

ИЗСЛЕДВАНЕ НАГЛАСИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА СИТУАЦИОННИ МЕТОДИ В РАБОТАТА ИМ

Д-р Маргарита С. Пенева

Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. В съвременния учебен процес се търсят начини за поставяне на ученика в активна позиция. Това предполага използването на различни методи, сред които е и ситуационният метод.

Настоящото изследване представлява опит за анкетно проучване нагласите на учителите за използване на ситуационни методи в педагогическата практика. Основен инструментариум е анкета с две съдържателни направления. Първото има за цел да установи разбирането на респондентите за същността, съдържанието на ситуационния метод и структурата на учебната ситуация, а второто – готовността им за прилагането му в учебния процес.

Получените резултати дават основание за формулиране на някои препоръки за преодоляване на слабо приложение на ситуационния метод.

Ключови думи: ситуационен метод; учебна ситуация; учебен процес

Въведение

Първи сведения за приложение на ситуационния метод в практиката се срещат в йезуитските училища през XVIII век. Възроден е в Харвард и Йел (Харвардски методи) при обучението на мениджъри. Разработването му в теоретичен и практически план започва 30-те години на XX век – през 1926 г. на конференция на преподаватели по икономическите дисциплини е представен материал за използване на метода на казусите. След Втората световна война се разпространява по целия свят. Популяризирането на ситуационния метод започва през 1965 г., като се появява описание и на нови похвати – проблемна ситуация, инцидент, ролеви игри, кейс-стъди и др. (с използване на (Tuzharov 2008; Panfilova 2009)). Всичко това дава възможност ситуационният метод да се разгърне в различни специфични модификации, които да се използват съобразно особеностите и закономерностите на педагогическия процес и специфичните методически изисквания на конкретния учебен предмет.

Някои автори обединяват всички възможни конкретни учебни ситуации, като използват термина „ситуационен подход“ (вж. напр. Semerjiev 2018 и др.), други разглеждат тези ситуации като отделни методи (вж. напр. Tzoneva 2016 и др.).

А. Drummond (Drummond (2010) дори говори за цялостна ситуационна теория на обучението. Според него тя възниква 80-те – 90-те години на миналия век, като той посочва за нейни създатели Браун, Колинс и Дюги (1989), Лейв и Венгер (1991) (пак там). Основна характеристика на теорията според него е активното участие на учениците при разрешаване на ситуации с реален или почти реален съдържателен контекст с цел получаване на нови знания или умения.

В наше време в литературата под понятието „ситуационен метод на обучение“ най-често се разбира метод, спомагащ за активизиране дейността и творческото мислене на учениците в учебния процес (Pavlov & Tasheva 2000, 191, цит. по Tzoneva 2016). В настоящата статия приемаме това схващане, защото така има възможност да подложим на единен теоретичен анализ всички възможни учебни ситуации в образователния процес и да потърсим единни практически подходи за организацията на дейността при приложението им.

Различията в разбирането за същността на ситуационния метод водят и до формулиране на различни определения за учебна ситуация. За целите на проведеното изследване като подходящо е следното определение: учебната ситуация цели „да се изгради такава среда, която би позволила на учениците творчески да реализират себе си и да получат определен резултат от своя труд“ (Veslopolova 2017; Gavrilova 2016).

Тези различия в теоретичните схващания насочват и към различия в разбирането на учителите за същността на ситуационния метод, мястото му в обучението и различните форми на приложение. Всичко това дава основание за провеждане на изследване с цел проучване степента на познаване и използване на ситуационния метод в пряката преподавателска работа.

Основен инструментариум на изследването е разработена анкета, въпросите на която могат да бъдат разграничени в три основни групи: адресна част и две съдържателни направления (виж Приложението). Първото има за цел да установи разбирането на респондентите за същността, съдържанието на ситуационния метод и структурата на учебната ситуация, а второто – готовността им за прилагането му в учебния процес. Част от въпросите са с неструктуриран отговор, което дава възможност на участниците в изследването да изкажат по-свободно мнението си, а не да избират от предварително конструирани варианти на отговор.

