

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ГЕОЛОГО-ГЕОГРАФСКИ ФАКУЛТЕТ
Книга 2 – ГЕОГРАФИЯ
Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF GEOLOGY AND GEOGRAPHY
Book 2 – GEOGRAPHY
Volume 109

ДИДАКТИЧЕСКОТО МОДЕЛИРАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ГЕОГРАФИЯ

МАЯ ВАСИЛЕВА

Катедра Регионално развитие
e-mail: mayawasileva@abv.bg

Maia Vasileva. DIDACTICAL MODELING IN GEOGRAPHY EDUCATION

The contemporary geography didactics in Bulgaria is evolving through thorough study of the theoretical foundations and best practices in the countries with well-developed educational systems. Thus in our paper we examine the achievements of the German school of didactics and present the didactical modeling as main prerequisite, condition and factor for providing high quality planning, organization and implementation of the geography educational process. We have also focused on the analysis of basic didactical models and the opportunities to adapt them in the geography educational system in Bulgaria.

Key words: geography education, geography didactics, didactical modeling, geography training.

В съвременното образование необходимо и дори задължително условие за осъществяване на процеса на обучение е съгласуването с научни критерии за качество. Това съвсем не означава, че трябва и може да се предложи определена „рецепта“ за осъществяване на обучението, тъй като всеизвестен факт е, че много пътища водят към целта! Тук критериите за качество свързваме с целенасоченото, обективно и рационално планиране, осъществяване и рефлексия на дидактическата дейност като цяло и на процеса преподаване – учене, в частност. Във връзка с това ясно се очертава ролята на дидактическото моделиране за качеството и ефективността на обучението (включително по география). Дидактическите модели поставят пред участниците в обучението

съответни критерии за изпълнение. Те са предпоставка за това, процесът на обучение да бъде разглеждан и изследван от различна научно-теоретична позиция, т. е. да бъде погледнат през различна дидактическа перспектива. За овладяването на дидактическата компетентност за планиране, рефлексия и дейност/модел на поведение е необходим не само придобит опит в процеса на преподаване, но и допитване и обосноваване посредством теоретични концепции. Обединяването на теоретичното с опита създава предпоставката за изграждане на дидактическата компетентност за дейност, т. е. за изграждането на дидактически модел на поведение у обучаващите. Какво, обаче, прави обучението добро? И как обучаващите и обучаемите постигат своята цел, осъществявайки все по-добър и по-иновативен учебен процес? На тези въпроси не би могло да се даде еднозначен отговор. При все това ясно се откроява идеята, че обосноваването на обучението посредством дидактически принципи е абсолютно задължително. Това е така, защото именно дидактическите принципи ръководят практиката на учебната дейност, те определят посоката, в която трябва да се развива процеса на обучението (Otto, 2012).

За да докажем тезата си, в настоящото изследване ще разгледаме най-общо дидактическите модели и принципи, имащи отношение към ОГ.

Дидактическите модели са научно-педагогически теоретични конструкции за анализ и моделиране на дидактическата дейност в училището и извън него (Jank, Meyer, 1991; Gudjons, 1999, с. 145). Те обясняват и систематизират формите на проявление, както и факторите, обуславящи обучението, представят последователността от дейности по планиране, осъществяване и анализ на обучението (Köck, 2000, с. 149). Дидактическите модели се характеризират с особени белези (редукция, акцентирание, прозрачност, перспективност, продуктивност), които описват техните възможности, но същевременно и предполагат невъзможността на даден модел да обхване всички аспекти на дидактическата дейност в цялост (пак там). Като резултат от научното изследване на учебната действителност, те изразяват различни общовалидни схващания, затова и имат съществено значение за практиката, изпълнявайки някои специфични функции: да структурират и илюстрират ключовите фактори в обучението; да очертават възловите точки, допринасяйки за систематично планиране и осъществяване на обучението; да изясняват обстоятелствата, взаимовръзките и въздействията на начините на поведение на учителя и учениците (Rinschede, 2007, с. 37). Тъй като процесът на обучение е твърде комплициран, трудно би се осъществило използване само на даден подход от един модел или обвързване на няколко модела. Съвместна употреба на модели едва ли е възможна поради тяхната автономност и собствени закони. Това означава, че перманентна задача на учителя е проблемното разглеждане на учебния процес.

