход. Той е подход на действията, изпълнение на практически и теоретични задачи на колективната работа на учениците.

Обучението по този дял обединява проблемите на интегрално–ситуационния подход в началното училище като продължение на игровия подход в изобразителната дейност в детската градина.

Приложението му в учебния процес разкри и големите възможности да увеличи и активизира масово учениците, да създава условия за трайно усвояване на изобразителните знания и умения, за изява на личността в колективната работа.

Осъществяването на контакт и връзка с обекти от пространството разкриват пред учениците някои съвременни прояви в изкуството с включване на предмети от бита и природата в концепцията на образа. За учениците от началните класове в учебната програма са предвидени и някои упражнения за запознаване с проблемите от този тип изобразителна дейност. Чрез тях се показва как се изменя образът и функцията на обекта; как чрез въздействие върху повърхността му като – боядисване, пакетиране, апликиране и др. може да се повиши експресивността му.

Прилагането на алтернативни форми в учебния процес изисква от страна на учителя да притежава теоретически, практико–методически познания в тази област, усет за сценичност и игрови подход. Поради променящите условия по време на работа, той трябва да реагира мигновено, да организира и насочва. Тези от тях, които чувстват, че не им достигат сили да се справят с проблемите, може да заменят тези часове с учебно съдържание по разделите на задължителното обучение. Учители, които обичат да експериментират и умеят да общуват с учениците, ще ги накарат да изпитват неизмеримо удоволствие от работата, ще им разкрият света на необикновеното, нестандартното и непознатото.

Алтернативната програма по Изобразително изкуство за I – IV клас (1992 год.) предоставя на учителя да проявява творчество в художествено–педагогическата си дейност, да има право на избор на пътищата и средствата за постигане на образователните цели и задачи. Предлаганата програма отразява стратегията на учебния предмет “Изобразително изкуство” чрез взаимовръзките — субект – образ. На преден план излизат особеностите на образа или обекта и емоционалното му въздействие върху субекта. Ударение се поставя върху психологическите, социалните, комуникативните и културни аспекти на изобразителната дейност.

Алтернативната програма не се противопоставя на учебната програма за I – IV клас от 1991 год. Сравнявайки ги се вижда, че алтернативната програма е отворена система, с промяна на учебното съдържание по преценка на учителя от I до IV клас или обратно.

Разделите на съдържанието не са стандартизирани, което прави тази програма по–динамична и гъвкава, а учителят е освободен от строгите методически указания. В нея се обръща специално внимание на духовната същност на изобразителната дейност като общуване и преживяване. Тя разширява творческия потенциал на личността и контакта му с изкуството.

Основната цел според алтернативната програма е обучение по визуална експресия. С нея се изтъква ролята на субекта, на неговите емоционални особености.

В другия раздел “Основни носители” се обръща внимание на възприемане и изобразяване на обекти и явления от действителността до интерпретиране на произведения на изкуството. Ученикът създава образ, който е визуален еквивалент на емоционалната му реакция, породена от въздействието на външни фактори.

Разделът “Субективни изразни средства” е насочен към използване на подходящи изразни средства в изобразителната дейност, които се определят според емоционалното и психическото състояние на учениците.

Чрез въздействие с визуални средства върху други субекти с цел промяна на тяхното емоционално и информационно равнище се занимава разделът “Начини за визуална комуникация”. Визуалната комуникация активизира учениците към действие, противопоставя ги или ги обединява, в зависимост от определени цели – практическа дейност, мисли, чувства, идеи, позиции.

Към всеки от разделите на алтернативната програма според държавните образователни стандарти са посочени необходимите възпитателни и образователни задачи, необходими в обучението по Изобразително изкуство. Също така тя е включена в общ проект на стратегия на целите за средния и горния курс на общообразователното училище.

Алтернативната програма е свързана с останалите учебни дисциплини и цели обединяването на всички видове изкуства (арт–педагогика).

Чрез организационната си форма тя излиза извън пределите на традиционните урочни форми и може да се определи с условния термин “Учебен сценарий”. С помощта на образователни проекти се поощрява и активизира индивидуалното и груповото участие на учениците в обучението по Изобразително изкуство.

За алтернативната програма от голямо значение е педагогическата диагностика – входяща, текуща, изходяща. Експертите по Изобразително изкуство определят основните средства за диагностициране, но учителят може да използва и други по собствен избор.

За реализиране на учебния процес в алтернативната програма се отделя време за адаптация на учениците към съдържанието и формите. Това става чрез упражнения за експресивни операции с петна, форми, знаци, възприемане на художествени произведения, усвояване на визуалната логика на реалност и фантазия.

Към основните понятия и термини, които се използват в програмата могат да бъдат включени и други, които са пряко свързани с визуалната експресия: абстракционизъм, сюрреализъм, поп–арт, оп–арт, концептуално изкуство и др. В учебната практика по Изобразително изкуство прилагането на алтернативната програма може да става по желание на учители или учителски обединения, или инициатива от страна на ученици и родители. Тя може да се осъществява както на мястото на новата учебна програма за I – IV клас, заедно с нея или в извънкласни форми.

Учебните програми по изобразително изкуство (I – IV) клас не са само програми за един от учебните предмети, а са изградени да бъдат една отворена и динамична система за обучение и възпитание чрез изкуството. В тях са поставени въпроси и задачи, които са алтернатива в многообразието на съвременните педагогически възгледи и тенденции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немцов Д. и колектив, Книга за учителя по изобразително изкуство — I – IV клас. София, 1993.
2. Немцов Д. и колектив, Алтернативна програма за I – IV клас. София, 1992.

ОВЛАДЯВАНЕ НА ГРАФИЧНИ ИЗРАЗНИ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ПЪРВИ КЛАС

Таня Ж. Йорданова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. ТАНЯ Ж. ЙОРДАНОВА, ШУМЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТЕЛ. (+359 54)
830339, E-MAIL: FPI@FPI.SHU-BG.NET

MASTERING GRAPHIC ARTISTIC DESIGN IN TEACHING ARTS TO FIRST GRADE STUDENTS

Tania G. Yordanova

Abstract: The article focuses on the necessity of mastering graphic artistic design by first grade students. Topics and ideas from students syllabus have been selected. Aims and objectives for art teachers teaching graphics have been stated.

Обучението по изобразително изкуство в първи клас трябва да бъде насочено към развитието на личността на учениците, към техните умения, способности, въображение, отношение към действителността и творческата им свобода. Затова то е добре да бъде обвързано с възрастовите и познавателните възможности на учениците, да е ориентирано към разнообразни изобразителни дейности; начално усвояване на основни изобразителни средства, материали и техники; достъпна художествена информация; общуване с произведения на изобразителното изкуство /разнообразни по вид, жанр, националност и пр. творби/; участие във форми на визуална комуникация; проблеми на околната среда и стимулиране на емоционално-естетически преживявания.

В първи клас се доразвиват създадените в детската градина изобразителни навици, изграждат се зрителни възприятия и представи; обучението е насочено към постепенно осъзнаване същността на изобразителната дейност. Знанията и уменията на учениците стават по-трайни. Това са предпоставки за все по-успешното използване на стари и нови изобразителни материали и техники както и за овладяване на някои изразни средства.

В този аспект един от актуалните въпроси, стоящи пред учителите по изобразително изкуство, е как и в каква степен да изяснят материята обхващаща графични изразни средства, така че да улеснят овладяването и използването им от малките ученици. Ще спрем вниманието си на някои съществени моменти, свързани с посочените проблеми.

Децата предпочитат рисунката като начин на изразяване. Тя предхожда писането, но е по особен начин свързана с него. Самият латински глагол “графо” означава пиша, чертая, рисувам.

Много автори, говорейки за детското рисуване (детската рисунка), често имат предвид както работа с графични материали, така и рисуване с акварелни или темперни бои. За улеснение тук ще въведем израза графична изобразителна дейност и условно ще говорим за графична рисунка и живописна рисунка в зависимост от материалите, с които са изпълнени.

Близостта на графичната рисунка с писането определя и сходните класически материали за изпълнение – моливи, флумастери, пастели, тебешери. При писане и рисуване децата ги хващат близо до върха, който оставя следа и така могат да създадат много обекти с множество детайли в малко пространство.

Графичните рисунки в детската градина и първи клас са цветни. Учителят има важната задача да обогати “изобразителния речник” на децата като ги запознае с повече изразни средства (чертички, точки, кръгчета, спирали, вълнообразни, зигзагообразни, прекъснати и пр. линии и др.). Това става не в един урок, а в поредица задачи през цялата учебна година, дозирано, с мярка. До голяма степен работата на учителя в тази посока се облекчава от естествената насоченост на децата към графично изобразяване обусловена от възрастовите и психологическите им особености. Съдържателната и формалната страна на графичните рисунки е в резултат и е зависима от присъщите за тази възраст искреност, активна емоционалност, подвижност на фантазията и въображението. Изображенията са с подчертана линейност, и носят една очарователна графичност. Първоначалният интерес към изобразяване на действия подпомага учениците при изобразяването на графичните рисунки-разкази. Изображенията присъстват

убедително върху плоскостта на белия лист, без отразяване на перспективни планове, с характерна повтораемост на линиите и петната, която създава ритмичност в композицията. Всички тези особености заедно с характерната описателност в изображенията – (детайли, украси, структури); деформацията; емоционалната йерархия (главните герои с едри фигури с повече детайли); специфичната образна информация и пр. , са изключително благоприятни като основа, върху която учителят ще постави овладяването и целенасоченото използване на повече графични изразни средства от първокласниците. Детските рисунки са с широк тематичен обхват и това позволява учителят да подбере най-подходящите теми за изобразяване с графични материали и съответни изразни средства.

Цветните моливи са добре познат стар материал, но с него се работи трудно. Необходим е силен натиск, за да се прояви по-интензивен цвят, в противен случай рисунките стават бледи и неясни с рехава структура. Ръцете на малките ученици не са толкова силни, за да запълнят добре с плътни цветове чрез цветните моливи пространството на белия лист. Необходими са усилия за преодоляване на съпротивлението между хартията и молива, в резултат на което се затруднява получаването на желаните линии, чертички, точки и др. графични изразни средства. Рисунките, които най-често се получават са линейни с тук-там запълнени елементи. Необходими са усилия за възприемането им, тъй като в много случаи са бледи и поради това нечетливи. Затова е добре форматът на листа, върху който рисуват учениците да се намали, а моливите да бъдат по-меки. Пастелът причисляваме повече към материалите за живопис и по-малко към графичните материали в първи клас, защото ръката на първокласника е малка, мускулите не са толкова развити и натискът, който трябва да се осъществи с пастела не е така силен и продължителен, за да се получат ясни линии, точки, кръгчета, чертички и пр. , които да звучат графично. Децата интуитивно се насочват към запълването на по-едри петна, като често между тях границите са неясни, цветовете се смесват и се получават естествени живописни ефекти. Пастелите често се чупят и се нарушава творческият ритъм. Пастелните рисунки на учениците от първи клас понякога са наситени с графични изразни средства, главно отразяващи детайлите или фактурата на обектите, които в много случаи са оконтурени с един цвят и след това са запълнени с други цветове. Флумастерът както молива и пастела се хваща близо до върха (като за писане), но с него се работи много леко, без усилия (особено, ако е нов). Флумастрите са благодатен материал за първокласниците, защото при рисуване между тях и листа практически почти няма съпротивление и децата могат да се отдадат изцяло на замисъла и творческия процес. Флумастрите са материал познат на децата от детската градина, с него те са рисували в къщи, защото родителите се “страхуват” от акварелните и темперните бои. Със своите ярки цветове флумастрите се явяват един от предпочитаните изобразителни материали в училище. Това има своите предимства и недостатъци. Графичните рисунки направени с флумастри могат да бъдат нарисувани с лекота, богати на образи, детайли, аксесоари, украшения и пр. и поради това изключително интересни. Трябва да се внимава този графичен материал да не остане единствен, да се използват и другите материали за изобразяване. Сухите пастели и цветните тебешери също успешно се използват в обучението по изобразително изкуство, но при специфични задачи. Острието на тези материали е по-дебело и е подходящо за работа върху по-големи пространства (черната дъска, асфалта в училищния двор и др.). С тези материали се рисува много леко и това доставя удоволствие на учениците, но броят на цветовете е ограничен. За възприемане на изображенията е необходима дистанция.

Дървената пръчица е най-старият инструмент за рисуване. Той може да бъде използван за някои изобразителни задачи в първи клас, като рисуване върху пясък, гравирание върху релеф, дооформяне на силует от петно и пр. Тук не трябва да забравяме, че върху пясъка може да се рисува и с пръст, което е много увлекателно за малките ученици.