Адресната част цели разпределянето на респондентите по специалност, стаж и месторабота. Специалността определя учебния/ните предмет/и, който/които учителите преподават, а това може да има отношение към готовността им да

прилагат ситуационния метод в работата си. Педагогическият стаж е възможно също да оказва влияние върху нагласата за използването на учебните ситуации в час. Местоположението на образователната институция (не само големината на населеното място, но и географското положение, климатични особености и др.) оказва влияние върху разнообразието от възможни реални (или близки до реалните) учебни ситуации и наситеността им със съдържание. Допускаме, че това би могло да се отрази върху желанието на учителите да използват ситуационния метод. За настоящото изследване приемаме, че това са достатъчни признаци, които биха разделили вижданията на учителската колегия.

Допитването е направено чрез онлайн анкетиране в периода февруари – март, 2021 г. със 129 респонденти, участващи в едногодишни специализации или консултативни курсове за подготовка за участие в процедура за придобиване на професионалноквалификационна степен в ДИПКУ – Стара Загора. 15 от изследваните лица нямат педагогически стаж, а са в специализация за придобиване на педагогическа правоспособност. Анкетата е изготвена и разпространена чрез Google формуляр.

Разпределението на участниците в изследването по специалност, стаж и месторабота е представено в табл. 1.

Таблица 1. Разпределение на участниците по специалност, стаж и месторабота

Специалност – брой		Стаж – брой		Месторабота – брой	
НУП	36	без стаж	15	село	36
Природни науки	30	до 10 г.	69	малък град	33
Хуманитарни науки	36	11 – 20 г.	12	голям (областен град)	60
Професионална подготовка	27	над 20 г.	33		

Анализ на резултатите от анкетирането

Целта на въпрос 1 („Какво разбирате под ситуационен метод?“) е да установи доколко учителите познават същността на ситуационния метод. Предложен е вариант на неструктуриран отговор, който дава свобода на изказа и възможност за долавяне на нюанси в мненията. Отговорите на респондентите могат да бъдат разпределени в следните групи.

– Най-голям процент (35 %) обвързват ситуационния метод с практическата дейност на хората и близостта на обучението до реалния живот. Отговорилите по този начин, явно, намират връзка между приложението на този метод и възможността за използване опита на учениците при разрешаване на възникнали или поставени пред тях проблеми.

– 28 % от респондентите определят мястото на ситуационния метод сред другите методи, без да очертават спецификата му. Голяма част от тях са учите-

ли с малък професионален опит, които може би трудно разграничават характерните особености на всеки от методите.

– Равен е броят на отговорилите (по 14 %), че ситуационният метод е интерактивен метод или метод, стимулиращ мисленето на учениците. Това ни дава основание да приемем, че те имат представа за същността на ситуационния метод и могат да го разпознаят сред останалите методи.

– Останалите участници в изследването изброяват ситуационни методи, без да посочват същността им. Наличието на такива отговори показва, че има и учители, които се затрудняват в изказването на по-задълбочени и точни дефиниции. За тях е достатъчно разпознаването на метода в цялата палитра от използвани методи в обучението.

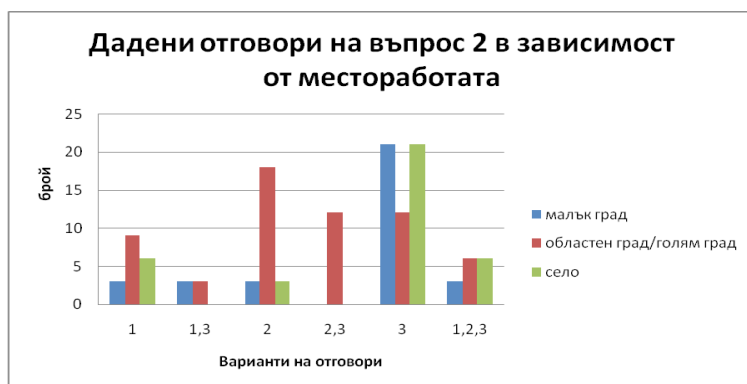
Получените данни са показател за различия в разбирането на учителите за същността на ситуационния метод, които могат да се дължат на различни причини. В този смисъл, интерес представляват отговорите на въпрос 2 („Кое от посочените е определение за ситуационен метод?“). В него на респондентите се предлага да изберат вариант за определение от три възможни, близки по съдържание съждения (виж Приложението). Дадена е възможност да се посочва повече от един отговор. Резултатите са представени на фиг. 1 – 3. Наблюдава се, че и при всички групи респонденти са дадени всички възможни комбинации от отговори. Правилният отговор (вариант 3) е посочен от най-голям брой (67 %) сред участниците в изследването, но немалка част го комбинират с някой от останалите. Най-често срещаната комбинация е 2 – 3.