За целите на изследването ще се позовем само на някои дидактически модели, които имат по-голямо значение за ДГ и приложимост в ОГ, а именно: моделът на образователно-теоретичната дидактика, на критично-конструктивната, Берлинският и Хамбургският модел, моделът на конструктивистката дидактика.

Образователно-теоретичният и критично-конструктивният модел са конструирани около водещото понятие „образование“. В тях на човека се гледа по смисъла на неговата „образователна дейност“. Тази дейност се смята за индивидуална и се обявя-

га на „ценността на образованата личност“ (Kron, 1993, 119, zit. in: Rinschede, 2007). *Образователно-теоретичният модел* се основава на теорията за „категориалното образование“. Според него човекът е в състояние да прави умозакljučения за света посредством своите познания. Той е отворен към действителността благодарение на своите „категориални“ възгледи, преживявания, опит (Klafki, 1963, 298). *Образователно-теоретичната дидактика* разграничава две схващания за образованието. Първото се основава върху важните за живота на учениците положения на нещата/УС, а второто е ориентирано върху търсенето на отношения и компетентност за дейност, важни за настоящия и бъдещия живот, върху развиването на способност за дейност и развитие в света, в който живеем (пак там). Теорията на „категориалното образование“ (Klafki, 1963) обединява тези две схващания и придава нов смисъл на образованието. То вече се разбира като развитие на човека между материалната и духовната реалност. В ОГ това означава да се търси отговор на въпроса как УС, т. е. пространствената реалност на нашия свят, въздейства върху учещия се субект и как в същото време учещият се субект въздейства върху света. В центъра на образователно-теоретичния модел е поставен дидактическият анализ. Той е „ядрото на образованието“, разкривайки образователното съдържание в дадената учебна тема. Чрез дидактическият анализ се проверява конкретно какво учебно съдържание е важно за живота на учениците днес и какво ще бъде важно за живота им в бъдеще (Otto, 2012). За подобен анализ на образователното съдържание и за конструирането на обучението в една тема са водещи следните основни дидактически въпроси: значимост за настоящето; значимост за бъдещето; структура на УС; „екземплярно“ значение; достъпност (Klafki, 1963). Тези въпроси са основата за пресъздаването и конкретизирането на образованието в съответно УС. Проблематиката на този модел залага, от една страна, върху промяната в схващането за образователните ценности, а, от друга – върху непредвидимите в бъдеще възможности за развитие на обществото и личността. В контекста на обучението се очертава недостатъчната обвързаност с практиката. Това е резултат от високата степен на абстрактност на модела, от пренебрегването на учебно-методическата и организационен аспект на обучението, както и от липсата на съгласуваност с изходното положение, интереси, способности и т.н. на учещите се. Този недостатък се преодолява посредством *модела на критично-конструктивната дидактика* (Klafki, 1985; 1996). В него понятието „образование“ отново стои в централна позиция, но в същото време изразява ясно една „еманципаторска“ посока. Тук образованието търси развитието на три основни способности у учащите, именно способността за „самоопределяне, съопределяне/причисляване и солидарност във всички измерения на живота“ (Klafki, 1996, с. 90). В този смисъл образованието се разбира като обща култура, която „определя способността на човека да мисли критично, компетентно, осъзнато и солидарно, да има такова поведение и да се развива по този начин“ (Jank, Meyer, 2002, с. 211). В модела обучението се разбира като интерактивен процес, в който определяща е ролята на учениците, които си комуникират, взаимодействат си, кооперират се, могат да развиват своите силни страни. Ключова цел на развитието им е преди всичко изграждането на способност за комуникиране и коопериране, за креативно решаване на задачи, за изграждане на собствено хуманно отношение. За постигането на тази цел се предлага включването в УС на типични за епохата „ключови проблеми“, които се разбират

като „горещи точки“ в настоящото и бъдещото обществено национално и глобално развитие. В модела на критично-конструктивната дидактика значително се разширява обхватът на дидактическия анализ и се представя посредством „перспективна схема за конструиране на обучението“ (Klafki, 1985, с. 215) (фиг. 1).

