
ASSESSMENT OF THE INTEGRATIVE POTENTIAL OF TEXTBOOKS

Илиян Ризов

Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria, ilriz@yahoo.com

Abstract: The analysis of trends in curriculum and textbook development in recent decades has unambiguously shown that educational design is going on the way of deepening the integrity of school subjects. Unfortunately, however, outboard of education there are still real interdisciplinary conglomerates that can powerfully support students' personal development (for example, civil, intercultural, health and environmental education). Changes in the learning content are prioritized with regard to so-called *structural integration*. Scientific publications on integration in teaching continue to focus on issues and analyses at the level of structural integration. This can be explained not only by the fact that usually the people involved in the research work are professionals related to certain school subjects but it is also due to the vagueness of the *functional integration* and "taking the research risk" not to enter the field of study. It is known that a great deal of didactics (especially in the past) were careful not to enter the field of study openly. It seemed to have been "mined" over the same decades when the theme of integrity was almost a taboo topic in scientific literature and few dared to talk about it.

In our view, functional integration certainly stands higher than structural integration. It not only covers different parts of the subject knowledge by uniting them, but also offers integrative mechanisms through which the person goes on the way of knowledge integration.

The publication presents the author's attempt to elaborate a model for the assessment of textbooks (learning sets) in terms of their ability to support learning integration. The grounds for creating this model, its peculiarities and content are presented.

The defined criteria and indicators for the assessment of textbooks (learning sets) include the already mentioned two aspects of didactic integration but are focused primarily on student learning which, like any other behavior, can be presented as a whole by interrelated components (dimensions): intellectual (cognitive), social, emotional and physical (physiological). The synthesis of these dimensions (components) of human behavior provides a starting point to explore what project is set in the textbook (learning set) for the student's learning, how integrally his presumable learning is.

Keywords: assessment, textbooks, integrative learning.

ОЦЕНЯВАНЕ НА ИНТЕГРАТИВНИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА УЧЕБНИЦИТЕ**Илиян Ризов**

Шуменски университет "Епископ Констан Преславски", Департамент за информация, квалификация и продължаващо образование – Варна, Република България, ilriz@yahoo.com

Резюме: Анализът на тенденциите в разработването на учебните програми и учебниците през последните десетилетия недвусмислено показва, че образователното проектиране върви по пътя на задълбочаване на интегративността на учебните дисциплини. За съжаление обаче извън борда на образованието остават истински интердисциплинарни конгломерати, които могат мощно да подкрепят личностното развитие на учениците (например, гражданско, интеркултурно, здраво и екологично образование). Промените в учебното съдържание приоритетно се извършват по отношение на така наречената *структурна интеграция*. Научните публикации, посветени на интеграцията в обучението, продължават да се придържат преди всичко към проблеми и анализи на равнището на структурната интеграция. Това може да се обясни не само с факта, че обикновено ангажираните с тези изследвания са професионалисти, свързани с определени учебни дисциплини, но и поради неясната определеност на *функционалната интеграция* и поемането на „изследователския риск“ да се навлезе в полето на ученето. Известно е, че голяма част от дидактиците (особено в миналото) внимаваха да не навлизат открито в полето на ученето. То сякаш бе „минирано“ през същите тези десетилетия, в които темата за интегративността беше почти тема табу в научната литература, и малцина се осмеляваха да говорят за нея.

Според нас, функционалната интеграция, безспорно стои по-високо от структурната интеграция. Тя не просто обхваща различни части от предметното познание като ги обединява, но предлага интегративни механизми, чрез които личността да върви по пътя на интегрирането на познания.

Публикацията представя опитът на автора да разработи модел за оценка на учебниците (учебните комплекти) от гледна точка на възможностите им да подкрепят интегративността в ученето. Представени са основанията за създаването на този модел, неговите особености и съдържание.

Дефинираните критерии и показатели за оценяване на учебниците (учебните комплекти) включват споменатите вече два аспекта на дидактическата интегративност, но са фокусирани предимно към ученето на ученика, което като всяко друго поведение, може да се представи в цялост от взаимосвързани компоненти (измерения): интелектуални (познавателни), социални, емоционални и физически (физиологически). Синтезът на тези измерения (компоненти) на човешкото поведение дава отправна точка за изследване на това какъв проект е заложен в учебника (учебния комплект) за ученето на ученика, доколко интегративно е неговото предполагаемо учене.