Фигура 1. Разпределение на отговорите на респондентите на въпрос 2 според стажа



Фигура 2. Разпределение на отговорите на респондентите на въпрос 2 според специалността



Фигура 3. Разпределение на отговорите на респондентите на въпрос 2 според местоположението на образователната институция

Наблюдаваните различия в отговорите дават основание да се търси съществува ли статистически значима връзка или разлика между отговорите на респондентите и техния стаж, специалност или местоположение на образователната институция.

Формулираме следните статистически хипотези.

H_0 (нулева) – между отговорите на респондентите не съществува статистически значима разлика.

H_a (алтернативна) – между отговорите на респондентите съществува статистически значима разлика и тя се дължи на различията в стажа, специалността или местоположението на образователната институция.

Проверката на тези хипотези предполага провеждане на корелационен анализ. Тъй като броят на вариантите за отговор и изследваните различия е по-голям от 2, тя може да бъде направена чрез изчисляване на коефициент на контингенция. Процедурата за изчисляването му е следната (за краткост на представянето използваме таблица 3*3).

Броят на отговорилите се помества в таблица по следния начин (тъй като таблиците са примерни, за означенията на броя отговорили са използвани букви).

Таблица 2. Примерна таблица за разпределение на наблюдаваните честоти

		Въпрос 2			Общо
		Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3	
Въпрос 1	Вариант А	A1	A2	A3	A=A1+A2+A3
	Вариант В	B1	B2	B3	B=B1+B2+B3
	Вариант С	C1	C2	C3	C=C1+C2+C3
Общо		D=A1+B1+C1	E=A2+B2+C2	F=A3+B3+C3	n=A+B+C

След това се изработва нова таблица със същия формат, в която стойностите на клетките се изчисляват по следния начин: сумата от реда, където се намира клетката, се умножава по сумата от колоната и полученият резултат се разделя на общата сума (броят на изследваните лица), напр. $a1 = \frac{A * D}{n}$.

Таблица 3. Примерна таблица за разпределение на очакваните честоти

		Въпрос 2			Общо
		Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3	
Въпрос 1	Вариант А	a1	a2	a3	a=a1+a2+a3
	Вариант В	b1	b2	b3	b=b1+b2+b3
	Вариант С	c1	c2	c3	c=c1+c2+c3
Общо		d=a1+b1+c1	e=a2+b2+c2	f=a3+b3+c3	n=a+b+c

Изчислява се проверяващата величина χ^2 по формулата

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{bi} - f_{ei})^2}{f_{ei}}, \text{ където } f_b \text{ е наблюдаваната честота в } i\text{-тата клетка}$$

на таблицата (таблица 2), f_e – очакваната честота за i -тата клетка на таблицата (таблица 3), k – броят на клетките на таблицата.

Получената стойност се сравнява с т.нар. „критична“ стойност. „Критичната“ стойност $\chi^2_{\alpha, v}$ се взема от таблица, като приемаме $\alpha = 5 \%$ (процентът

за грешка при изследването), а $v = (w - 1) \times (v - 1)$, където w и v са броят на редовете и броят на стълбовете в примерната таблица.

Ако $\chi^2 < \chi^2_{\alpha, v}$, то H_0 се приема, т.е. не съществува статистически значима разлика и няма смисъл от изчисляване на коефициенти.

В противен случай се пресмята коефициент на контингенция по формулата

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}. \text{ Той може да приема стойности от 0 до 1. Максимумът му}$$

зависи от големината на таблицата – броя на клетките в нея. Затова получената стойност за C трябва да се коригира по следния начин: изчислява се $C_{\max}$

$$\text{по формулата } C_{\max} = \sqrt{\frac{k - 1}{k}}. \text{ Тук } k \text{ означава броят на редовете или ко-}$$

лоните в таблицата, ако тя е квадратна. Ако е правоъгълна (броят на редовете е различен от броя на колоните), тогава се изчислява $C_{\max}$ за редовете и за колоните и се взема средноаритметичното между тях. Окончателната стойност

$$\text{на } C \text{ се получава по формулата: } C_{\text{kor}} = \frac{C}{C_{\max}}.$$

Колкото C_{kor} е по-близък до $C_{\max}$, толкова е по-силна установената статистически значима зависимост. Ниските стойности на C показват слабо корелиране между променливите, а не отсъствие на корелация. Коригирането на коефициента на контингенция се налага, за да се осигури възможност да се сравняват получените коефициенти при различни по форма таблици.