Както е видно от фигурата, обучението се конструира въз основа на „обстоятелствен анализ“ и на четири комплексни въпроса – контекстуална обосновка, тематично структуриране, определяне на достъпността и възможностите за представяне, методическо структуриране. Към основните пет дидактически въпроса са прибавени два нови аспекта – (5) доказуемост/проверимост и (7) структура на процеса преподаване-учене. Докато първите преследват наблюдаването и установяването на учебния успех, вторите са насочени върху учебните методи и освен това върху „социалното учене“. Представената перспективна схема бива редуцирана според „каталога“ на ключовите проблеми. Двата дидактически модела не биха могли да се обединят в една „рецепта“ за дидактическа дейност, по-скоро се определят като „подпомагащи рефлексията и проблематизирането“ (Jank, Meyer, 2002).

Обстоятелствен анализ: анализ на преподаващите на конкретните изходни социо-културни условия в една учебна група/клас, както и на значимите за обучението институционални условия (краткосрочни променливи или константи, възможни или вероятни трудности, респ. „смущения“)



Фиг. 1. Перспективна схема за конструиране на обучението (по Klafki 1985, с. 215)

Появата на теоретичният модел на преподаването и ученето е резултат от критиките към образователно-теоретичната дидактика на Klafki (Heimann, Otto, Schulz, 1965). Той също е претърпял своето развитие от т. нар. Берлински до т. нар. Хамбургски модел. *Берлинският модел* е базиран върху идеята за обхващането на т. нар. скелет на всеки учебен час, т. е. за извличането на всички въздействащи, формално константни, структурни елементи и за подчиняването им на научен контрол. Към константите на всеки урок/процес на обучение се числят намеренията (цели), УС, методите и източниците на информация (фиг. 2). Преподаващият тук винаги при всяко планиране и осъществяване на обучение трябва да взема решение относно новото в тези четири константи, които образуват „полето на вземане на решение“. Като фактори за решение в урока/обучението те са в имплицитна взаимовръзка, защото всяко отделно решение на преподаващия относно даден структурен елемент оказва въздействие върху всички останали. Всички решения на преподаващия в този смисъл са взаимозависими. Тъй като обучението е „съставна част от комплексната житейска действителност“ (Otto, 2012), то бива повлиявано от ситуативни условия (социо-културни), които се отразяват върху участниците в учебните събития (антропологични/психологични условия). Психологичните условия (преди всичко на учениците, учителя, родителите) и социо-



Фиг. 2. Структурни елементи на обучението/урока и взаимовръзки (по Rinschede, 2007, с. 41)

културните условия (преди всичко социални/семеини, икономически, политически, историко-културни условия) образуват т. нар. обстоятелствено поле. Учебната дейност в полето на решение се отразява както върху социо-културната, така и върху антропо-психологичната сфера. Променените в резултат от обучението ситуативни условия „преливат“ отново в един нов обстоятелствен анализ. Докато факторите за решение и тяхната взаимовръзка са необходими за всеки учебен час, обстоятелственият анализ по правило е необходим само в началото на новата учебна единица. Структурната „постройка“ на обучението е възприета като планов инструмент, а също и като инструмент за анализ на обучението.