Учебните проблеми и задачи в първи клас трябва да имат комплексна структура, която да стимулира изобразителната дейност, спонтанните творчески изяви и познавателните процеси.

Подходящи теми и сюжети за изобразяване с графични изразни средства могат да се подберат като се имат предвид освен материалите, с които ще се изобразява и какви нови графични изразни средства ще се използват в рисунките например: “Улици и къщи”, “Любими животни”, “Какъв искам да стана”, “Вечер в къщи”, “Създаване на знаци”, “Илюстрация на приказка”, “Герои от любима приказка”, “Рисувам букви и цифри” и др. Добре е да се обръща необходимото внимание на рисуването чрез смесени техники, като допълнителна възможност за подпомагане овладяването на някои графични изразни средства. Такава възможност предоставят и някои изобразителни дейности, в които се използват в определени граници някои графични елементи (моделиране, декориране и пр.). Използването на някои интересни техники макар и косвено също способстват за развитието на графичния усет и познания на учениците. Например техниката “батик”, монотипната, печатането на декоративни композиции чрез печатни форми (от картоф, морков, ябълка, листа от дървета и др.). Учениците в първи клас към края на

учебната година получават начални представи за видове изобразителни изкуства. Възприемането на графичните произведения на изобразителното изкуство е сложен процес и имайки предвид, че при малките ученици той е на сетивно-емоционално равнище, учителят много внимателно трябва да коментира тези творби, а именно какво е съдържанието, тяхната образност, изразни средства и др. , но без теоретизиране. Графичните изобразителни умения се развиват и подхранват от възприемането на детски рисунки и репродукции на рисунки в учебниците по изобразително изкуство. Те служат като ориентир за учениците как да използват графичните материали и изразни средства. Във връзка с това, ако учителят не предвиди информация, която да съответства на необходимостта от начални познания за графичните изразни средства, то изобразителната дейност на учениците може да се прояви като едно обикновено подражание на рисунките в учебника. Всеки ученик в първи клас трябва да познава и да може да изобразява с материалите и техниките от живописата, графиката, скулптурата, декоративните изкуства и пр.

Ако във всеки урок учителят позволява учениците да изобразяват с материали “по избор”, то той трябва да внимава, така да организира учебния процес, че всяко дете да се опита да работи и с материали, с които не е работило. Учениците ще могат да научат възможностите за изобразяване с живописни, графични, пластични и други материали.

Подборът на темите и задачите също трябва да е диференциран. Ако повече задачи в учебното съдържание са заложени, така че да могат еднакво добре да се интерпретират както с живописни, така и с графични изразни средства има голяма вероятност учениците да предпочетат да изобразяват само с живописни или само с графични материали. Тук не включваме моделирането, тъй като при него учителят предварително посочва на учениците материала, който трябва да подготвят, и с който ще работят.

При обучението по изобразително изкуство още в детската градина и първи клас се поставят основите за овладяването на графичните изразни средства. Това става естествено, без “натиск”, без теоретизиране, някак “незабелязано”, дискретно. Още с планирането на годишния материал по изобразително изкуство в първи клас, учителите е необходимо да започнат “скритите” графични задачи.

Като насочваме вниманието си към проблема за присъствието на изобразителните задачи, изпълнявани с графични изразни средства според възрастовите възможности на учениците от първи клас, нямаме предвид разпределението на учебното съдържание да стане механично и единствено по видове изкуства, а защото независимо от естетическите и художествени експерименти в съвременното изкуство, неизбежно нашите ученици ще се срещнат, ще общуват и с произведения на живописата, графиката, скулптурата, приложно-декоративните изкуства. Затова е много важна подготовката, целенасочеността на учителя, и как той ще структурира и интерпретира учебното съдържание по изобразително изкуство.

ИКОНОПИСНОТО ИЗКУСТВО – ИЗТОЧНИК НА ЕСТЕТИЧЕСКА НАСЛАДА И ИСТОРИЧЕСКА ИНФОРМАЦИЯ, ОТРАЗЕНА В ТВОРЧЕСТВОТО НА УЧЕНИЦИТЕ I – IV КЛАС

Велико И. Вълчев

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. ВЕЛИКО И. ВЪЛЧЕВ, ШУМЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ,
ТЕЛ./ФАКС: (+35958) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

THE ART OF ICONOGRAPHY - A SOURCE OF AESTHETIC VALUES AND HISTORICAL INFORMATION AS REFLECTED IN THE WORKS OF 1ST-4TH FORM STUDENTS

Veliko I. Valchev

Abstract: *The iconographic pieces of art have always been aimed at people and have been carriers of certain philosophic, ethic and aesthetic ideas. Throughout the centuries the great masters used their skills and pure spirituality to create genuine philosophic ideas and faith that stirred the national consciousness. Orthodox saints of Bulgarian origin such as Ivan Rilsky, Cyril and Methodius, Georgi Sopfiyski, etc. , were represented preferably. The aim of this study was to introduce to the students this unique world of iconography and to allow them to create their own original works of art with the help of modern technological means. During the experiment, we focused on acquisition of original ancient techniques thus proving they could be performed by the students. The study demonstrated that there was no such thing as “old arts”.*

Key words: *iconography, “iconographic interpretations”, “conclusions”, miniature, encaustic painting, mosaic, drawing.*

Красива е не само иконата, красотата се съдържа и в процеса на създаването ѝ, когато ученикът не само предусеща практическата полза от своя труд, но и усеща свободната игра на четката и радостта от творчеството.

“Икона” е гръцка дума и буквално означава “образ, подобие”. Тези свещени изображения, изпълнявани отначало в каменен и метален релеф, кост, керамика, емайл, мозайка, енкаустична живопис, художествена тъкан, фреска, миниатюра на пергамент, а по-късно в най-разпространения им вид — върху дъска с темперни бои, имали особено символично значение. Те представяли най-вече основните божествени личности — Христос и Богородица, тяхното родословие и обкръжение (пророците, апостолите, мъчениците, най-последователните сподвижници за вярата, техните служители, небесното войнство - архангелите, ангелите и др.), моменти от църковната история и пр. На практика обаче те се явявали своего рода посредник между обожествените и вярващите. Иконописците са ползвали изобразителната традиция на предшествашите епохи.

Едно от най-значимите произведения е керамичната икона на св. Теодор Стратилат. Керамичните икони са сродни със средновековните мозайчни украси както по монументалното си въздействие, така и по съдържание. Композицията им е решена едро, рисунката е четлива, силуетът-обобщен. С тези изразни средства технологично тя се доближава по плоскостно-декоративния начин на изпълнение до ученическата рисунка в III-IV клас.

В изобразителния иконописен език както при стенописта надделява графичното начало. Подобни черти са присъщи за изкуството и на другите балкански народи от този период. Проявява се влечение към разказа, илюстративността и внимание към подробностите, често плоскостта на иконната дъска се разнообразява от сложно профилирани дърворезбени рамки, пластично моделирани елементи, арки, розети, гравировки по грунда, метални обковки (иконите от Търновско, Етрополе, Пловдивско).

Липсата на пълни сведения за технологичния процес на иконата до голяма степен не даваше възможност да се разкрие съществуването на професионални тайни сред художниците-иконописци. Пазено ревниво в семействата, покривано дори с булото на мистиката и магията, майсторството на иконописта било предавано от поколение на поколение само на синове и близки. Днес всеки учител и ученик може да използва тези техники без каквито и да е ограничения. В експеримента се използват някои наследени техники от местните иконописци, интересни с използването на материали и похвати,

които са най-подходящи за образното изразяване на християнската представа за бога, неговия свят и обкръжение.

Условният обем на формите е изпълняван стъпаловидно от тъмното към светлото, чрез няколко слоя нанасяне на различните тонове. Тъмните подложки в най-ниските места остават да звучат като сянка, непокрита от друг слой. Притежаващите категорични графични и декоративни качества бързо съхнещи темперни бои постепенно се наложиха в експеримента.

Изясни се, че през втората половина на 10 в. Презвитер Козма също се опитва да изясни официалната позиция на църквата за иконите. В съчинението си „Беседа против богомилите“, като разобличава богомилите-еретици, които не почитали иконите и ги приемали за идоли, той изтъква: „Почитайки иконите, ние не почитаме боите, дъските, а този, който е съществувал в този образ“; по-нататък в текста изказва мнението, че иконата е „знак“ на божествената личност, своего рода посредник между богомолца и нея.

Процесът на изпълнение и материалите, използвани в българската темперна икона, са аналогични с тези в другите балкански страни. Основата в ранните периоди се е приготвяла ръчно от суха дървесина, най-често от липа, дъб или иглолистен материал отлежал няколко години.

Основната задача на изследването е с приложен характер и има за цел да докаже, че няма старо изкуство и образите днес в музеите и църковните храмове са едно ценно наследство, което трябва да опазваме и пресътворяваме.

По своята същност дидактическият експеримент е естествен, и се провежда с ученици от IV клас в часовете по изобразително изкуство за формиране на иконописни умения и навици.

Целта е да се докаже, че иконописата може да замести остарялата тематика в учебните програми и да разкрие пред учениците едно забравено изкуство; знанията и естетическото са продукт на отношението на ученика към иконата (връзка обект-субект). Иконата импулсира, отприщва способностите на ученика и го насочва към естетическия идеал, който се реализира в единство, с и чрез естетическото отношение. То от своя страна има за свои основни моменти естетическия усет, естетическия вкус и естетическия идеал.

Иконописването е творчески труд, който се доближава до играта, защото е свободно разгръщане на духовните сили на ученика, защото е една демонстрация на неговите възможности.

Естетическата наслада да иконописваш като старите майстори дава възможност на ученика да утвърждава себе си като творец, завладява не само самия него но и ония, които също творят или го наблюдават.

При иконописването децата откриват какво е прекрасно и какво е красота. Какво ги влече да иконописват, какво обичат и какво ги свързва с този процес. Ако в тях (иконите) нямаше красота (decus) и изящество (species), те не биха могли да ги привличат към себе си. В основата на красотата лежи истината според Виктор Кузен „Бог ни се явява чрез идеята за истината, доброто и красотата“.

Естетическият усет е присъщ на ученика, проявявайки се като специфично духовно отношение към това което твори. Често ученикът залага на инстинкта. Тези негови усещания тясно се асоциират със сложни идеи и мисли, творейки красота.

Кръгът икона (като изкуство)-ученик-учител се затваря и на основата на това се ражда и развива духовната, а не биологическата по своята същност специфична естетическа способност. Иконописвайки, възпитателното въздействие върху ученика се засилва, изгражда се у него чувството за реалност и хуманизъм. Всеки ученик съпреживява своето произведение и създава своя публика. Талантът на ученика е необходимо, но не и достатъчно условие за художествено творчество. Необходимо е и знание, и умение, които той доказва при иконописването.

Иконописването няма за цел да създаде занаятчия-иконописец, а да изгради умение за извършване на практически операции, за изписване на икона по „иконографски преводи“, „изводи“ (подлинници) от местни или прочути образци, контролирано от учителя. Учителят разкрива пред учениците как в миналото нашите деди са разглеждали иконописното изкуство като умение на майстора. Оттук и поговорката - този майстор е „баш майстор“ – умел, опитен, „Богородица ще ти проговори“ и др. Известен е случаят с големия френски художник Анри Матис, който пред великолепното творение на руския иконописец Андрей Рубльов „Троица“ възкликнал: „Каква съвременна живопис. . .“ Учениците се запознават с най-ранни образци от запазени и достигнали до наши дни канонични икони, рисувани с темперни или восъчни бои върху дъска. От иконните изображения учениците постепенно усвояват един условен плоскостно-декоративен маниер, при който се използват ритмичните възможности на стилизираната линия, на яркото декоративно петно. С тези средства те търсят не предметната, илюзионистична точност, а определено емоционално въздействие. Изграденият образ внушава

превъзходство на духовния свят над материалния (за вярващите ученици). Чрез емоционалното им изпълнение иконните изображения допринасят за естетическо възприемане от учениците. Особено интересни за учениците са релефните керамични икони, изобразяващи Разпятието. Те се запознават с факта че след 12 в. на Балканския полуостров силно се разпространява иконата в нейния най-популярен вид — рисувана с темперни бои върху дъска.

Учениците откриват, че тежкото материално състояние на ограбеното, полузакрепостено българско население е допълнителна причина да намалее създаването на произведения на иконописца. Иконите стават по-малки по размери. Те обаче носят своеобразието на почерка на своите иконописци. Учениците имат възможност да изследват интересни икони-примитиви, носители на искрено първично чувство, изписани от самоуки творци.