Прилагаме процедурата за всяко от изследваните различия и за отговорите, като цяло. Получените стойности са представени в табл. 4 („критичните“ стойностите за χ^2 са взети от (Калинов 2002)).

Таблица 4. Резултати от изчислените коефициенти на контингенция

	Коло- ни	Редо- ве	$\chi^2_{\alpha, v}$ – критич- на стойност	χ^2 – изчис- лено	C	$C_{\max}$	C_{kor}
Специалност	4	6	24,996	25,454	0,3	0,889	0,337
Стаж	3	6	18,307	18,639	0,355	0,865	0,411
Месторабота	3	6	18,307	39,546	0,484	0,865	0,56
Общо	10	6	61,656	83,639	0,422	0,931	0,453

От таблицата се вижда, че съществува статистически значима зависимост между отговорите и всяко от изследваните различия (получените стойности

на проверяващата величина са по-големи от „критичната“ стойност). Най-силна зависимост се наблюдава с местоработата, а най-слаба – със специалността. Това може да се обясни с еднаквост в базовата подготовка, която се получава във ВУЗ, която впоследствие всеки учител сам развива на основа самоподготовка и вътрешноучилищен квалификационен живот.

Целта на въпрос 3 („Кои от изброените методи са ситуационни?“) е да се установи доколко изследваните лица разграничават ситуационните методи от останалите интерактивни методи. Бяха им предложени пет названия на методи, от които три ситуационни (виж Приложението). Респондентите имаха възможност да изброяват колкото метода сметнат, че покриват верността на отговора. Само 6 от всички (129) са посочили пълно и вярно ситуационните методи, други 6 също са ги посочили вярно, но към тях са добавили и други. От анкетираните 39 отбелязват два от трите посочени ситуационни метода, а 45 – два плюс някой друг (неситуационен интерактивен метод). Останалите 33 са отбелязали само по един метод. Това ни дава основание да твърдим, че голяма част от учителите трудно диференцират интерактивните методи в работата си, а най-вероятно и слабо ги използват.

Тези изводи се потвърждават и от отговорите на въпрос 4 („Ползвате ли в работата си и какви ситуационни методи?“), където 45 (35 %) от респондентите отговарят само с „да“, без да посочват конкретни методи, а 27 (21 %) отбелязват, че не използват в работата си ситуационни методи. Останалите отбелязват, че прилагат само казус и ролева игра.

За да получим по-широка представа за знанията за същността на ситуационния метод, в анкетата включихме въпрос за съдържанието на учебната ситуация (въпрос 5 – „Какво според вас трябва да съдържа една учебна ситуация?“). Отговорите на изследваните лица отново потвърждават направените дотук изводи, че учителската колегия не познава в достатъчна степен спецификата на анализирания метод. Няма отговор, който изчерпателно да описва съдържанието на учебната ситуация. Сред отговорите се открояват само 3, в които респондентите се доближават до някои определения за учебна ситуация.

Следващият въпрос („Кога една учебна задача се превръща в учебна ситуация?“) е свързан с разбирането за това как можем да превърнем един произволен текст в учебна ситуация. Акцент в отговорите на респондентите е задачата максимално да покрива реална житейска ситуация и при решаването ѝ активно да участват учениците. Това означава така да бъдат формулирани условията и изискванията, че да провокират и подтикват учениците да я решават по убеждение, а не по принуждение.

Заклучение

Проведеното изследване не претендира за представителност, но от направения анализ на резултатите могат да бъдат изведени следните обобщения.

Ситуационният метод е малко познат и слабо използван в учителската практика. Това предполага необходимост от популяризиране на метода за по-активното му прилагане в учебния процес.

Друг резултат от изследването е, че включването на ситуационния метод в педагогическата практика е по-скоро интуитивно, отколкото подчинено на определена методическа подготовка. Това показва слабо познаване на същността му, което може би води и до ограничено използване в учителската практика.

За преодоляване на констатираните недостатъци можем да предложим мерки в две посоки: популяризиране на предимствата от приложението на ситуационния метод и допълнителна квалификация на учителите, свързана с определена конкретика, насочена към частнопредметната област с разработване на варианти на учебни ситуации и отделяне на достатъчно време за обсъждане на начини за разрешаването им.

Приложение

АНКЕТА

Уважаеми колеги, тази анкета цели да проучи степента на познаване и използване на ситуационния метод в пряката Ви работа. Резултатите ще бъдат използвани за научно изследване, което има за цел да установи приложимостта и полезността на ситуационния метод в педагогическата практика.