Моделът на Берлинската школа бива критикуван преди всичко поради пренебрегването на образователните и възпитателните цели, поради едностранчивото центриране върху учителя, а също и поради несъобразяването на междуличностните взаимоотношения в учебния процес и не само между учителя и учениците, но и между самите ученици. Във връзка с това Берлинският модел бива доразвит с насочване на обучението около „еманципационните“ цели – компетентност, автономност, солидарност, т. е. с ориентирането към дейност (*Хамбургски модел*). За разлика от Берлинския модел, който се смята за „моделът на решенията“, Хамбургският представлява един дейностен модел. Решенията относно процеса на обучение вече не се определят изцяло от общата компетентност на учителя, планирането на обучението тук е резултат от съвместната работа на всички участници. Така учениците излизат от ролята си на обект на обучение и приемат тази на субект. Дидактическата дейност следователно търси приоритетно дейностния момент в обучението, взаимодействието между преподаващи и учещи относно учебните цели, изходното положение, променливите в процеса на обучение и контрола на учебния успех. Процесът преподаване-учене бива повлияван, от една страна, посредством институционални условия (УП, образователни стандарти, специализирани конференции, училищна среда), от друга – посредством обществените рамкови условия, т. е. производствена дейност, отношението на властта, разбирането за себе си и за света на всички свързани с училището действащи лица (Schulz, 1981). Моделът търси отговор на четири дидактически въпроса:

- Какво трябва да бъде преподадено/научено? Става дума за целите на обучението, които засягат не само намеренията/целите, но и темите/УС.
- Кой учи и от кого научава? Тръгва се от изходното положение на участниците в обучението (ученици и учител), техните подбуди, наличен опит, познания и възгледи.
- По какъв начин става това, посредством кои „варианти“ на обучение (методи, форми, източници на информация)?
- Как да се установи дали обучението е било успешно – контрол на резултатите. По какво се разпознава учебният напредък? Кой ще го проверява и оценява? (Gudjons, 1999, с. 151–152).

Важна друга характеристика и новост в Хамбургския модел представляват четирите равнища на учебното планиране:

- при перспективното планиране се конструира обучението за по-дълъг период от време (една година или учебен срок) относно хода на преподаване и учебните единици;

- при най-общото планиране (скицирането в общ план) биват структурирани и подреджани „дидактико-методически“ избрани учебни единици в групи;
- при процесуалното планиране фокусът е поставен върху обучението като отделен учебен час;
- коригиращото планиране се осъществява по време на конкретните събития в процеса на обучението, при неочакваното му развитие.

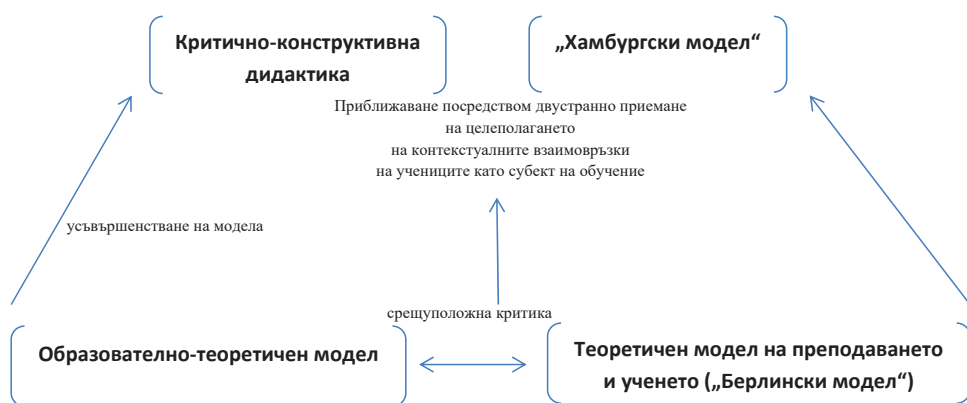
Посочените равнища са израз на вариативността, респективно на гъвкавостта на обучението (Jank, Meyer, 2002).