По-късно и в творчеството на учениците все по-често се изявяват чисто народни тенденции. Това говори, че потребността от този род произведения се увеличава и днес майсторството на иконописците вълнува учениците и те умело ползват унаследения опит. Те успяват да задоволят своите нужди, умножават се така наречените миниатюрни икони с лека и малка по размери дъска и сгъваемите портативни икони от две или три части — „диптиси“ или „триптиси“. Учениците въвеждат нови сюжети. Чувствително се увеличава изобразяването на български светци в техните икони.

Както и в предвъзрожденската иконопис в определена степен се преосмислят и духовните дейности. Това е израз на новия начин на взаимоотношения между ученика и света, преосмисляне на света, макар все още в религиозна форма, търсене на нов художествен език, с което се прави опит да се изостави или отхвърли старото закостеняло виждане на християнската представа за бога.

В Средна и Северна България работят майсторите от Тревненската школа, дала от началото на 19 в. няколко десетки ярки имена на резбари и иконописци. Учениците обикалят селата около Плевен, Русе, цяла Добруджа, Варненско, Провадийско, Сливенско и търсят произведения в църквите и домовете, изписани от техните деди. В каноничните персонажи те откриват един нов идеал за красота. Особено силно тези тенденции се изявяват в творчеството на художниците от Тревненската, Самоковската и Банската художествена школа, в чиито основни линии на изкуството се преплита и творчеството на много народни майстори-самоуци, създали серии любопитни икони (примитиви), вплътили в себе си експресивния начин на изказ. Възможността за поточно изпълнение достига своя връх в часовете.

I експеримент: Рисуване на иконописни портрети по избор – “Св. Никола”, “Св. Илия”, “Дейсис” (Христос), Св. св. Иван Рилски”, Св. Богородица” и др.

Използвайки старинните технологии от многовековната практика под влиянието на новата идейно-естетическа основа учениците се стремят да изградят нови стилови и технологични нюанси в своето иконописно творчество. В портретната иконопис те ползват изоставената от античността енкаустична (въсърна) техника, която притежава значителни илюзионистични и живописни възможности, по-интересна е от темперната техника, дава възможност за по-условна декоративна и линейно-графична трактовка на образа и ги грабва с илюзията за прозрачност и вътрешно светлинно излъчване.

В практиката, разбира се, се изявяват разновидности на установените правила или материали, с които се изграждат творбите.

Във всички случаи това са само регионални модификации в единната идейна и технико-художествена система, оформена в течение на дълъг период от време и постоянно направлявана от учителя по силата на научната и философската основа. В този смисъл по своята техника ученическият иконописен портрет по принцип не се отличава от техниката на иконите на старите майстори.

II експеримент на тема: “Св. Георги на кон”, “Св. Димитър”, “Св. Богородица с младенец”, “Св. апостоли Петър и Павел”, “Старозаветна Троица”, “Св. Илия в колесницата” и др. Фигурална композиция по избор.

По форма източноправославните икони са правоъгълни. Изпълнението на дървените основи при някои икони е извънредно прецизно. Често обаче се срещат и недобре подбрани, необработени според правилата основи от учениците, което е причина за грубия им вид, напукването и ожулването на самата живопис.

За композиционно центриране и подчертаване на главния образ, а също така и за предпазване на живописния пласт от издраскване и механични повреди по иконите вместо линейно изясняване на формите учениците гравират много нисък релеф, оброчен с прости профилирани рамки.

По време на експеримента възникна идеята за прилагането на различен специализиран труд — на дърводелец-резбар и на живописец. Проучванията на учениците показват, че през 17 и 18 в. иконописците често съчетават тези две умения. Тревненските майстори например били специалисти и в

двете изкуства и в екипите им влизали и живописци и резбари, защото те се специализирали главно в изпълнението на цели иконостаси.

Следваща процедура при създаването на иконите е приготвянето на грунда и самото грундиране, която технология използват учениците и в двете групи – експерименталната и контролната.

Грундът, който използват учениците, е бял на цвят. Рядко само отделни ученици използват оцветени в червеникаво-розов или жълто-охров тон грундове.

След като повърхността е готова се пристъпва към нанасяне на рисунката — контурното очертане. Използват се “иконографски преводи”, създадени по компютърен път.

Възпроизвежданите сюжети от “иконографските преводи” бяха увеличавани или намалявани по размер според основите на учениците.

Малко са учениците, които рисуваха икони направо (наизуст). Те изпълняваха правилата, указани от учителя, който се съобразява с ермините за точно пропорциониране на фигурите, главите и пр. Като модули (мерки) учителят използва например дължината на носа, окоото, главата и др. в случаите когато ученикът не използва “иконографски преводи”.

Следващият етап в изграждането на иконната творба е позлатата. Златото има дълбоко символично значение и се използвало масово в иконописата. То отразява „божествената“ (небесната) светлина и затова често целият фон, представящ небето, и ореолите около главите на светците (нимбовете), се позлатяват. Тази оригинална с особен ритъм декоративна система наричали “асист”.

Позлатата предизвиква силен интерес у учениците с финото си изпълнение. Рисуването се извършва с меки кръгли четки с остър връх, които позволяват да се изтеглят виртуозно и най-тънки линии. Някои от учениците сами изработиха четки (пера) от косми на катеричка, белка или коза, косми. Повечето от учениците използваха фабрично произведени четки.

Нанасянето на боите и самото „изписване“ на образите стана в последователност, контролирана от учителя. Според някои ръководства най-напред се изграждат главите, според други - дрехите. Предостави се възможността на учениците да изберат.

Те нюансираха, движеха се по формите и участваха в изграждането на условия обем във фигуралните композиции. Цялата тази плоскостнолинейна система на живописване, съставена от отделни локални петна и линии беше застъпена в маниера на установената от учителя стилизация с отчетлива и категорична рисунка, с резки граници, подчертаващи линейното начало и декоративния цветов контраст, което спомага за по-лесното им изписване.

Утвърденият канон все пак не попречи на учениците за високото техническо и художествено равнище на създаваните произведения.

Благодарение на тези умения учениците-иконописци създадоха прекрасни образци на едно неповторимо изкуство.

Изводи от експерименталната работа:

1. Практическата полза от иконописването се осъзнава при по-голяма част от учениците – 64%, независимо от етническата и религиозна принадлежност на някои от тях.

2. Естетическа наслада изпитват 92% от учениците и се разкрива в един когнитивен пласт, който бихме могли да назовем “естетическо знание” за истини верни, неистини-неверни погрешни, ограничени-бедни според дълбочината им и т. н.

3. Учениците придобиват технологични умения и навици, при изписване на портрети и фигурни композиции.

С операциите грундиране, гравирание, копиране се справят 100% от учениците, позлатяване – 90%, резбоване и др. – 20%.

4. Новата терминология, свързана с иконописата, се усвоява добре от 76%, много добре - от 15%, отлично - 9% от експерименталната група, в сравнение с контролната – слабо - 5%, средно-18%, добре - 59%, много добре - 6%, отлично - 2%.

Резултатът и в двете групи е положителен, но по-високи са резултатите в експерименталната група, което се дължи на по-добрата теоретична подготовка и по-прецизното поетапно изпълнение на експерименталните задачи.

5. При етапа изписване, съотношението между контролната група и експерименталната е в полза на експерименталната.

6. Надграждане на идеята за истината, доброто и красотата е успешно при 69% от учениците, останалите 31% се колебаят в зависимост от тематиката. На момчетата допадат композиции, в които има воини-светии, а на момичетата – композиции с Дева Мария и малкия Христос.

7. Естетическото съпоставяне и оценка – разгръщане на асоциативните възможности имаме при 94% от учениците за:

- идеално-обективно;
- реално-обективно;
- субективно – 6%.

Само 6% не могат да се ориентират и да направят пълноценна естетическа оценка. В експерименталната група можем да говорим за пълноценна ценностна ориентация.

В заключение бихме направили някои изводи и препоръки: иконописта като изкуство може да се използва в изобразителния процес, защото има условия и материали за осъществяването ѝ; иконописните образи са сходни с тези, които рисуват учениците по другите видове изкуства в училище с плоскостно-декоративно шриховия си характер; иконописването се явява нова техника, достъпна за учениците; положителните усилия на учителя я правят интересна, увлекателна и значима. Препоръчваме: всички ученици да получават в готов вид компютърните иконографски преводи (цветоотделки) и да са в пряк контакт с произведенията на старите майстори; да се стимулират учениците с вътрешни конкурси в класовете и в училището най-вече срещу празници, свързани с различните светии; да се правят от учениците благотворителни търгове за подпомагане на сираци и домове.

Като девиз на експеримента поставям мисълта на Мадам дьо Стал “Истински красиво е онова, което прави човека по-добър”.

Нека да дадем възможност на учениците, рисувайки образи на старинни икони, да почувстват по-голяма естетическа наслада и да ги направим по-добри в този глобализиращ се свят.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Божков, А.** Българска историческа живопис. С., ИБХ, 1972.
2. **Герасимова, Ю.** Научни съобщения СУБ клон Добрич, том 4 №2, Добрич, 2002.
3. **Прашков, Л.** Български икони. С., ДИ Септември, 1985.

ТЕАТРАЛНИ ФОРМИ В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Евгения Ст. Иванова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. Д-Р ЕВГЕНИЯ СТ. ИВАНОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТЕЛ. (+359 54) 830339, E-MAIL: FPI@FPI.SHU-BG.NET

THEATRICAL FORMS IN PRIMARY EDUCATION

Evgenia St. Ivanova

Abstract: *This article sets forth an effort to define and differentiate between the forms of the theatrical game, theatricalized game, suggestive reading and words-of-art, which are made use of at primary school age. It offers an analysis of their connotation and their significance in upbringing and education of students at this particular age and level.*

Key words: *theatrical game, theatricalized game, suggestive reading and words-of-art*

В научната литература никъде не се среща точно разграничение на видовете театрални занимания в предучилищна и начална училищна възраст. Нещо повече, различните автори понякога влагат едно и също съдържание в различни термини. Например много често се поставя знак за равенство между театрална игра, театрализирана игра и игра-драматизация, между изразително четене, художествено слово и рецитаторско изкуство.

В предучилищната педагогика широко се използва терминът ТЕАТРАЛИЗИРАНА ИГРА. Като негов синоним се употребява и терминът ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ. П. Пенчев и С. Алексиева приемат за по-точен термина "театрализирана игра" или "театрално-игрова дейност" защото: "Драматизация" е литературна дейност, при която дадено произведение от епоса се превръща в драма. Ето защо този термин не може да се отнесе към претворяването на драматическо произведение със средствата на словесно-пластическата изява" [6, с. 7].

Според Е. Петрова играта-драматизация трябва да се разглежда "като елемент на сюжетно-ролевата игра". При нея "претворяването е регламентирано от съдържанието на определени литературни произведения, от възприемането на театрални пиеси, куклен театър, концерти, телевизионни предавания". Но в този вид игра, отбелязва Е. Петрова, "децата нито възприемат, нито възпроизвеждат произведенията като изкуство. Те се поставят в контакт с изкуството и го претворяват повече като подражание и пряко вживяване в ролите" [7, с. 23-24].

Н. Витанова и М. Якова също определят играта-драматизация като "особен вид сюжетно-ролева игра. При нея организацията на средата, формите на общуване между учителя и децата, както и на децата помежду им, . . . придобиват нов смисъл, свързан с художествено претворяване на образи и ситуации. Играта-драматизация - обобщават Н. Витанова и М. Якова - е висша проява на творческа игра, художествен синтез на реални и въображаеми отношения" [2, с. 112].

Според М. Якова играта на децата "олицетворява творчеството и напълно се покрива с него. Тя има своята стабилизираща сила за детето чрез РОЛЯТА, ИГРОВТО СЪДЪРЖАНИЕ, ИГРОВТА ИЛЮЗИЯ. Художествената игра и пресъздаващото творчество на децата - обобщава М. Якова - са възможност за стимулиране и мотивация във възпитателния процес" [9, с. 10].

Според Т. Игнатова и А. Баксанова "драматизацията е вид игра, при която посредством говор и движение се претворява дадено художествено произведение от децата, реализират се дадени образи и се изразява отношение към тях" [5, с. 75].

В този смисъл театрализираната игра [според 6] или играта-драматизация [според 2, 5 и 7] изисква да се претвори определено художествено произведение (по роли), като се запази последователността на сюжетното действие и характера на претворяваните герои, отговарящи на авторския замисъл. Този вид игра не възниква стихийно, по детска инициатива, а се предлага, подготвя и ръководи от самия педагог. Цялостната дейност на децата е строго предопределена от съдържанието на претворяваната творба. Инициативата и творчеството на децата се направляват не в посока създаване на ситуация или ново съдържание, а по линията на максимално точно изпълнение на съответната роля.