Ключови думи: оценяване, учебници, интегративно обучение/учене.

Идеята за Цялостта е вечният съучастник на всяка дейност. В търсене на цялостта хората откриват свързаността си с Бог, с другия, с обществото, със себе си. Постигането на цялост е цел на личностното развитие в не една теоретични системи, а ученето според цялостта, отдавна се е превърнало в педагогическа носталгия към времето на прединституционалното обучение.

Съществуват изключително много аргументи в полза на идеята за цялостно учене, цялостно обучение, които заедно с хуманистичните послания за детство, пощадено от образованието и за ненасилствено образование, поддържат силен (опозиционен) заряд в педагогическото мислене. Всъщност, привържениците на цялостното обучение са вечната опозиция на дисциплинарното статукво в познанието и в организацията на обучението. Вероятно страхът от уличаване в педоцентризъм, налаган десетилетия наред, е преградата, която все още не можем да преодолеем, за да започнем без страх да работим за интегративността в обучението. В теоретичните курсове по Дидактика все още могат да бъдат открити следите на страха да се мисли преди всичко за детето, за неговата дейност – ученето и за ученето като път към постигането на цялост. Тези, които не са съгласни с тази оценка, вероятно биха възразили, че в Дидактиката няма страх, а предупреждение за напразни илюзии, защото недостижимостта на цялостта се дължи на самия наш начин на познание. Защото: „Ние сме в света, но никога нямаме света като цяло за предмет... Изследването се ръководи от идеи за единството, които са валидни в определена област на света, но досега няма научно продуктивна идея за единството на световното цяло.“ (Ясперс, К., 1995:24) Затова много дидактически мислители предпочитат да интерпретират идеята за цялостността, интегритета чрез понятието „интегративни тенденции“. Дали, обаче, не е дошло времето да мислим не в „тенденции“, чрез които ще свързваме предметите, които сме разделили, заради това, че са ни преподадени в разделен вид, и които точно заради това са останали извън нашия опит. Дали в понятието „интегративни тенденции“ не е заключено класическото праволинейно мислене, че частите изграждат цялостта. Дали чрез това понятие би било възможно да се мисли и в друга парадигма, според която, по думите на Джеймс Джийнс: „Вселената започва да изглежда по-скоро като огромна *мисъл*, отколкото като огромна машина.“⁵¹ В тази нова парадигма на познанието връзката между част и цяло е по-симетрична. (Капра, 1997: 342) За Фрийтоф Капра новата парадигма на познанието се състои в това, че свойствата на частите могат да бъдат напълно изяснени само чрез динамиката на цялото; мисленето чрез структури преминава към мислене чрез процеси; светът се разкрива само с пълното участие на „наблюдателя“, до степен на *съучастие*, когато „наблюдател“ и „наблюдавано“ стават неразделни; подменя се метафората за знанието като здание с твърда основа с метафората на мрежата, защото „природата се разглежда като взаимосвързана динамична мрежа от връзки, която включва човека – наблюдател като интегрален компонент“ (Капра, 1997: 342-347)

Патосът на тези редове не е заради това да се откажем от понятието „интегративни тенденции“, но, когато се опитваме да мислим за интегративността в обучението, да я мислим като територия на Цялостта, в която трябва да следваме свързането и свързаността. А това е нещо, което може да се случи единствено в личния опит на човека, в неговата дейност и психически живот. Но дали е възможно, ако Дидактиката продължава да се държи встрани от ученето, а училищните програми се проектират без да предвиждат ученика и неговата дейност - ученето като основни, структурно и функционално определящи, фактори в изграждането на образователния процес. Затова днес все повече учители и родители с основание се питат дали наистина се учи в днешното училище.

Идеята за интегративността в обучението/ученето е идея за това как да се възстанови ученето, което постиндустриалното училище парцелира. Днешната представа за делимостта на света, за дисциплините,

⁵¹ Цитат по Роджърс, К. *Начин да бъдеш*, С.,2015, с.97.