СБЛИЖАВАНЕ НА МОДЕЛИТЕ

Образователно-теоретичният модел на Klafki и Берлинският модел на Heimann, Otto, Schulz се основават на различни научно-теоретични позиции. Причина за това е, че авторите ги създават в един времеви пункт на променящи се и разнопосочни дидактически възгледи за обучението и урока. Израз на срещуположната критика към моделите са критично-конструктивният и Хамбургският модел. Тъй като те са разработени въз основа на почти еднаква научно-теоретична перспектива, това позволява тяхното обединяване (фиг. 3) (Otto, 2012).

Теоретичните и практическите различия между двата усъвършенствани модела през последните години избледняват и дори се наблюдава съответствие. Като общи техни черти биха могли да се определят:

- Първостепенното значение на целеполагането в сравнение с останалите фактори за вземане на решение (УС, методи, източници на информация).
- ИмPLICITната взаимовръзка между факторите, конструиращи процеса на обучение.



Фиг. 3. Приближаване на образователно-теоретичния до теоретичния модел на преподаването и ученето (по Otto, 2012, с. 46)

- Учениците като субект на обучение, техните потребности, интереси, проблеми и т. н.

У нас образователно-теоретичният и теоретичният модел на преподаването и ученето биха могли да намерят приложение както при планирането, така и при анализа и рефлексията на ОГ. Те биха били особено полезни на студентите, стажантите и младите учители при структурирането и методическото разработване на уроците им.

В сравнение с останалите, *конструктивисткият дидактически модел* най-силно подчертава собственото участие на индивида в учебния процес. Ученето вече не е просто последица от преподаването, а „собствено конструктивно постижение на учащия се“ (Jank, Meyer, 2003, с. 286). Учениците вече не са пасивни получатели на знанието. Те са активни, самоуправляващи се учащи. Способни са да планират своето учене, да го организират, да го осъществяват, да го оценяват. От своя страна, преподаващият е по-малко посредник на знанията и повече помощник, подкрепящ осъществяването на учебния процес (Gudjons, 2003, с. 255). Тук методическото многообразие, индивидуалният подход, ориентирането към дейност се определят като „основен стълб“ в методическото конструиране на процеса на обучението. Във връзка с това има големи очаквания към засегнатия дидактически модел относно повишаването на ефективността на процеса на обучение. Тук приемаме това, но само въз основа на „умерения конструктивизъм“. Моделът търпи критика предвид факта, че умерения конструктивизъм не предлага точен механизъм за промяна на представите. При все това, схващането за ученето може да намери ясно отражение както при организацията на процеса на ОГ, така и при геодидактическите научни изследвания.

Да обобщим: необходими ли са и доколко представените дидактически модели на планирането, реализирането и рефлексията на ОГ? За да отговорим на този въпрос, ще погледнем към всеки от тях.

Двата образователно-теоретични модела на Klafki предлагат на учителя по география необходимия инструмент и средството да идентифицират географската тематика в обучението, да проверят спецификата на географското образователно съдържание. Владеенето на такъв тип компетентност е важно по две причини. От една страна, географската наука постоянно се развива и усъвършенства, разглеждайки нови проблемни положения и въпроси и създавайки нови теми за ОГ (УС). От друга страна, предвид факта, че УП по география е ориентирана към овладяване на компетентност, предлаганите в УС теми следва да предоставят възможност за вземане на решение в настоящето и в бъдещето, възможност за поемане на отговорност и за все по-независимо собствено отношение.

От своя страна, теоретичните модели на преподаването и ученето предоставят на учителя по география т. нар. скелет/гръбнак на всяко обучение/урок. Потенциалът им се дължи преди всичко на това, че ясно очертават имплицитните взаимовръзки между четирите фактора за вземане на решение (цели, УС, методи, източници на информация). Намирането на баланса между равнище цел-УС и методико-информационното равнище на урока има особено висока стойност за ОГ, защото географията като учебен предмет е характерен със своята информационна и методическа динамика. В процеса на ОГ заемат своето място разнообразните методи на обучение, традиционните и нетрадиционните източници на информация, модерните дигитални информационни и

комуникационни технологии. В съвременното общество без широката комуникационна, информационна и методическа компетентност би било трудно справянето с житейските ситуации в настоящето, а в бъдеще – още повече. ОГ има значителен принос към изграждането и развитието на важни за живота на учещите се умения и способности.