Но доколко такава театрална форма е потребна на децата? Виготски пише: “Да се започне с литературния текст: заучаване на чужди думи, както правят професионалните актьори, на думи, не винаги съответстващи на разбирането и чувството на детето, скована детското творчество и превръща детето в обвързан от текста преподавател на чужди думи” [1, с. 104]. И още: “Основният закон на детското творчество се заключава в това, че ценността трябва да се търси не в резултата, не в продукта на творчеството, а в самия процес” [1, с. 105].

Независимо от изобилието на междинни, незавършени, непоследователни и отворени форми, независимо или наред със сложното състояние на жанра в съвременната художествена практика, театрализираните занимания в начална училищна възраст би трябвало да са максимално свободни, с по-елементарна структура, по-достъпни условия и по-малък обем. Така те по-лесно ще се свържат с обучението по всички дисциплини от учебното съдържание и дават възможност за развиване на повече страни от въображението.

За най-елементарна театрална форма, която е приложима още в предучилищна възраст, приемаме театралната игра. Когато използваме термина ТЕАТРАЛНА ИГРА, имаме предвид действие без конкретно практическо предназначение - с вродената човешка способност за приспособяване на поведението съобразно ситуацията и партньора. Тя е най-близко до т. нар. “етюд” или “импровизация” (най-често използван термин във френската и английската практика). Като всяка игра и театралната се подчинява на определени условия, т. е. има цел, преодолява поставени препятствия и използва определени средства (в случая поведенчески).

Театралната игра може да се използва и като средство за разкрепостяване на поведението и сетивата на децата. Те са все още нравствено чисти, нямат натрупан отрицателен опит. Ако учителят се стреми да запази детската вяра и наивност по посока на нравствената чистота, той ще възпита у детето усета му за несъстоятелност, за спонтанна и естествена приспособимост. Защото човек не може да съществува в обществото, ако не е приспособим. Възрастният по един начин говори с дете, по друг начин - с човек, който му е приятен, по трети - с човек, който му е неприятен и т. н. Това е спонтанна и естествена приспособимост - качество, необходимо за всеки актьор. В живота всеки човек малко или много е актьор. Като се има предвид, че театралната игра възниква на основата на вътрешните потребности, не бива да се смята, че се разчита само на самостоятелно възникващото творчество. Необходима е оптимално целесъобразна и системна организация от страна на учителя. Ролята на педагога в театралната игра е да внуши самочувствие на детето, че притежава всички физиологически ресурси да се приспособява към всякаква среда, без това да се отъждествява с лицемерие или фалш. Когато в живота успокояваме някого, попаднал в извънредна ситуация или се правим, че не забелязваме някакъв недъг, ние не сме лицемери - ние овладяваме ресурсите на своето поведение (тялото и гласа си, мимиките и жестовете си) - също като актьора на сцената. Оттук трябва да започнем и възпитанието на детето. Тогава естествените му актьорски ресурси ще имат смисъл в творческото общуване - игра с емоцията, игра с поведението, игра с мисълта.

Макар че театралната игра не е завършена художествена форма, за да имаме основание да я наричаме театрална, трябва да отговорим на основните изисквания за театралното действие, т. е. да съдържа основните му елементи:

1. **Общуване.** Общуването в театралната игра може да бъде:

- с неодоушени предмети - за предизвикване на сетивната памет, на усещанията за предметите (за тяхната форма, големина, разположение в пространството);

- с жив партньор, безсловесно - за изграждане на поведенческа линия, за приспособяване на партньора (аз въздействам върху партньора - той ми противодейства).

2. **Конфликт,** схванат като борба за постигане на определена цел, за преодоляване на пречещите обстоятелства.

3. **Темпоритъм.** Той създава интензивността на вътрешния процес. Категорията “време” се явява като предлагано обстоятелство. Например, обличам се бавно, защото имам време или обличам се бързо, защото закъснявам.

4. **Изграждане на физическо самочувствие** (болен съм, весел съм, стар съм, капризно дете съм и т. н.).

Сложността на театралната игра зависи от жизнения опит на детето, от умението му по-пълноценно и по-аналитично да възприема предметите и явленията от действителността. “Колкото повече детето е видяло, чуло и преживяло, колкото повече то знае и е усвоило, колкото с по-голямо количество елементи от действителността то разполага в своя опит, толкова по-значителна и по-продуктивна ще бъде дейността на неговото въображение” [1, с. 18].

В театралните игри децата възпроизвеждат обикновено това, което вече са виждали. Знаем, че до 10-годишна възраст те са най-склонни към подражание, но в тези игри те творчески преработват преживените впечатления. А ролята на педагога е да разкрепости поведението на децата, да обогати сетивната им памет, да активизира мисълта и творческите им възможности. За целта той трябва да изхожда от интересите на децата, да се съобразява с възрастовите им особености, да ръководи театралната игра “иззад завесата” - много деликатно, без груба намеса.

Театралните игри са подходящи за най-малките ученици, за да се формират у тях елементарни умения за ориентиране във времето и пространството, за обогатяване на жизнения им опит, за предизвикване на адекватни реакции в различни ситуации. В зависимост от това те могат да бъдат с различно предназначение: игри за слухово внимание, игри за зрително внимание, игри за наблюдателност и памет, игри за ориентиране в пространството, игри за темпоритъм.

Ако приемем, че театралната игра е най-елементарната театрална форма, приложима в начална училищна възраст, когато използваме термина ТЕАТРАЛИЗИРАНА ИГРА, имаме предвид едно по-пространно понятие от театрална игра – игра, в която участниците преследват конкретна изпълнителска задача. Изпълнителската задача се формулира чрез глагол, който изразява действие – “аз искам” или “не искам”. Искането активизира всички психически и физически сили за извършване на определено действие. Играта ще бъде театрализирана, ако действието индуктивно предизвиква емоциите. Никой не извършва определено действие, без да изпитва съответно преживяване. Дори само за да си извади ученикът химикалката от чантата, той го прави с определено чувство (на досада, или на нетърпение). Ако има действие, то означава, че има някаква цел; има ли цел, то значи, че има и мисъл; а щом има мисъл, има и чувство. С други думи, действието е единство от мисли, чувства и цял комплекс от целесъобразни физически движения. Когато човек действа целесъобразно, от физическото се ражда психическото действие и обратно, психическото действие поражда физическо. Но докато физическото действие може да се фиксира, психическото - не може. Никой не е в състояние да изиска от някого да изпита определени чувства. Ролята на учителя, също като ролята на режисьора, е да предизвика изпълнението на съзнателно волево действие. А чувствата, усещанията и афектите, от които ще се родят пък импулсивните действия и неволните рефлексии, сами ще възникнат у неговия ученик в процеса на изпълнението на тези съзнателни волеви действия. Ако волевите действия са логически и последователни, те неизбежно ще предизвикат и съответните чувства.

При опита ни да ситуираме театралното изкуство като педагогическо средство за деца от начална училищна възраст, след театралните и театрализираните игри включваме ИЗРАЗИТЕЛНОТО ЧЕТЕНЕ и ХУДОЖЕСТВЕННОТО СЛОВО в училищни условия. Изразителното четене е изходен момент, начален етап от създаването на един художествен продукт, какъвто е художественото слово. С други думи, ако терминът “изразително четене” интерпретираме като разновидност на детското творчество, художественото слово се разбира като завършен художествен продукт, непосилен за учениците от начална училищна възраст. Те нямат още необходимия жизнен опит, натрупан интелект и изградени идеали. Основната теза, на която се опира нашият практически опит е, че учителят трябва да се съобразява с възрастта и степента на развитие на учениците. Защото ако детето не е възприело, не е осмислило случката или образа, или не е усетило дадено явление със собствените си сетива, каквото и произведение да изпълнява, какъвто и текст да чете, той ще звучи като произнасяне на цитати. Оттук произтича необходимостта учителят да се стреми да развива вербалните средства на мисълта у децата. Прекаленото изостряне на визуалното мислене за сметка на вербалното, води до обедняване на езика на детето. Образът се фиксира в някакво понятие и тъй като понятието е събирателно явление, ако то е нестабилно, се превръща в херметично. От друга страна блокирането на емоцията води до натрупване на самозащитни механизми още от детството. Това ограничава възможността за общуване, ограничава се въображението. Но ако се осмисли основното качество на предмета или явлението, като паралелно с това се включи и емоцията, понятията ще се конкретизират. Тогава резултат “изразително четене” няма да бъде търсен специално, а ще се получи интуитивно, по пътя на езиковото чувство, на езиковия усет. По този начин може да се усвои и адекватната употреба на езиковите средства на мисълта, усета за интонация и усета за ритъм.

Художественото слово като поетическа форма на театъра може да се използва в образователния процес като отправна точка за развитие на мисловно-говорни механизми у учениците, на навици за общуване и не на последно място за възпитание на чувствата. Това може да се постигне, ако всяка проява на художественото слово се подчини на основните закономерности на общуването при човешкия разказ на житейско равнище [8, с. 53-55]. В нашето ежедневие за да разкажем каквато и да е случка, за да изявим отношението си или чувството си към дадено явление или образ в процеса на един спонтанен

разказ, ние изпитваме естествена необходимост от това, т. е. първата закономерност на общуването е да имаме потребност от общуване – да сме подтикнати от някаква вътрешна причина или пък външна причина да се превърне във вътрешен стимул (макар и в момента на действието не винаги да си даваме сметка за това, да го осъзнаваме, да можем точно и ясно да го формулираме). Например, разказвам някаква ученическа лудория, уж защото приятелите ми настояват. Всъщност молбата на приятелите е само повод, а истинската причина, която мобилизира волята ми да организирам спомените, представите, усещанията си и т. н. , която по определен начин и на определено ниво възбужда и активизира гласово-говорната дейност и пр. , и пр. , е в това, че искам да утвърдя себе си и самочувствието си, да изтъкна интересните прояви на свой съученик, добрите качества на любим учител или обратно, упреквам учителя, който евентуално ми е попречил да се изявя и за мен той е главният виновник за потискащата атмосфера в училище и т. н. Втората закономерност на общуването е, че то винаги има адрес, винаги е насочено към определен партньор, независимо дали този партньор присъства или отсъства, дали е реален или въображаем. Дори когато говорим на себе си, размишляваме гласно, пак имаме партньор, който се поражда от известно раздвоение в самосъзнанието, от това, че в момента преживяваме самоличността си като две отделни, противоположни и конфликтующи същности. И третата комуникативна закономерност, произтичаща от първите две и органично свързана с тях, се отнася до целта на общуването – какво искам да постигна със своя разказ, какви реакции и промени се стремя да предизвикам у адресанта. Иначе казано, човек действа, изразходва енергия, когато вярва, че има смисъл от това; когато вярва, че ще постигне някакъв непосредствен или косвен, близък или по-далечен резултат от неговите усилия. А словото е действие – един сложен комплекс от психофизиологически, мисловни и чисто физически действия. Разбира се, в нашето ежедневие ние не всякога осъзнаваме и можем ясно и категорично да формулираме целта на словесното си действие, но тя обективно съществува и направлява специфичната проява на изразните средства на словото и тяхната интензивност (интонацията, ритъма, динамиката и пр.).

Изкуството на художественото слово не може да се гради извън тези основни, същностни закономерности на човешкото (словесното) общуване, то трябва да изхожда от тях. Ето защо то се поражда в оня етап на еволюцията, когато човекът може да възприеме даден комплекс от явления като едно цялостно събитие, случка, сюжет, фабула. При възпроизвеждането на “чужд” разказ, обаче, т. е. на текст, написан от друг, художественото слово изисква точно и подробно осъзнаване и анализиране на процеса на раждането и протичането на спонтанния житейски разказ, за да можем да превърнем “чуждия” разказ в свой и да общуваме убедително чрез него. Това метафорично можем да наречем “ТЕАТЪР НА ПОЕЗИЯТА”, в който, за разлика от драматическото изкуство, няма пространствени измерения и сценическо действие. Всичко това се съдържа в оценката и ритъма на изпълнението. В художественото слово оценката трябва да бъде точна и пълнокръвна като в живота. А това зависи от провocationsката на въображението. Най-голямото умение на педагога е да може да предизвика точна оценка, да насочи въображението без да го блокира чрез натрапване на своите лични параметри. Защото качествата на въображението са различни при различните хора, а емоцията е основен двигател на въображението, начална точка, която не е неподвижна.