секторите по думите на Кен Робинсън ни отваря вратите към динамиката на интердисциплинарната работа. (Робинсън, 2014: 291) Интердисциплинарната работа е един от начините да се превъзмогва линейното мислене, резултат от линейните образователни програми на индустриалното училище. Много автори са отделили златни страници в описанието на поточната линия на образователната индустрия, която е базирана на „стандартизацията и послушанието“ (Виж: Робинсън, 2014: 60; Грей, 2016: 81).

Интердисциплинарната работа е начин да се извоюва повече свобода за ученика, повече взаимодействие в контекста на нормалните човешки взаимоотношения в училище, които сега с нарастваща сила са притиснати от непрекъснатата поредица от изпитни ситуации.

Интердисциплинарната работа, отразена в научните публикации, се разпростира в различни кътчета на образованието, и вероятно, точно поради естеството на интердисциплинарното мислене, изглежда трудно за структуриране. Точността в описанието на интегративните процеси в образованието не представлява сериозно постижение. Въпреки това, авторите сравнително точно разграничават количествената (структурна) интеграция от качествената (функционална) интеграция. Структурната интеграция отчита промените и особеностите на научното познание (Андреев, 1986: 57). Структурните интегративни тенденции са по-доловими, по-детерминирани и дидактическото им редуциране носи по-обективен характер, в сравнение с функционалните интегративни тенденции, които „са ориентирани преди всичко към нуждите на учениците, към формирането на едни или други страни на психиката на цялостната им личност.“ (Андреев, 1986: 57-58) Смята се, че съобразяването с функционалните интегративни тенденции само може да предполага благоприятни ефекти. „Предварителното им проектиране в учебното съдържание и в дейността на учениците е *вероятно и хипотетично*.“ (Андреев, 1986: 58). Според нас, носителят на тези тенденции – процесът на учене, е не по-малко обективен, но подозрението за свързаността на функционалната интегративност с педоцентризма го е превърнала в по-малко привлекателна територия за анализ и практическо образователно проектиране. Нещо повече, съществуват и мнения, които категорично противопоставят подобен *личностно ориентиран подход* за интеграция на учебното съдържание на *съдържателно-ориентиран подход* за интеграция. (Мерджанова, 2007: 19) Според автора на тази позиция, само по този начин можем да се съсредоточим върху развитието на личността, а не върху „абстрактни цели и фетишизирано съдържание“ (Мерджанова, 2007: 20).

Безспорно, функционалната интеграция, в сравнение със структурната интеграция, стои по-близо до идеята за цялостно учене/обучение. Тя не просто обхваща различни части от предметното познание като се опитва да ги обедини, но предлага интегративни механизми, чрез които личността да върви по пътя на интегрирането на познания. По пътя на собственото си интегриране ученикът може да обхваща по-пълно реалността в нейната цялост. Разбира се, отново може да се каже, че това е тенденция, но тенденция, в която е интегрирана самата личност.

От тази изходна позиция тръгваме към оценяването на очакваната образователна реалност: доколко тя, като проектирана реалност в учебниците (учебните комплекти), съответства на идеята за повишаване на интегративността в обучението/ученето. За тази цел е разработен модел за оценяване на учебниците (учебните комплекти) от гледна точка на възможността им да подкрепят интегративността в обучението/ученето.

Моделът за оценяване включва споменатите вече два аспекта на дидактическата интегративност. Първата част от съдържанието на разработените критерии и показатели за оценяване се отнася до *интегративността, съобразно процеса на учене* (функционална интеграция), а втората – до *интегративността, съобразно предмета на познание* (структурна интеграция). (Виж: Приложение)

Функционалната интеграция се отнася до ученето на ученика, което като всяко друго поведение, може да се представи в цялост от взаимосвързани компоненти (измерения): *интелектуални (познавателни), социални, емоционални и физически*. Обучение, което има претенциите да осигурява оптимални условия за учене, трябва да отчита (в зависимост от конкретната ситуация) цялостния характер на поведението, което се очаква ученикът да придобие. Синтезът на посочените четири измерения (компоненти) на човешкото поведение ни дава отправна точка за изследване на това какъв проект е заложен в учебника за ученето на ученика, доколко интегративно е неговото предполагаемо учене. Както вече посочихме, от тази гледна точка оценяването на съдържанието и обучението е подценено.