Разширяването на научните дискусии по въпроса за конструктивизма води до разпространяване на схващането, че овладяването на науката е индивидуален процес, протичащ различно при всеки. Конструктивизмът предлага теоретична рамка за анализ и насърчаване на процеса на научното познание в различен социален контекст (Gerstenmaier, Mandl, 1995, с. 883). Водеща цел на ОГ е формирането на знания за взаимовръзките между природните условия и обществената дейност в различните пространства на Земята, изграждането въз основа на тези знания на компетентност за дейност и модел на поведение в географското пространство. Пространството съзнателно се разглежда през четири различни перспективи (по DGFG, 2010):

- в реалистичен смисъл – като Container;
- като система от пространствени взаимоотношения на материални обекти;
- като категория на възприятия;
- според перспективата за неговата социална, техническа и обществена конструктивност (пак там).

Във връзка с горепосоченото, ОГ създава възможността учениците да се приближат до различните пространствени перспективи, да ги възприемат, да ги рефлектират критично, да ги оценят и по този начин да си конструират собствена индивидуална картина на света. Това е причината конструктивистката дидактика да има не по-малко значение за ОГ от предходните модели. Обединяването на трите модела, дори залагащи на различни гледни точки, ще гарантира възможно най-точното целепологане в ОГ и най-пълното съответствие с равнището на познание при ученето. Задълбоченото разглеждане на дидактическите модели, както и тяхното внедряване в практиката, ще предложи на ГО необходимата основа за създаване на специфичен географски дидактически модел, както и за внедряването му в процеса на обучение.

ОТНОСНО ДИДАКТИЧЕСКИТЕ ПРИНЦИПИ В ОГ

В общата дидактика дидактическите принципи се разглеждат най-общо като „теоретични правила и закономерности за ученето и преподаването“ (Jank, Meyer, 2002, с. 306). В дидактиката на географията те се определят като правила за оптимално, респективно ефикасно структуриране на училищното преподаване и учене на географските положения на нещата (Köck, 2005a). Често в литературата се прави разграничение между дидактически и методически принципи на обучение, т. е. такива, които засягат съдържателните въпроси, и такива засягащи методическото конструиране на училищното преподаване и учене, т. е. отговарящите на въпросите: как и посредством какво? В практиката на обучението обаче, принципите се преплитат в различни комбинации. Според нас някои от тях имат по-голямо значение и конкретно отношение към темата на разработката, а именно: насоченост към компетентност (насоченост към целта); насоченост към учениците; насоченост към науката; принципът за „екземплярност“ и принципът за актуалност. Ще ги представим най-общо.

Принципът за *насоченост към компетентност (насоченост към целта)* се определя съгласно следните критерии:

- силно ориентиране и изискване на резултат (Output);
- всеки процес на обучение се разглежда съгласно целта, обучението е компетентностно ориентирано;
- ориентиране върху сърцевината/същественото в учебния предмет. По този начин позволява засягането на основополагащите измерения на географското мислене и дейност.

Принципът за учителите по география, също както и за съставителите на УП, авторите на учебници и частните дидактици, означава да си поставят въпросите: каква е сърцевината/същността на географското образование?, Какви знания, умения и възгледи трябва да притежава географски образованата личност? Какви компетентности трябва да овладеят учениците към определен времеви пункт (края на прогимназиалния етап, първи или втори гимназиален етап)? Как биха могли да се изградят тези компетентности в ОГ и да бъдат стимулирани непрекъснато? С помощта на кои УС и примери биха могли да се овладеят възможно най-добре отделните компетентности? Какви инструменти биха могли да се използват за индивидуалната диагностика на компетентностите на учениците? (Hemmer, Hemmer, 2007; Hemmer, 2010).