В поетическия театър се създава представа за пространство и време чрез словесното действие и затова то е по-интелектуално изкуство. Чувството за време е единица мярка за движение на предметите в природата, усещане за промените и начина, по който те се извършват. Представата за един предмет е обобщение за спектъра от възможностите, в рамките на което едно явление подлежи на промени. И ако учителят помогне на ученика да улови това, той му е помогнал да улови характер.

В психолого-педагогически аспект ТЕАТРАЛНО-ПОЕТИЧЕСКИТЕ ФОРМИ се характеризират с вариативност и многофункционалност: те включват както малките театрални форми, които имат драматургичен елемент, но не са завършени театрални представления (театрални, театрализирани игри), така и едно по-широко понятие от художественото слово (изразително четене на литературни произведения, драматизиране на поетически и епически материали) и други подобни форми, които още не са изкуство.

Театрално-поетическите форми са резултатен способ за изграждане на определени поведенчески навици, на естетически вкус, за възпитание на чувствата и то в процеса на обучение. За неговата реализация не са необходими допълнителни часове, а умение от страна на учителя да облече дидактичната идея в театрална форма, т. е. да използва театралните средства като приспособления за постигане на определени педагогически цели. Децата действат с удоволствие в условията на измислицата. Това активизира тяхното въображение и емоционалната им памет. Но само при условие че педагогът им предложи такива обстоятелства, които са съобразени с техните възрастови особености, с

жизнения им опит и с интересите им. Само при условие, че педагогът съумее да разкрие съзнателните пътища за подсъзнателно творене. Това съвсем не е лесно, нито пък елементарно. То предполага познаване на: средата и условията, в които се развива детето; на всички социални, психологически и социологически предпоставки и начина им на въздействие върху неговата психика; на процесите и механизмите в емоционалното, интелектуалното и социалното съзряване на детето.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Виготски, Л.** Въображение и творчество на детето. С., НИ, 1982 г.
2. **Витанова, Н., М. Якова.** Играта на децата в предучилищна възраст. С., Просвета, 1991 г.
3. **Иванова, Е.** и С. Григорова. Театралният подход – актуално средство за педагогическо въздействие в началното образование. //Начално образование, 1998, № 1, с. 12-19.
4. **Иванова, Е.** Действието като възбудител на преживяванията. //Педагогика, 1998 г. , № 5, с. 58-62.
5. **Игнатова, Т., А. Баксанова.** Интелектуалното развитие на децата от предучилищна възраст в дейностите: обучение, игра, развлечения. Бургас, 1986.
6. **Пенчев, П. , Ст. Алексиева.** Детската театрализирана игра. С., НП, 1980.
7. **Петрова, Е.** Интегративни функции на играта в педагогическия процес. С., НП, 1986.
8. **Сотирова, Е.** Проблеми на художественото слово в самодейността. Комитет за култура, ЦХС, С., 1983.
9. **Якова, М.** Първи стъпки в творчеството на децата. Варна, 1996.

НЯКОИ ПРОБЛЕМИ ПРИ АНАЛИЗА НА ИНСТРУМЕНТАЛНИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТ ПРОГРАМАТА ПО МУЗИКА ЗА НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Пенка Г. Йорданова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: ГЛ. АС. ПЕНКА Г. ЙОРДАНОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ", ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ ГР. ДОБРИЧ, ТЕЛ./ФАКС: (+35958) 603209, E-MAIL: PEDCOLLEGE@DOBRICH.NET

SOME PROBLEMS IN ANALYZING INSTRUMENTAL COMPOSITIONS FROM THE MUSIC SYLLABUS IN THE PRIMARY SCHOOL

Penka G. Jordanova

***Abstract:** Musical analysis of compositions made for different musical instruments and bands raises a lot of problems in listening and perception of music by students. The present work aims at helping teachers in their search of new and adequate methods and forms in analyzing instrumental musical works from the primary school syllabus of comprehensive schools.*

***Key words:** instrumental music, musical analysis, musical genres.*

Новите пътища, по които се осъществява процесът на музикалното възпитание в българското училище, откриват широки възможности за проникване на издържана в художествено отношение и привлекателна за детските потребности музика. Все повече произведения от репертоара на български и чуждестранни композитори и от музикалния фолклор стават любими и съдействат за изграждане на висока музикална култура у подрастващите. Безспорна заслуга за това има училището и дейността на учителите по музика в миналото и сега. Със своите професионални и личностни качества те се стремят да проникнат в душата на съвременния ученик, потопен в разнообразни музикални интонации. Артистичното поведение, емоционално завладяващото слово, изпълнителските умения – това са част от начините, с които показват, че вместо “Радка пиратка”, френският композитор Равел е създал неповторимата творба “Болеро”. Тя може да бъде чута в изпълнение на различни музикални състави – в това число и със съвременен аранжирмент и интерпретация.

Въвеждането на ново учебно съдържание по музика налага по нов начин проектирането на целите и задачите в цялостния процес на музикално възпитание и образование. С цел да бъдат подпомогнати учителите и студентите практиканти в предложената разработка е направен опит да бъде разгледан проблема, свързан с анализа на инструментални музикални произведения.

Във връзка с това изразяваме следното становище: Важно и съществено изискване, от което зависят резултатите от работата, е равномерното осъществяване и развитие на всички музикални дейности – възприемане, изпълнителска, творческа. Независимо от това определен приоритет в работата заема развитието на уменията за възприемане и анализ на произведенията на музикалното изкуство, тъй като от успешното им изграждане зависи осъществяването на останалите дейности.

Нашите наблюдения, свързани с практиката, показват, че в работата затрудненията са свързани повече със слушането и анализа на инструменталната музика, в сравнение с вокалната. При слушане на вокални жанрове, арии – откъси от опери и оперети, хорови произведения, възприемането, осмислянето и преживяването на характера на музиката е свързано и зависи от смисъла и образността на словото. Чрез него се създава възможност за изграждане на конкретно образни представи в съзнанието на ученика, а въздействието на музиката – атмосфера за емоционални възприятия и преживявания. Поради тези съображения в тази разработка е направен опит да бъде разгледан проблемът, свързан с възприемане, осмисляне и преживяване на музикални произведения от програмата на началното училище с инструментален характер. Липсата на словесен текст при тях не дава възможност за получаване на конкретно-образни представи. Често пъти музикалното възприятие и анализ се опират на заглавието при музика с програмен характер, без да се разкрият други съществени страни. Например: При слушане и анализ на “Малкото негърче” от Клод Дебюси не е достатъчно само да се изтъкне как екзотичния образ на негърчето е въздействал на европейското дете в началото на миналия век. Необходимо е към анализа да се прибави информация за характерните ритми и танци на африканските народи, за корените на

джазовата музика от народната музика на негърското население, да се уточнят понятията джаз и естрада. Не на последно място по значение е взаимовръзката с професионалната музика в това и други произведения.

Широко застъпени в програмата са инструментални произведения с ярко изразен звукоизразителен характер. При слушане, създават асоциации за звученето на звуци от природата или гласа на някои животни. Такива са пиесите от цикъла “Карнавал на животните” от Сен Санс, “Картини от една изложба” от Мусоргски, детски пиеси от Шуман, Чайковски, Александър Райчев и др.

Поради миниатюрния характер на тези музикални пиеси на практика анализът също произтича от взаимовръзка със заглавието. За да бъде по-задълбочен и обхванат, анализът и емоционалните преживявания по-разнообразни, могат да бъдат приложени многообразни подходи. Подходящо е анализирателно на основните и други изразни средства, как се изгражда музикалният образ, какви представи възникват, какво преживяват, слушайки произведението, от какъв музикален инструмент или състав се изпълнява. Например: Спокойната и напевна мелодия на “Лебед” от Сен Санс, изпълнена на виолончело с акомпанимент на пиано изгражда образа на красивия и спокойно плуващ във водите на езерото лебед. Характерът на музиката е спокоен, изразителен. В пиесата “Слон” от същия композитор прозвучава тежкото изпълнение на контрабас с отчетлив метроритъм в размер $\frac{3}{4}$ на жанра валс в бавно темпо. Това придава ироничен и комичен характер на музиката.

Положителна роля за вникване в образния свят на музикални произведения от такъв характер е осъществяването на взаимовръзка с произведенията на изобразителното изкуство. картини, рисунки.

В учебното съдържание от програмата по музика за началното училище са и произведения с ярко изразен жанров характер, подходяща за извършване на различни движения и изпълнение на игри и танци. До голяма степен тази музика е по-достъпна и разбираема за децата. При практическата и реализация сме наблюдавали някои от следните проблеми: Много често при анализа характеристиката се свежда до определяне размера и жанра. Това е важно и необходимо при анализа, но недостатъчно. За да бъде пълна жанровата характеристика и анализа по-задълбочен, е добре да се посочи даден жанр с музиката на кой народ е свързан, от къде произлиза. В определен етап от работата да се направи взаимовръзка с професионалната музика, т. е. как жанровете от народната музика намират творческо превъплъщение в творчеството на композиторите. Например: От австрийския народен танц “Лендлер” в размер $\frac{3}{4}$ произлиза валса, който става популярен и навлиза в творчеството на композитори като Й. Щраус, Шопен, Чайковски, Шуман и др. Старинните френски танци менует и рондо стават части от цикличните произведения – сонати, симфонии на композиторите класици Хайдн, Моцарт, Бетовен. В същия аспект могат да бъдат разгледани и произведения, жанровата основа на които е българския музикален фолклор и възплътени в творчеството на българските композитори. Така българският национален танц ръченица в размер $\frac{7}{8}$, освен в изпълнение на народен оркестър, предназначено за танц, може да се чуе и в концертно изпълнение от състава на духовия или симфоничен оркестър. Такива произведения, застъпени в сегашната програма са: Ръченица из сюита “Тракийски танци” от Петко Стайнов, Ръченица – от операта “Момчил” от Любомир Пипков и др. Смятаме, че по този начин освен познанията за един или друг вид музика наред с даването на знания за музиката се постига осведоменост и подпомагане на съвременното дете за ориентиране в многообразието на музикалните явления в днешния ден, пречупване на историческите факти през сегашната проблематика.

В част от програмата е заложено слушането и анализ на музикални произведения с не толкова ясно изразен програмен и жанров характер и звукоизразителни елементи. Като такива могат да бъдат посочени: “Капричио №22” от Н. Паганини, “Етюд №12” от Фр. Шопен, из ”Българска сюита” от П. Владигеров, “Малка симфония за деца” от В. Лолов и др. Тук, смятаме, че проблемите на анализа трябва да бъдат насочвани конкретно към настроението и чувстването и преживяването на характерната силна страна на музикалното изкуство. Тя е изразяването на различни емоционални състояния – спокойствие, тъга, радост, бодрост и др. По време на разсъжденията при анализа е необходимо да бъде подчертано условното значение, което имат тези определения. Така след слушането на I –ва част от “Соната №8” от Бетовен, наречена “Патетична”, трябва да се обясни, че определението за характера на музиката – тъжен, е не толкова житейско понятие (загуба, беда), а е музикално качество, музикален израз. Със специфичните си изразни средства звученето на музиката поражда това състояние.

Въпросите, свързани с анализа на произведението, трябва да насочват към настроението и характера на музиката. Чрез словото се задълбочава разкриването на ония страни от съдържанието и характера на музиката, които са недостъпни при възприемането, да се подпомогне за преживяването на вложеното в нея от твореца и изпълнителя. Практиката показва, че все още се злоупотребява с въпроси

като: “Как звучи музиката?”, “Какво си представяте?”, които не предполагат отговори за изразяване най-точно на общото музикално впечатление.

В процеса на работата за по-задълбоченото осмисляне и преживяване на музиката могат да бъдат приложени игрови способности - влизане в роля на диригент, изпълнител, слушател; може да се направи класация с жури и др.

Във връзка с развитието на творческите способности е задачата за озаглавяване на непознато произведение с обосновка на предложението; изтъкване на ролята на водещ изразен елемент, използване на опита за “музикалните колекции”, т. е. подбор и съставяне на музикални произведения с еднакви заглавия, използване на интегралния подход за осъществяване на междупредметни връзки.

Смятаме, че използването на всички тези възможности е фактор за успешната работа при анализа на музикални произведения с инструментален характер.