По отношение на първия критерий от първата част на модела за оценяване - *Познавателна активност*, са дефинирани три подкритерия, с ключово значение в дидактическите таксономии – *запознаване, разбиране, приложение*. (Виж в Приложение: 1.1.1.; 1.1.2.; 1.1.3.) Същевременно се оценява и техният синтез. Съдържанието на показателите по тези три подкритерия разкриват три равнища на

познавателна активност на учениците, с която те придобиват познания и умения. Тези три равнища са дефинирани в следните категории:

Репродуктивно равнище – Това е равнището, на което ученикът получава информация и изпълнява готови инструкции като изпълнител, без да се изисква от него преработване на знания, включени в нови връзки, и без придобиване на нови умения. На това равнище уменията на ученика се упражняват, тренират, затвърждават се в навици.

Продуктивно равнище – Ученикът възприема и разбира новата информацията, като част от нея придобива чрез самостоятелни действия. На това равнище ученикът прилага наличните знания като формира нови умения.

Изследователско/Творческо равнище – На това равнище ученикът самостоятелно открива (изследва) ново познание (факти и отношения). Ученикът сам организира познанията си и достига до субективно нови познания, които са му необходими за разрешаване на познавателни и практически проблеми. **Творчески** са дейностите, задачите, които винаги предполагат създаване на нови, по-рано несъществуващи резултати.

Описанието на посочените равнища не отдава предпочитание към някое от тях. Допуска се, че учебникът може да подкрепя и трите равнища на познавателна активност.

Чрез втория критерий от първата част на модела за оценяване – **Социална активност**, се оценява дали учебникът дава достатъчно предложения, насочени към повишаване на социалната активност на учениците, и интегрирането ѝ с познавателната активност. Същевременно, се оценяват и възможностите на учебника да подкрепя учителя и учениците в реализирането на интерактивно обучение.

С помощта на третия критерий от първата част на модела за оценяване – **Емоционална активност**, макар и близък до съдържанието на понятието **социална активност** в цялостното поведение на личността, се предвижда оценяване на учебника от гледна точка на способността му да предизвика интерес, мотивация, позитивна атмосфера, ценностно отношение, съпреживяване, разбиране на другия. Това включва множество различни страни, свързани с емоционалният свят на учещия. Трябва да се има предвид, че тук не се оценява учебно съдържание, а способността на учебника чрез своята информация, организация и дейности да предизвиква ценностно отношение, да предизвиква емпатия и разбиране към другия – съученика или героя, бил той литературен, исторически или изследовател в науката.

С последния критерий от първата част на модела - **Сензорна и двигателна активност** се дава възможност да се оцени дали учебникът успява да активизира оптимално различни сензорни системи. Дали учебникът осигурява дейности, които да предполагат използването на разнообразни, взаимно допълващи се умения на ученика. Съдържанието по този критерий се докосва до глобалния критерий за оценяване на обучението и учебната документация - **достъпност**.

Втората част от модела за оценяване се отнася до предмета на познание (структурна интеграция). Специално внимание се отделя на възможността на учебниците да интегрират съдържание от гражданското, интеркултурно, екологичното и здравно образование. Тези четири образователни области представляват сериозен дефицит в програмното осигуряване на общото образование. Вероятно заради това, е налице специална наредба на Министерството на образованието, с която няма да може да се компенсират пропуснатите възможности в Закона за предучилищното и училищно образование.

В следващи публикации заинтересованите могат да се запознаят с начина, по който работи този модел и първите резултати от оценяването на нововъвеждащите се български учебници (Виж например: Ризова, М. *Интегративният потенциал на учебниците по Околен свят за първи клас*, публикувана в настоящия сборник).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Оценяването на възможностите на учебниците да подкрепят интегративността в обучението/ученето (както и оценяването изобщо на учебната документация) е необходим процес, свързан с качеството на образованието, към който имат отношение различни свързани страни. Очаквано е да посочим, че това са учениците, учителите, авторите на учебници, научните работници, политиците и администраторите в управлението на образованието. И разбира се, това са родителите, защото те, както казва Я.А.Коменски „и досега в по-голямата си част са неосведомени, какво трябва да очакват от своите деца“ (Коменский, 1982: 243) Със сигурност те са изправени пред поредица от въпроси за качеството на учебниците, преподаването и възможността да се учи в училище. От това, до какви отговори ще достигнат родителите, зависи дали, следвайки статуквото на „стандартизация и послушание“, ще бъдат убедени в неспособността на техните деца да учат, или ще търсят промяна на училищното образование.