Ориентирането към учениците означава приобщаване и интеграция към интересите, опита, знанията, уменията и способностите на учениците в ОГ. Винаги, където е възможно, трябва да бъде отразен жизнения свят и въпросите на учениците, това следва да бъде изходната позиция в обучението/урока (Bastian, 1992). Обучението обаче не бива да се ограничава само до опита и връзката с опита, в него трябва да се откроява ясно взаимовръзката между личния опит, придобитите в процеса на обучение познания и конкретните възможности за приложение. Насочеността към учениците изисква адекватно, компетентно участие на учещите се в планирането и конструирането на обучението, т. е. активно участие, което означава също интерактивно, комуникативно, самодейно и самостоятелно учене.

Насочеността към науката цели ориентацията на ОГ към науката, т. е. към научното съдържание и методи. Това не означава нито излизането напред на научните курсове за обучение в училището, нито преливането на научното съдържание и структура 1:1 в обучението. По-скоро този принцип в ОГ означава въз основа на научните проблеми и въпроси, на научните подходи и начини на познание, да се развива потенциал за вземане на решение. Насочеността към науката цели учениците да осъзнаят възможностите, резултатите и границите на научното познание, да изградят поведението си въз основа на научни критерии. Принципът трябва да е от съществено значение за всички училищни етапи и типове училища. Научната пропедевтика във втори гимназиален етап следва да бъде в по-задълбочена, усъвършенствана и сложна форма, тъй като е насочена по същество към изграждането на умения за учене и подготовката за следването.

Принципът за „екземплярност“ е насочен към подбора на представително УС, примери и пространства, с помощта на които биха могли да се придобият приложими, подходящи за трансфер, основополагащи общогеографски познания и нагласи на по-

ведение (Köck, 2005b). В течение на времето се е променяло разбирането за екземплярното. Предвид изобилието учебен материал в ОГ, се търси едно ограничаване върху представително УС. Предлагат се два варианта на екземплярното учене (за уроците по странознание):

- Типизиращият подход – при него вместо еднотипното разглеждане на всички страни (т. нар. път/алгоритъм на странознанието) интензивно се обработва една типична страна или типичен ландшафт като представител на един по-голям съпоставим феномен;
- Подходът Pars-pro-toto се осъществява по подобен начин: една държава, например Испания, се разглежда по алгоритъма на странознанието като характерна Средиземноморска страна. По този начин Испания служи като пример за всички останали Средиземноморски страни. Резултатите от по-детайлното разглеждане на “Exemplum”-а – ако има такива – впоследствие биват прехвърляни бързо и лесно върху другите примери.

Според Schultze (1959, 1996) двата подхода се определят като псевдоекземплярни, защото съпоставимостта/равнопоставеността на значенията на типизиращите типични белези в много случаи не е гарантирана. Това обяснява широката дискусия в образователната политика, сред общите и частните дидактици относно същността и реализирането на екземплярното преподаване и учене. В резултат един учебен материал се идентифицира като екземплярен, когато представя специалното, образоващото въсъщност. Посредством екземплярното учениците получават достъп до основните принципи, закони, правила, основни възгледи, основен опит, методи и начини на работа, т. е. до фундаменталното. В този смисъл фундаментално означава екземплярно. Принципът за екземплярността се реализира в общата география, където се подчертава частното, уникалното, изтъква се отличителното, т. е. общото, генерализиращото, трансферируемостта, възможното да се прехвърли върху всички мащабни равнища (Schultze, 1970, с. 2). Екземплярният принцип има своето място в ОГ, по-конкретно – в общата география, защото се отнася до общовалидните познания и методи, които биха могли и биват прилагани в нови взаимовръзки и при сравними случаи. Екземплярното учене създава активно, обединяващо, обобщаващо знание (Otto, 2012, с. 53).