Въз основа на отразеното правим следните изводи:

1. При анализа на музикалните произведения да се обръща повече внимание на художествено-естетическото и образно-възпитателното въздействие на музиката, а не на технически проблеми и детайли;

2. Изграждането на уменията за анализ на инструментални произведения да се осъществява успоредно със задачите за развитие на музикалните способности, музикалната памет, музикалното мислене;

3. Цялостното осмисляне на разглежданата творба в исторически план и стилови особености;

4. Словесната характеристика да бъде помощно средство в процеса на емоционалното преживяване и анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Коралов, А.** Естетически анализ на музикалното произведение. С., НП, 1979.
2. **Кръстева, Св.** Очерци по методика на слушането на музика. София, НП, 1987.
3. **Попова, М.** Музика и училище, сб. София, УИ Кл. Охридски, 1999, стр. 3-5.

МУЗИКАЛНАТА ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦА И УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО МУЗИКА В НАЧАЛНА СТЕПЕН НА СОУ

Албена Ю. Страхилова

АДРЕС ЗА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ: АЛБЕНА Ю. СТРАХИЛОВА, ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
“ЕПИСКОП К. ПРЕСЛАВСКИ”, ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТЕЛ. (+359 54) 830339, Е-MAIL:
FPI@FPI.SHU-BG.NET

THE MUSICAL LITERATURE FOR CHILDREN AND THE CONTENTS OF THE SCHOOL SUBJECT MUSIC IN A PRIMARY SCHOOL

Albena Y. Strahilova

Abstract: The article treats the essence and specific character of the musical literature for children. There is a comparison with creations, written about children and addressed to learn in class by pupils in a primary school and creations which do not belong to musical literature for children.

Key words: musical literature, school subject contents

Общоизвестно е значението на музикалното изкуство за развитието на способности и умения, за формиране на човешката личност. От първите дни на живота си до своя заник човек е съпътстван от музика. Тя играе огромна роля в човешкото битие. Тя го учи да чувства, да размишлява. Музиката е тази, която в ранното детство е могъщ фактор за овладяване на родния език, за запознаване с обкръжаващата среда. Пак чрез нея малкият човек опознава и самия себе си. Ето защо композиторите от цял свят са отделяли и отделят такова голямо внимание на музиката за деца.

Като част от музикалната култура на човечеството, музикалната литература за деца е родена за нуждите на музикалното възпитание и образование на подрастващото поколение. В исторически аспект създаването на музикални произведения за деца е тясно обусловено от процесите в социокултурен план (респ. от тези, извършващи се в музикалното изкуство). Характерът на музиката за деца се определя от множество фактори: роля и значение на музикалното изкуство в обществения живот, музикалноестетически и общопедагогически възгледи, национална, етническа и религиозна специфика, битувачи форми на музикална дейност и други. Всички те в различна степен поставят своя отпечатък върху музикалната литература за деца.

Когато се говори за музикална литература за деца, често като идентично се използва понятието детска музика. В музикознанието механизмите за тази двойна употреба все още не са изяснени, но в областта на литературата съществуват определени схващания по проблема. Според Мл. Енчев: “Традицията в изследването на този тип литература отдавна е наложила съзнанието за “равнозначността” на понятията литература за деца и детска литература. И двата термина се използват за обозначаване на определена съвкупност от литературни текстове, обособена от обвързаността си с детската читателска публика... Под литература за деца би следвало да се разбира цялата съвкупност от литературни художествени произведения, написани специално за деца, както и тези, институционално преадресирани от т. н. литература за възрастни към детската читателска публика, докато под детска литература – само онази част от литературата, която независимо от първоначалния си адрес, действително битува в културната среда на децата”[1]. Ако пренесем това определение в областта на музиката под музикална литература за деца би следвало да се подразбират и такива творби, първоначално не предназначени за детската аудитория, но в последствие включени поради нарасналите възможности на децата за възприемане. Детска музика пък биха представлявали онези произведения, действително битувачи, т. е. действително слушани и изпълнявани от деца. Приемаме с известни съображения понятието детска музика, тъй като смятаме, че чрез него се стеснява кръгът от произведения, писани за деца. Определението “детска” в словосъчетанието детска музика се използва за обозначаване на принадлежност и оттук е възможно едностранчивото тълкуване на термина, а именно – музикалното произведение като продукт на самото дете. Смятаме термина музикална литература за деца за по-точен и обхващащ цялото многообразие от произведения, писани за и от деца.

Приемаме, че музикалната литература за деца като част от цялата музикална съкровищница е съвкупност от музикални произведения, писани за деца и съобразени с възрастовите и психични особености на детството. Обект на художествено претворяване в произведенията за деца са различни явления и събития от най-близкото обкръжение на детето, такива, с които то влиза в ежедневен и непосредствен контакт: сцени от бита и играта, приказките, природата и други. За творбите от музикалната литература за деца са характерни конкретност на сюжета и живо поетично съдържание, ясен и достъпен музикален език, простота и краткост на формите (дори в по-крупните и мащабни по строежа си форми отделните структурни единици правило се пишат в по – прости форми).

Проблемите на музикалното творчество за деца са неразривно свързани с тези на музикалното възпитание. В исторически план всяка от тези области се е развивала самостоятелно, но и взаимодействайки си с другата. Изхождайки от факта, че голяма част от музикалните произведения за деца се създават с оглед нуждите на музикалното възпитание и обучение, се стига неизменно до въпроса: Нима всички музикални произведения, използващи се в музикално-образователния процес в масовото училище и по-специално в начална училищна възраст, принадлежат към музикалната литература за деца? Естествено, че кръгът от произведения, използващи се в процеса на обучение и достъпни за възприемане от децата, е много по-широк от областта на музикални произведения, писани за деца. В него влизат и творби, първоначално непредназначени за детската аудитория, но по своето съдържание и кръг от образи съзвучни на представите и светоусещането на децата. От тук произтича и логичността при включването в учебното съдържание по музика за различните класове от общообразователното училище на произведения, писани за възрастни. Ще приведем някои примери за присъствието на подобни произведения в учебниците по музика за I – IV клас.

В I клас до настоящата учебна година (2002 – 2003) първокласниците навлизаха в света на музиката, представен им чрез учебните пособия на два авторски колектива: Евгения Заякова и Светла Кръстева [3]; и втория – Мария Попова, Генчо Гайтанджиев и Пенка Младенова [4]. В учебниците и на двата колектива значителна част от произведенията за възприемане са творби с принадлежност към музикалната литература за деца, а останалите, предназначени първоначално за възрастни, са емблематични за своя автор, епоха, стил, жанр и други и съвсем естествено намират присъствие в учебното съдържание още в I клас: Менует из “Малка нощна музика” и откъси из операта “Вълшебната флейта” на В. А. Моцарт, Регтайм - С. Джоуплин, “Полетът на бръмбара” – Н. Р. Корсаков.

В учебника за II клас, който отдавна е неактуален в много отношения, присъстват части от творби на Моцарт (“Малка нощна музика”) и П. Стайнов (“Пайдушко” из “Гракийски танци”).

Тенденцията за включване на творби за възрастни в учебното съдържание заложена от първи клас продължава и в следващите два класа. Запознаването на учениците от начална степен с подобни творби или подобрени части от тях е напълно съобразено с нивото на развитие на възприемателните им способности, възрастовите и психичните особености. Заедно с тази тенденция силно впечатление прави и една друга - с преминаването в по-горен клас се засилва делът на произведенията - образци в музикалната литература за деца. В последния клас на начална степен в учебното съдържание са включени много такива творби или откъси от тях: Рондо “Гневът за изгубения грош” – Лудвиг ван Бетховен, I част на “Детска симфония” – Йозеф Хайдн, симфонична приказка “Петя и вълкът” – Сергей Прокофиев, духов квинтет “Храбрият оловен войник” – Румен Бальозов, клавирните пиеси “Принцесата върху граховото зърно” и “Славейт” из “Андерсенови приказки”- Сергей Борткиевич, “Малка симфония за деца” – Васил Лолов и други.

Присъствието в учебното съдържание по музика в начална степен на произведения, адресирани от своите автори за деца и такива от музикалната литература за възрастни е еднакво удачно и оправдано, стига то да реализира целите на музикалното възпитание. И все пак, предвид възрастовите и психични особености на учениците от начална училищна степен, смятаме за приоритетно включването в учебно-възпитателния процес по музика на музикални произведения, създадени за деца.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Енчев, М.** Българска литература за деца. Интерпретации на текстове. Шумен, УИ Епископ К. Преславски, 1999.
2. **Дачина, Зл.** Музика за деца. Благоевград, ЮЗУ “Неофит Рилски”, 1996.
3. **Заякова, Е. Св. Кръстева.** Музика за първи клас на СОУ. София, Просвета, 1993.
4. **Минчева, П., П. Пехливанова, Т. Кушева.** Музика за четвърти клас на СОУ. С., Просвета, 1993.
5. **Попова, М., Г. Гайтанджиев, П. Младенова.** Музика за първи клас на СОУ. С., Просвета, 1993.

DIDACTICAL ROLE AND FUNCTION OF THE TEACHING IN COMBINED CLASSES

Aneta B. Trenkoska, Keti B. Trenkoska

CONTACT ADDRESS: ANETA B. TRENKOSKA, OU "KRUME VOLNAROSKI", S. TOPOLCANI-PRILEP, MACEDONIA, TEL. ++389 (0) 48 34-973; KETI B. TRENKOSKA, TEL. ++389 (0) 70 650-595, E-MAIL: LSTOJCESKI@YAHOO. COM

***Abstract:** In our country there is a need to do the teaching in undivided, combined classes, and the realization of the teaching in the same ones is a complex and complicated process, for which there were not many debates. Therefore we decided to work up this topic in order to affirm the teaching in combined classes, which can help a lot to the young teachers – beginners. In this research we worked up the teaching in combined classes, i. e. the need of existence of this kind of classes, their structure and their characteristics, organization of the teaching in combined classes, as well as the teacher's role as a leader in the same ones.*

***Key words:** combined classes, teacher, student, primary school, teaching.*

INTRODUCTION

Geographical characteristics of our country and the location of the populated areas cause organization of the teaching in eight-grades-primary school, but also in small territorial schools that usually are in the territory of some central school, and are located in small villages. The opening of this kind of small territorial schools is actually caused by the terrain characteristics in which the populated areas are located and the small number of students. These schools are usually composed of one undivided class with students from grade one to four or two combined classes from two grades (grade one and three, two and four or grade one and two, grade three and four), which depends on the number of students, led by one or two teachers. The organization of these schools in small-populated areas has enormous social, cultural and pedagogical importance. The territorial schools are social-pedagogical centers through which the whole social and political, educational and cultural activity is made, and the teacher is the organizer and the right director of all these activities.

The number of these schools varies, depending on many factors, and one of the main reason for opening this kind of schools is the economic condition, but however the mountain and small-populated areas are the ones in which that schools should and must exist. One thing is clear, the work in the combined classes is a topic for discussion, because it is a very complicated, complex, and multidimensional process, for which there were not many debates, both written and panel.

STRUCTURING OF THE COMBINED CLASSES

The structuring of the combined classes is not made according to some strictly determined norms or theories. Key problems to structure the teaching in combined and undivided classes are: combination of the grades in classes, location of the grades in the classroom, lessons schedule, lesson structure, kinds of lessons and their organization in combined and undivided classes.

About the composition of the class, i. e. combining of the grades in a class, factors of decision are the number of students and the space and material conditions. If the number of students is smaller than 21, then the teaching is made in one undivided class with all four grades, and in contrary the combination is made depending on the number of students in the grades and on the size of the classrooms in the schools, in which the teaching should be made.

The right combination of the class is a condition for successful organization of the educational and teaching process in the same one, so the different age of the students should be taken into consideration, as a very relevant factor in the work in one premise or two next-door premises, led by one teacher.

In our education common used are the combinations grade one and three, and grade two and four, and very seldom are used grade one and two and grade three and four. Both combinations have positive and negative sides, and students' success does not only depend on the combination, but also on the level of which they have gained the methods and techniques for effective learning and also on the level they are trained to work independently.

ORGANIZATION OF THE TEACHING IN COMBINED CLASSES

Base for successful realization of the teaching plan and program and satisfactory success of the class is the right organization of the whole students' activity. The work in "pure" classes is better for the teacher because he/she realizes one teaching program, and in the combined classes he/she realizes at least two, three or four programs, depending on combination of the class. Actually, in these classes the lesson is composed of a few small lessons. The specifying characteristic of these classes causes special way of organization of the teaching, and it requires a lot of skill, knowledge from the teacher.