**Критерии и показатели за оценяване на интегративните възможности на учебниците
(учебните комплекти)****1.1.Познавателна активност**

1.1.1.Запознаване с факти, отношения, закони, определения, дати, мнения, методи за дейности, критерии, принципи, теории и др.

- (1) Учебникът представя в готов вид учебното съдържание, което трябва да се възпроизведе от ученика.
- (2) Учебникът дава възможност ученика да открива самостоятелно отделни части от предвиденото учебно съдържание.
- (3) Учебникът провокира ученика да изследва предмета на познание и самостоятелно да достига до части от предвиденото учебно съдържание.

1.1.2. Разбиране - разпознаване, описание, тълкуване, обясняване, оценяване, интерпретация, трансформация, пренос в други условия, дефиниране, правене на схеми, класифициране, концептуализация, обобщение и др.

- (1) Учебникът предлага на ученика готови модели на мислене (обяснения, тълкувания и др.), водещи към разбиране на новото учебното съдържание.
- (2) Учебникът дава възможности на ученика самостоятелно да открива модели на мислене (обяснения, тълкувания и др.), водещи към разбиране на новото учебно съдържание.
- (3) Учебникът дава възможност на ученика да изследва предмета на познание и да постига самостоятелно разбиране на новото учебното съдържание.

1.1.3. Приложение – възпроизвеждане, представяне, демонстриране, конструиране, решаване на проблеми.

- (1) Учебникът предлага *репродуктивни* дейности (упражнения, задачи и др.).
- (2) Учебникът предлага *продуктивни* дейности (упражнения, задачи и др.).
- (3) Учебникът предлага *изследователски/творчески* дейности (упражнения, задачи и др.).

1.1.4.Учебникът разработва учебното съдържание в *синтез*: *запознаване – разбиране – приложение*.

1.2. Социална активност

1.2.1. Учебникът подкрепя диалога, обсъждането, дискутирането в класната стая (с учителя и между учениците).

1.2.2. Учебникът подкрепя работа в групи.

1.3. Емоционална активност

1.3.1. Учебникът предизвиква познавателния интерес и мотивация на учениците.

1.3.2. Учебникът съдейства за постигане на позитивна атмосфера в класа.

1.3.3. Учебникът подкрепя прояви на ценностно отношение, съпреживяване, разбиране на другия.

1.4. Сензорна и двигателна активност

1.4.1. Учебникът предлага активизиране на различни сетива, които улесняват процеса на учене.

1.4.2.Учебникът предлага на ученика дейности, включващи различни видове умения (двигателни, графични, художествено-изобразителни, музикални, вербални, експресивни, конструктивни, игрови, дигитални и др.).

1.4.3. Учебникът съдейства за постигане на обучение, отговарящо на психо-физиологичните възможности на учениците на съответната възраст.

1.5. Учебникът осигурява подходящо редуване на дейности, чрез които се постига синтез на различните активности (познавателна, социална, емоционална, сензорно-двигателна).

2.Интегративност, съобразно предмета на познание (структурна интеграция)

2.1. Учебникът е разработен, съобразно междупредметните връзки, предвидени в учебната програма.

2.2. Учебникът интегрира съдържание от гражданското и интеркултурно образование.

2.3. Учебникът интегрира съдържание от екологичното и здравно образование.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Андреев, М. Интегративни тенденции в обучението. С., 1986.
- [2] Коменский, Я.А. Великая дидактика - Избранные педагогические сочинения, В 2-х томах, том 1. М., 1982.
- [3] Мерджанова-Рашева, Я. Науките за духа в училище. С., 2007.
- [4] Капра, Фр. Дао на физиката. С., 1997.
- [5] Робинсън, К. Разчупи клишетата. Да се научим да бъдем креативни. С., 2014.
- [6] Роджърс, К. Начин да бъдеш, С., 2015.
- [7] Ясперс, К. Малка школа за философско мислене. С., 1995.

Този доклад е изработен във връзка с изпълнението на вътрешноуниверситетски проект на тема „Интегративността в обучението” (Договор № РД-10-611/27.02/ 2017 г.), финансиран от Фонд „Научни изследвания“.