Принципът за актуалност в обучението изисква съобразяване на близки до настоящето събития/явления (Haubrich, 1995). Промяната на едно индустриално предприятие, изригването на вулкан, проявата на земетресение/цунами, провеждането на една световна конференция, всичко това са примери за актуални, нови, последни събития от локален, регионален или глобален обхват. Теми, които засягат жизнения свят на учениците, мотивират учещите, правят урока и обучението живи. Принципът за актуалност изисква ситуирано учене, т. е. обвързване и обединяване с непосредствени, актуални положения, събития и проблеми, изисква обвързване на учебния процес с автентични ситуации, едно учене, което е търсено от умерения конструктивизъм. Въз основа на близостта до настоящето, живота и действителността, принципът за актуалност подкрепя/стимулира самодейността на учениците и допринася за изграждането на ценностната ориентация на учениците, за изграждането на моделът им на поведение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дидактическите модели са резултат от научните изследвания на практиката на обучението. Те предлагат на преподаващите/учителите структурата на мислене/мисловната конструкция, която подрежда сложните фактори в обучението и помага на практиката, предлагайки яснота на обстоятелствата и формите на проявление на урока по география/обучението.

Дидактическите принципи обхващат закономерностите на възможно най-доброто конструиране на училищния учебен процес. Те отразяват правилата, указват посоката за дейността на учителите при структурирането, начина за възможно най-ефикасното и успешно реализиране на урока по география и на ОГ като цяло.

Въз основа на горепосоченото тук, смятаме, че внедряването на основните идеи на дидактическото моделиране в практиката на ОГ у нас ще доведе до повишаване на неговото качество и ефективност.

ЛИТЕРАТУРА

- Bastian, J. 1992. Schülerorientierung. Ein kritischer Rückblick nach vorn. – *Geographie heute*, 13, 100, 45–51.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG). 2010. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- Gerstenmaier, J., H. Mandl. 1995. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. – *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 6, 867–888.
- Gudjons, H. (2003): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkh.
- Gudjons, H. 1999. Erziehungswissenschaft kompakt. Hamburg: Bergm. u. Helb.
- Haubrich, H. 1995. Geographie aktuell durch Medien. – *Geographie heute*, 16, 127, 4–5.
- Heimann, P., Otto, G., W. Schulz. 1965. Unterricht – Analyse und Planung. Hannover.
- Hemmer, I., M. Hemmer. 2007. Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. – *Geographie heute*, 28, 255/256, 2–9.
- Hemmer, M. 2010. Auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht – der Beitrag des Netzwerks Fachliche Unterrichtsentwicklung Erdkunde. – In: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/netzwerk-fachliche-unterrichtsentwicklung/erdkunde
- Jank, W., Meyer, H. 1991/2002/2003. Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klafki, W. 1985. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klafki, W. 1963. Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. – In: Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel, 25–45.
- Köck, H. 2005a. Prinzip. – In: Köck, H., D. Stonjek. 2005. ABC der Geographiedidaktik. Köln, 201.
- Köck, H. 2005b. Exemplarisches Prinzip. – In: Köck, H., D. Stonjek. 2005. ABC der Geographiedidaktik. Köln, 89.
- Köck, P. 2000. Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. Donauwörth, Auer.
- Otto, K.-H. 2012. Didaktische Modelle und Prinzipien. – In: Haversath, J.-B. 2012. Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung. Braunschweig: Westermann, 37–55.
- Rinschede, G. 2007. Geographiedidaktik. (3. Aufl.), Paderborn u.a., Ferdinand Schöningh.
- Schulz, W. 1981. Unterrichtsplanung. München, Wien, Baltimore.
- Schultze, A. 1996. Wege in die Geographiedidaktik. – In: Schultze, A. [Hrsg.]. 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha, 11–67.
- Schultze, A. 1970. Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Ansatz. – *Geographische Rundschau*, 22, 1–10.
- Schultze, A. 1959. Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts. – *Die Deutsche Schule*, 67, 492–500.

Постъпила април 2016 г.