In the organization of the teaching in combined classes attention should be paid to a lot of specific matters. First, the lesson, i. e. its duration depends on the content of the teaching material that should be worked up. It is natural that the students and their health have priority. Unnecessary continuation and shorting of the lessons is undesirable. By the organization of the lessons today it is expected plot work and total activation of the students. The lesson is not more connected to the four school walls, but it can also be hold in the fruit garden, in the field, vineyard, workshop, factory or other places. The teaching hold out of the school requires a lot of skills from the teacher in the planning of the teaching program in order he/she in one working day to realize teaching subjects out of the classroom for all grades.

Classification of the lessons according to their kind can be made according to different characteristics. Because the work is done in undivided and combined classes, the basic characteristic will be whether the students on that lesson gain new knowledge or widen, deepen and confirm the old ones. In the combined classes from two grades there are three kinds of lessons: lessons on which the students in both classes gain new knowledge, lessons on which one grade gains new knowledge, and the other grade widens its knowledge and lessons on which the both grades widen, deepen and confirm their knowledge, skills and habits. In the combined classes with three grades there are four kinds of classes: lessons on which the students gain new knowledge in all three grades; lessons on which all three grades widen, deepen and confirm their knowledge; lessons to gain new knowledge in two grades, and in the third grade to confirm the knowledge and conversely. Which of these lessons will be realized depends on the understanding of the teaching subject by the students in the grades, the time the teacher has on disposal to work it up etc.

In the work in the combined classes there is not a strict rule which part of the lesson to which grade should be dedicated to. Usually the teacher spends the most of the time giving directions for individual work or in summarizing the results of it. Principle is the teacher to dedicate attention to that grade that gains new or more difficult subject.

CHARACTERISTICS OF THE WORK IN COMBINED CLASSES

In conditions when two or more grades work together in realization of the educational and teaching process, a lot of specific characteristics appear that make influence on it. In this kind of conditions the classes are formed in groups and grades. In this way grades are formed in which the group or grade work in its own way, and also works the whole combined class. The common work of student at different ages, the tasks they should make and the organization of the educational and teaching work contribute towards developing of the awareness not only for the own obligations, the obligations in front of the teacher and the class, but also in front of the other classes. These conditions make influence in the process of habits formation for social positive behavior. Also big influence has the positive and negative examples in the class, which awake positive relation toward critic and self-critic by the individual. In the combined classes there are also specific conditions about the working discipline. Earlier was thought that there is a high level of discipline if only the teacher's voice is heard in the classroom, which teaches or asks questions, and the voice of the student who gives a reply. The modern teaching today requires working discipline in which besides the voices of the teacher and replying student, can also be heard the silent voices from the other grades that talk to each other about the subject and work independently, and also target movements from one to another group is allowed, but it should not disturb the other students.

Other specific characteristic of the combined classes is that they allow to the progressive students to develop themselves better, and the other ones not to "stay behind". This thing is enabled by the fact that the students, no matter how much they are activated with the given subject, still listen to and remember terms the teacher works up with the other classes, and also the small number of students allows individual approach by the teacher to every student.

The teaching in combined classes also characterizes itself by the realization of direct and indirect teacher's work with the students. While the teacher works with one grade, the others should be activated by individual work that make the students able to solve the problems and tasks on their own. Also the common living and working of students at different ages make influence on humanity, friendship, common helping and

solidarity. The students are in the situation of mutual helping in the difficult moments, the older students are indirectly responsible parents, helpers and teachers in the work with the younger students.

But, the specific things of the combined classes are not only in their pedagogical, didactical and methodical bases, but also in the material, staff and organizational bases. Namely, the most schools that have combined classes have the poorest educational, technical and other conditions and resources – school furniture and equipment, school library, cabinets, sports hall and other basic conditions for normal, modern and rationally organized teaching and educational work.

Other characteristic of the teaching in combined classes is that the work can be organized in a shift and a half, if that is appropriate to the teacher. This kind of organization of the teaching is not realized in our country, although the pedagogues think it will be more appropriate to the students, but also to the young teachers-beginners.

When we talk about the specific things of the work in combined classes we should highlight that the area in which they are located allows them to have special cultural and educational role, because they are the only one centers through which the whole educational, cultural, social, politic and every other kind of similar activity is made in the small villages. Because these villages usually are located in the mountain areas, separated from the whole activity in the municipality, the only one communicating connection on cultural, educational, social and political plan is the school, and the teacher is the only organizer of these activities.

All these specifics make direct or indirect influence on the organization and realization of the teaching and are important conditions for its quality.

THE ROLE OF THE TEACHER AS A LEADER IN COMBINED CLASSES

The work in combined classes highlights the teacher's abilities in all fields. He/she is a coordinator of all educational and teaching activities in the class. In modern conditions the teacher should first be organizer, leader and a person the students can talk to. His/her main goal in the work is to teach the students how to study, because it is better for them to learn to use different learning techniques on their own, self-education, rather than to gain and reproduce prepared knowledge, which is allowed by the structure of direct and indirect work in combined classes. The complicity of the didactical and methodical process, i. e. the realization of more teaching programs in combined classes require more intellectual, cultural and professional abilities and own professional views by the teacher. Influential factor for success of the realization of the teaching plan and program is the rational use of the time for one lesson, and condition for right organization of the lesson, realization of the predicted programs and the teaching is teacher's preparation for the lesson. Because more different teaching subjects are realized in one lesson, the complicity of the teaching process requires thoroughly preparation of the teacher for every lesson. The quality of the whole teaching depends on teacher's preparation for every lesson. The teacher can make his/her work easier if he "uses" the older student in positive way to make control and analysis of the individual work of the students at younger ages. For example, a student in grade three can control and correct the individual work in Maths or mother language of the students in grade one. Naturally, the help given by the oldest students to the younger ones should not influence negatively their education. All this can be used if the better student has done his/her work on time and correctly, if the teacher repeats or confirms a subject for whom she/he is convinced that the student has gained it well.

Frequently happens that although the teacher wishes to work, the material resources do not allow use of all the things the teacher wants to use, and often the payment of his/her efforts is minimal and does not motivate her/him.

The successful realization of every lesson and the whole teaching day depends on good teacher's preparation for every lesson, and teacher's preparation for combined or undivided class is in good knowledge of the content of the teaching material, to use working forms correctly, correct tasks to do individually, skilled and practical intervening during their realization, correct choice and use of the teaching resources etc.

But because of the lack of practical experience in work with undivided and combined classes a lot of teachers have problems to manage the work with them. Therefore there is a need to make a lot of manuals, holding seminars and counseling for work in this kind of classes, which will help the teachers in their everyday work. Young inexperienced teachers are sent to work in this kind of combined classes, but there should be sent experienced teachers who have already practically gained the skills of the educational and teaching work.

LITERATURE

1. **Popovic**, C. Selected works, 1970.
2. **Vikovic**, R. Work in combined class in primary school, Belgrade.
3. **Stevanovic**, M. , Gr. Gorgevic. Organization of the teaching in combined classes. Gornji Milanovac, 1981.

INDEPENDENT WORK OF THE PUPILS IN THE PRIMARY SCHOOL

Lidija Lj. Hristovska

CONTACT ADDRESS: LIDIJA LJ. HRISTOVSKA, O. U. „TODOR ANGELEVSKI”, BITOLA, MACEDONIJA, TEL. +389 47 221023, E-MAIL: LIDIJAH@FREEMAIL. COM. MK

Abstract: *In this paper the author deals with the organization of independent work of the elementary school pupils (first to fourth grade) while acquitting new teaching material and in classes intended for repetition and exercising. The author, at same time, reviews a new practical model established by prof. PhD Vladimir Mihajlovski for motivation and support of the cognitive abilities of pupils in elementary schools (first to fourth grade). The author especially prefers the methodological-didactic and pedagogical-psychological anticipation of the teacher as well as the precise previous planning of the independent work of the pupils within the frameworks of the inner articulation of different types of classes.*

Defining the independent work of the primary school pupils

The learning process while teaching is realized through independent work of the pupils and therefore it is one of the most important tasks of the study to direct and enable the pupils how to study individually and independently by realizing a great number of intellectual activities.

Going through the didactic literature the question of independent work of the elementary school pupils is treated from different aspects and angles.

Generally the independent work is an activity of the pupils which is a framework of different tasks connected with the school demands where there is no help nor assistance by the teacher himself or herself.

Practically it includes all the activities that pupils have and do during the class independently without regards to whether they are in the function of realizing the new content or repeating and practically applying everything that is known. The activities can be related to:

Work with the textbook or any different kind of written material in order to find some facts, to understand the essence of everything presented, to answer the problems, to fulfill the tasks in order to reveal some lingual law or to check the reality and truth of presented.

Work with illustrative material (observing photographs, pictures, drawings, schemes and other graphical presentations) in order to find information, facts to realize connections, to make the presentations more precise, accurate, to present the inner structures of the objects or living things, to make illustration which will make the cognition of the new content to create illustrations etc.

Work with technical material making simple attempts, creating objects.

Work with audio means listening, articulation, music, speaking

Work with audio-visual means watching records.

“While realizing the tasks the pupil is in a direct relation with the content, works independently but the real director is the teacher. He is giving the soul and directs – conducts the independent work that is developing and changing all the time”.

How to make pupils capable for independent work

Same as every other activity the independent work of pupils in the elementary school classes is planned and programmed. The plan includes the time (when will the pupils work independently) the duration (the time of the work-how many minutes it will last). Programming includes the kind and the content of the independent work, the way it will be fulfilled, the way that will check the results.

The most difficult question connected with the independent work of the pupils is how to make them capable for successful, rational, economical work. This question is connected with rational techniques and models for independent studying. The theory concerning this question directs but practically mistakes are made that have a negative influence to the teaching process. The central problem is the capability of the teacher to instruct or direct pupils slowly step by step and to make them fully capable of independent intellectual work. Respecting the fact that it is a very complex work the teacher will make efforts to do it completely and with high quality. This ability is gained slowly but continuously starting from the first grade using the ability for independent work in the family or nursery.

The experience shows good results when all the instructions are given written in a form of an instrument with instructive character.

When the independent work is planned to take shorter period the instruction is given orally or it is written on the board. It is very important to work logically and to study and reveal step by step, having in mind how difficult it is, to plan the tasks and activities not to get in a situation when the pupils will not be able to work independently because of the lack of cognitions or creative or manual abilities.

Organization of the independent work of the pupils while realizing the new unit

While realizing the new contents where there are different cognitive-psychological, didactic methodological and materialistic-technical components of the education process the teacher could organize a variety of different independent work which ask

- very closely studying the corresponding subjects, events or processes;
- reading of the scientific – popular, artistic or informative or documentary literature;
- work with a text book and other instruments;
- practical work in a laboratory and application of a modern educational technology.

This kind of access completely changes the content, the structure, the character of the activity of the teacher and of the pupil as well. In this case the teacher is not the only subject that individually pronounces knowledge, explains, describes, retells, concludes and formulates. His/her activity is equal to two essential tasks:

Short, rich exposition of the new content

Organization and conduction of the independent work of the pupils.

Therefore many different models of classroom lessons can be applied to have the independent work optimally present.

1. In order to make the pupils capable of independent work slowly step by step you can practice special classes for collective or individual introduction exercising and developing the culture of the independent work.

2. In the class the teacher could work on a part of the unit and some particular didactic parts to leave to the pupils for individual work for a period of 5-25 minutes. This activity schedule could be changed many times.

3. The teacher could present the essence of the unit in a short form and then give the pupils tasks which will help pupils to work independently on the material in a corresponding way.

4. In the class the teacher could give only the introduction for the theme and to conduct the pupils to work independently on some tasks to make analyses of the problem and circles the unit.

5. The realizing of a new content could be done by announcing of knowledge by the pupils themselves.

6. This means that on a previous lesson the teacher plans to adopt knowledge individually, he formulates tasks closely connected with it together with them. They could ask observation simple ecological examination in the near environment, illustrative graphics, analyses, evaluations, critics, attitudes, work with a document, audio-visual and many other techniques. While having the class the pupils pronounce the results of the work which means how far they have succeeded to adopt the new knowledge and then he fulfills and corrects the content and the didactic methodological side of the independent work. Following the results of the answer of the tasks and the results of the pupils he helps for deeper recognition of the links between the events to make a system of the learned content and to improve the ways of work.

7. While presenting a new content the pupils could work completely independently without teacher's participation. After the aim is mansion the tasks are formulated and the discussion about their solution is made. Then the pupils work independently and the teacher observes their work. After that a discussion should be organized connected with some difficulties that appeared while solving the problem, to check the solutions and to evaluate the degree and the quality of the adopted knowledge and methods for work.

This kind of model lesson tasks could be optimally individualized. Some of the pupils could follow this kind of access in all the phases of independent work starting from the choice and formulation of the tasks. In fact this should be the degree of independence for each pupil.