1. Какво разбирате под ситуационен метод?

.....

2. Кое от посочените е определение за ситуационен метод?

– метод, спомагащ за активизиране на дейността и творческото мислене на учениците в учебния процес;

– ситуационният метод се основава на активното участие на учениците в реалния или почти реалния контекст с цел обучение;

– ситуационният метод е концепция за активно участие в конкретна ситуация, за да бъдат ефективно постигнати поставените цели. Той възниква от реалния опит.

3. Кой от изброените методи са ситуационни?

– казус;

– светофар;

– инцидент;

– ролева игра;

– мозъчна атака.

4. Ползвате ли в работата си и какви ситуационни методи?

.....

5. Какво според вас трябва да съдържа една учебна ситуация?

6. Кога една учебна задача се превръща в учебна ситуация?

Вашата специалност е:

Педагогически стаж в години:

Вие работите в:

- областен град/голям град;
- малък град;
- село.

ЛИТЕРАТУРА

ВЕСЛОПОЛОВА, М., 2017. Как совершить открытие? [посетен на 14 август 2019]. Достъпен чрез: <http://www.ug.ru/archive/68754>.

ГАВРИЛОВА, Т., 2016. Учебная ситуация как структурная единица учебной деятельности в формате ФГОС [посетен на 27 септември 2019]. Достъпен чрез: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/kaf-EMC/uch-situaciya.pdf.

КАЛИНОВ, К., 2002. *Практическа статистика за археолози и антрополози*. София, НБУ.

ПАНФИЛОВА А.П., 2009. *Инновационные педагогические технологии*. Москва: Издательский центр „Академия“.

СЕМЕРДЖИЕВ, Ц., 2018. *Лекции по приложен мениджмънт (конспект)*. София.

ТУЖАРОВ, Х., 2008. Ситуационният подход [посетен на 16 май 2019]. Достъпен чрез: <http://tuj.asenevtsi.com/BSC/BSC21.htm>.

ЦОНЕВА, М., 2016. Използване на ситуационните методи в професионалното обучение по машиностроене. *i-Продължаващо образование*, 11.

DRUMMOND, A., 2010. *Situated Learning and Assessment* [viewed 21 august 2020]. Available from: <https://slideplayer.com/slide/3917385/>.

REFERENCES

GAVRILOVA, T., 2016. Uchebnaya situatsia kak strukturnaya edinita uchebnoy deyatel'nosti v formate FGOS [viewed 27 september 2019]. Available from: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/kaf-EMC/uch-situaciya.pdf.

KALINOV, K., 2002. *Prakticheska statistika za arheoloji i antropoloji*. Sofia: NBU.

- PANFILOVA, A.P., 2009. *Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii*. Moskva: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya".
- SEMERDZHIEV, TZ., 2018. *Leksii po prilozhen menidzhmant (konspekt)*. Sofia.
- TUZHAROV, H., 2008. *Situatsionniyat podhod*. Available from: <http://tuj.asenevtsi.com/BSC/BSC21.htm> [viewed 16 may 2019].
- TSONEVA, M., 2016. Izpolzvane na situatsionnite metodi v profesionalnoto obuchenie po mashinostroene. *i-Prodalzhashto obrazovanie*, **11**.
- VESLOPOLOVA, M., 2017. Kak sovershity otkrytie? Available from: <http://www.ug.ru/archive/68754>. [viewed 14 august 2019].

STUDY OF TEACHERS' ATTITUDES TO THE USE OF SITUATIONAL METHODS IN THEIR WORK

Abstract. In the modern learning process, we are in search of certain ways, which will put every student in an active position. This implies the use of various methods, including the situational method.

The present study represents an attempt to examine briefly the attitudes of teachers to the use of situational methods in their pedagogical practice. The main toolkit is a survey with two content areas. The first aims to establish the respondents' understanding of both the nature and the content of the situational method, but also the structure of the learning situation, while the second survey observes the respondents' readiness to apply it in the learning process.

The obtained results give grounds for conclusion with some recommendations for overcoming the weak application of the situational method.

Keywords: situational method; learning situation; learning process

✉ **Dr. Margarita Slavova Peneva**

Department for Information and In-Service Training of Teachers

Trakia University

9, Armeyska St.

Stara Zagora, Bulgaria

E-mail: margarita.peneva@trakia-uni.bg