Organization of independent work on the lessons for repetition and exercising

The adopted knowledge is long-lasting without need of repetition and mechanical memorizing of things. You can solve tasks that look at the problem from a new methodological aspect and the development of the abilities is based on a wider theoretical basis and richer fact material. For that purpose you can deal with:

- tasks for giving sense of already known facts from a new point of view, reconstruction and new organization;

- tasks to group the material according a scheme or table;

- tasks for individual actualizing of previously adopted notions, abilities, operations corresponding to new content;

- tasks that look for conclusions ideas from the well known facts;

- tasks for comparison of the subjects and events concerning different systems and groups;

- tasks to make and examine particular hypotheses;
- tasks to prove different points of view and conclusions;

working exercises to appeal the cognitive abilities (according to the exercise model of Mihajlovski V.)

LITERATURE

1. **Andzelkovich**, M. The role of the teacher while organizing the independent work of the pupil, Teacher number 7, The association of teachers companies of Serbia, Belgrade,1984.
2. **Velichovik**, S. Enabling pupils for independent using of books, Teaching and education number 5, Belgrade, 1974.
3. **Gogoska**, L. Enabling pupils for independent studying Star, Skopje,1995.
4. **Jovanovich-Ilich**, M. Towards new forms of education and studying, Teaching and educating number 2, Belgrade,1973.
5. **Kamcheva-Lakinska**, B. Individual work of the pupil in the teaching process, Daskal Kamchev, Kavadarci,1996.
6. **Mihaljovski**, V. Primary school and gifted pupils, Pedagogical Faculty Goce Delcev, Stip,2002.
7. **Poposki**, K. Making pupils capable of independent studying, Prosvetno Delo, Skopje,1984.
8. **Stefanovich**, M. The function of the teacher while organizing the independent work of the pupil, Teacher number 7, The association of teachers companies of Serbia, Belgrade, 1984.

THEMATIC TEACHING IN CHILD – CENTERED PRIMARY SCHOOL PROGRAM “STEP BY STEP”

Elizabeta V. Tomevska

CONTACT ADDRESS: ELIZABETA V. TOMEVSKA, SKOPJE, MACEDONIA, TEL. (++ 389 70) 235 953, (++ 389 2) 377 900, E-MAIL: BETKA@FREEMAIL.COM.MK

***Abstract:** Responsibility is huge; we have to think what to say, how to organize and select thoughts and statements and what will be actual words that will help us during “harvest” and “collecting phase” of work that we have achieved so far. Experiences and results will be a good indicator in the process of deciding to take a step for the next year. Whether we will use the same “seed”; whether the soil will provide quality “products”, or may be current way of processing should be replaced, upgraded with new, qualitative and functional methods, models and work.*

If innovations, ...then...

If “innovations are worthwhile effort for complex development of educational process, implementing new elements like new goals, contents, teaching methods, forms and techniques”(Pedagoska enciklopedija. (1989). Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva). , I have decided to become part of that process, part of mission that offers new educational, teaching methods and models for future generations. In a true democracy, each citizen is treated in an equitable manner and has access to participate fully in all aspects of open societies.

Children are born to face challenges in another time, and no matter where they live, they must face with different rapid changes. Primary school program “Step by Step” as continuation of preschool program Step by Step with the aim to offer democratic education for the first grade pupils is designed as a model that meets the needs of changes in the society. The needs of changes in process of education are very important, having into consideration that involve great scope in processing everyday information, data, changes of the roles in the educational, teaching practices, institutions and implementation of recent scientific findings in real life.

Active learning

Primary school program “Step by Step” is based on strong believes that children best strive when they are involved in their own education, when actively participate in acquiring knowledge, when they assume the role of active learners that encourage flexibility in thinking and creativity. Children’s interest, motivation are enhanced when children are in role of thinkers, problem solvers, problem recorders, managers, researchers, attentive listeners, communicators, partners and friends.

Children learn through integrated learning methods

Freud once said, “Child is the father of the men”, who as synthesis of biological and social creature receives and processes different information, data and through his activities reaches results in all spheres of social life. This primeval category highlights the meaningful goal of primary school program “Step by Step”-thematic teaching.

Thematic teaching is focused in the same time on all aspects of child’s development. As thematic teaching approach provides integrity of individual, strengthen his activity as assumption for emancipation and equal collaboration with other people.

Concept of thematic teaching in pedagogical literature is known as "meaningful contemporary and methodological distinction of school innovation and improvement". This is in fact “common name for numerous integration processes and methods in the schools and teaching process”. (Pedagoska enciklopedija. (1989). Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva). Step by Step primary school program provides that children will explore integrated teaching curriculum for all domains through implementation activities in learning centers. Teaching and learning process that incorporates topics based on children’s needs, goals and interests is “fuel” for children’s curiosity. Teaching content that provides pairing new information with old experience with the aim to construct meaningful knowledge greatly contributes for enriching repertoire of experiences. Content that provides acquired skills to be implemented into practice with the aim children to be encouraged to search, detect similarities and differences among people, cultures, traditions and languages.

Teacher’s strong commitments for equal access to education for each child, help them in developing competencies for pupils related to “ocean of information”, other information skills, ensuring access to

Information Technology for each pupils with using holistic approach toward children and integrated teaching contents. This is the main reason for which integrated content should not be presented as separate issue.

Defining and selecting topics and teaching content for learning that provide achieving of main goals in fact are tools for realization of educational-teaching methodology. Integrating teaching contents from the curriculum with the emphasis on respecting requirements defined by national curriculum helps teachers to take into consideration pupil's needs, interests, skills and experiences. The focus must be on child centered program that reflects whole-child approach and children's developmental milestones. The focus should not be on teaching centered on subjects and teachers centered work. Consequently, the best results are achieved through active involvement in the work of learning centers, realization projects, participation in discussions, field trips, sharing ideas and experiences with other members of the wider community.

Integrated learning through thematic teaching

Planning is a complex activity that incorporates recognition of contemporary teaching concepts all over the world, psychophysical skills, developmental milestones and differences between boys and girls span of development, contemporary technology in educational-teaching practice, methods, means and tools that provide best results.

“Contemporary planning has thematic character and is based on methodology in which analytical and syntetical components share equal value (they are not viewed separately, are on solid interconnectedness and mutually conditioned). In contemporary teaching planning analytic and synthetic approach is crossed in thematic way of planning.” (Stevanovič, M. & Džordžević, M. . (1990). *Sveska za planiranje i pripremanje*. Loznica: Samostalna izdavačka radnja Dragan Džordžević).

Thematic approach is interdisciplinary, topics selected by pupils or teachers involve integrating different teaching areas by exploring an attractive idea which draws on content from various subject areas. Thematic teaching approach is oriented towards goals, objectives, individual pupils' work, acquiring meaningful knowledge, cooperative learning, teamwork and etc. .

Primary school “Step by Step” program in its approach and work organization searches for integration of teaching contents that successfully could be done through thematic approach. Thematic teaching involves integration of different aspects based on contents from different curriculum's subjects. This position empowers teacher to use “integrated approach in achieving envisioned goals and objectives”. He/She “redefines goals in a way to be synthesized and composed with aspects of curriculum's subjects.” (Adamčevska, S. (1996). *Aktivna nastava*. Skopje: Legis. Starting and finishing points are teaching topics with syntetized goals, objectives, contents, activities that build restructured unified whole. That's why we can highlight that thematic teaching is composed of integral, intradisciplinary and interdisciplinary approach in the educational and teaching process. We stress *integral*, as during its realization involves several factors; *intradisciplinary* as we approach one discipline from different aspects and *interdisciplinary*, as in the same time incorporate more disciplines.

This is starting point of “curriculum webbing” where base threads are integrated contents from the curriculum, basic threads that motivate children to use their own creativity, imagination and interest with the aim to model curriculum. Curriculum webbing provides precise recording and organizing data, helps pupils and teachers to make connections between short term and long term goals with pupil's interests, needs and pairing prior to new knowledge. But it must be stressed out that thematic teaching viewed from “web aspect” does not provide involvement of all contents at the beginning, not does timely distribution of familiar contents for the whole school year. Thematic teaching is not “bare” presentation of contents it starts from pupils skills, interest and needs. Educational and teaching methodology designed and planed on thematic teaching offers inclusive classroom in which every child no matter his/her cultural, national, religious background, abilities, capabilities, temperaments, capacities, sex and skills benefits. This type of planning opens school gates: to be on the right place in the right time with pupils and their families, to involve members of the wider community, volunteers, students in school work with aim sharing experiences.

Thematic teaching and methodological solutions

Primary school program “Step by Step” in aspect of methodological solutions is characterized with differences, concerning forms and methods as well as creating program situations-focused on child centered activities, teacher's role as partner, integrated curriculum and open ended activities for pupils in the activity's centers, intensive active relations among subject in process of learning, communication and etc. The proper function of all this is built upon basic question of modeling in realization of “Step by Step” program.

In pedagogy “modeling involves structure of educational-teaching contents and its function” (Pedagoska enciklopedija. (1989). Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva), that imposes designing

suitable work models and presents establishing strategy for implementation of teaching process. In modeling of educational-teaching process we should work upon well known program principles: active role of the pupil in learning process, teaching activities for meaningful learning, individualization, cooperative work, team work, integrated curriculum, adaptability and etc. "Modeling in fact is system of teacher's procedure" (Adamčevska, S. (1996). *Aktivna nastava*. Skopje: Legis) that identifies teaching (contents and activities) that pupil should adopt, realize individually or in collaboration with the teacher or other subject involved in program.

Thematic teaching as one of the main components in educational-teaching process aims to provide pupils acquiring whole picture of the world that surrounds them and developing their fully potentials. This type of planning is not based on time framework, the starting point is opportunity for developing and webbing curriculum to offer pupil's activities for everyday real life situations. Teacher and pupils collaborate to weave curriculum. First each activity is viewed as launching pad for extending pupil's ideas and understanding. Second, webbing assures that both teachers and pupils see relationships. A cornerstone for curriculum development is the idea of relationships. The experiences and environments we plan with pupils should be organized in such a way that connections between ideas and events are apparent to pupils, easily grasped and able to be represented from their point of view. Third, these relationships are woven by pupils and teachers together. Teachers carefully observe pupils and serve as facilitators for clarifying pupil's ideas. Open ended questions encourage the process of comparing and help pupils to construct notions of similarities and differences. Questions like: How, Why, When help reflective thinking to become part of the curriculum development process for teachers and pupils as they weave a design among curriculum webs. The possibilities inherent in a webbed curriculum are virtually limitless.

LITERATURE

1. **Adamčevska, S.** *Aktivna nastava*. Skopje: Legis, 1996.
2. **Bognar, L. & Matijević, M.** *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 1993.
3. **Kvaščev, R.** *Modeliranje procesa učenja*. Beograd: Prosveta, 1978.
4. **Lakinska-Kamčeva, B.** *Samostojnata rabota na učenikot vo nastavata*. Skopje: A. D. GIT "Goce Delčev" , 1992.
5. **Pavlovski, T. & Ivković, J. & Mihajlović, M. & Dišović, S.** *Tematsko planiranje i dečjem vrtiču*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, 1992.
6. **Pedagoshka enciklopedija**. Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva, 1989.
7. **Pedagoshki leksikon**. Zavod za udbenike i nastavna sredstva. Beograd, 1996.
8. **Pedagoshki rečnik**. Zavod za izdavanje udbenika SR Srbije. Beograd, 1997.
9. **Poljak, V.** *Didaktika*. Školska knjiga. Zagreb, 1988.
10. **Primary school methodology Step by Step program-Macedonia**. Translated and adapted materials from Primary school curriculum. OSI-Macedonia. 1996.
11. **Preschool methodology Step by Step programs Macedonia**. Translated and adapted materials from preschool curriculum OSI-Macedonia, 1994.
12. **Creating child-centered Classroom for 8, 9, &10 Years Old Children** Translated and adapted materials from Primary school curriculum OSI-Macedonia. 1997.
13. **Thematic Teaching-Step by Step program- Selly, E. E.** Translated and adapted OSI-Macedonia, 1994.
14. **Stevanović, M. & Džordžević, M.** *Sveska za planiranje i pripremanje*. Loznica: Samostalna izdavačka radnja Dragan Džordžević, 1990.
15. **Zdanski, I.** *Kako da napravim plan i program za svoju školu*. Partizan: Novinska izdavačko-ropagandna ustanova, 1972.

**НАУЧНИ ТРУДОВЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ, ДОБРИЧ
Том III B**

**Формат 8/60/84
Тираж 150
Печатни коли 20,5**

**Университетско издателство
“Епископ Константин Преславски”**