



УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ОРГАНИЗАЦИЯ  
НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС

MANAGEMENT OF EDUCATION AND CURRICULUM

ПРОБЛЕМИТЕ С ПРЕТОВАРЕНОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ  
В ПРОГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ  
ЗА ОПТИМИЗАЦИЯ НА УЧЕБНОТО ВРЕМЕ

Светлана Нанчева\*, Филип Петров\*\*

THE PROBLEMS WITH THE MENTAL OVERLOADING OF STUDENTS AT  
THE PRE-SECONDARY STAGE AND THE OPPORTUNITIES  
FOR OPTIMIZATION OF THEIR LEARNING TIME

Svetlana Nancheva, Philip Petrov

**Abstract.** *A current popular topic in the Bulgarian education system is the overload of students from the pre-secondary stage (5th-7th grade) and the insufficient time for good practical classes. Instead of reducing the teaching material, which is the most often mentioned solution to the problem, the authors propose an alternative by using reserves from the organizational framework. A brief historical review was made and experience from a system that was successfully implemented in Bulgaria. Some possible modern applications of the reviewed methods are discussed.*

**Keywords:** *time management; study time; academic hour; academic subject; block hour; classrooms.*

**Въведение**

Организационната рамка на класно-урочната система е едно от онези елементи в образованието, с които са толкова утвърдени, че дори не се задават въпросите защо са устроени така и дали не може да се организират по по-добър начин. Нещо повече, появяващите се от време на време плахи идеи за организационни промени, обичайно срещат силна съпротива от педагогическата колегия и от обществото като цяло. Това се случи например с предложението за започване

\* Светлана Нанчева – Професионален форум за образованието, o\_forum@abv.bg

\*\* Филип Петров – доцент в катедра Обучение по математика и информатика на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, philip@abv.bg

на учебната година на 1 септември и преразпределяне на учебното време и ваканциите на по-ритмични отрязъци.

Основните елементи на текущата организационна рамка на учебно-възпитателния процес и тяхната проекция в класно-урочната система, разделени по времева структура (учебни час, ден, седмица, срок и година), учебни и възпитателни общонсти (класове и паралелки) са разгледани в (Нанчева 2019). Тази организационна рамка има силно влияние върху учебното натоварване на учениците. Оптимизирането ѝ би могло да доведе до по-спокойно и по-ефективно учене.

### **Защо учебният час е с продължителност между 40 и 45 минути?**

Корените на 45-минутните часове могат да се търсят първо из академичните среди. От различни източници в интернет се твърди, че тази норма се е зародила в Швеция в град Лундс. Причината за налагането им вероятно е била свързана с отмерването на кръгъл час от църковните камбани и нуждата от някакъв период, в който студентите да направят кратка почивка и да се преместят от една зала в друга. Това породило и понятието *академичен час* – реалното учебно време от 45 минути. По-късно практиката била пренесена към университета в Упсала. Резултатите били положителни, защото закъсненията на студенти и преподаватели намалели и така организационният модел бил пренесен из цяла Европа. Било е прието при анонсиране на лекция в графика към часа да се добавя съкращението *s.t.* (например 13:00 *s. t.*), което идва от латинското *cum tempore* (с течение на времето). По този начин се знае, че часът не е точен, а има толеранс от 15 минути. За точно време следва се слага обозначението *s.t.*, което означава *sine tempore* или преведено на български език: „без (допълнително) време“. Това все още се спазва в Австрия (Chavdarova-Kostova 2006).

Може да се твърди, че гимназиите също са били повлияни по подобен начин, следвайки университетите. В училищата проблемът с големия кампус не е бил наличен. Затова и практиката за 45-минутен час не е била толкова масова. Не само на ниво държави, но и дори в различни училища в рамките на една и съща държава има примери за разнородни практики. Процесът на унифициране на училищното образование по света постепенно променя това, и с малки изключения, днес повечето държави имат стриктни регулации за продължителността на учебните часове.

Немският историк Робърт Клут разказва за това в (Kluth 2018). В Германия през 19-ти и началото на 20-ти век учебните часове са били 60-минутни. Наложената практика в Прусия била учебният ден да е разделен на две части: няколко учебни часа сутрин, обедна почивка от два или три часа, след което няколко следобедни часа. Постепенно учените установили, че този тип обучение не е ефективно. В (Kellner 1898) са изследвани психологическите ефекти върху по-малки деца и е установено, че 60-минутните уроци са прекалено дълги за тях. В (Hiefcher & Stargard 1914) се твърди, че следобедните часове са тежки, защото при тях учениците вече са преуморени. Оформило се мнението, че часовете трябва да са 30-минутни за по-малките ученици и не повече от 45-50 минутни за по-големите. На 22 август 1911 г. в Прусия се налага регулация, с която учебния час е съкратен до 45 минути. Идеята основно била, че по този начин всички уроци могат да се съгъстят в сутрините и няма да има следобедно обучение. Причината е била по-скоро икономическа, отколкото свързана с ефективното учене, защото се смятало, че по този начин учениците ще помагат на родителите си в земеделската работа (Fölling-Albers 2008). По-късно този модел се е разпространява в цяла Германия, но не защото се утвърждава като по-ефективен за обучението, а защото с него наистина се постигат значителни икономии.

Основният ефект от наложените промени бил, че уроците се опростяват и учебното съдържание става по-леко. Учителите губят възможност да се фокусират по-задълбочено върху отделните теми, а преподаването става по-повърхностно. Именно така се създават и предпоставки за формиране на изследователско търсене за по-ефективни методи за обучение, с които да се постигне по-голям интензитет на учене.

В края на 30-те години на XX век в Германия учебните часове са увеличени на 50 минути. Това не е било връщане на стария организационен модел, а опит да се съгъсти учебното време, като се съкратят междучасията, а обучението да продължи да се провежда само сутрин. Промяната

породила сериозно недоволство сред учители и родители, защото учениците започнали сериозно да се претоварват. След падането на Ваймарската република и установяването на национал-социалистическия режим, 45-минутните часове се връщат обратно. Това е запазено и до днес.

Подобна традиция има в повечето държави и е устойчива. Малко са страните като например САЩ, при които няма стриктна регулация, и като следствие продължителността на учебния час варира в различните училища. Някои европейски и азиатски държави имат 50-минутни часове. В България 45-минутният учебен час идва през Русия, която на свой ред го възприема от Прусия.

До XIX век българската образователна система е била под силно влияние на гръцката школа, защото училищата ни са били под опеката на Църквата – това са така наречените елино-гречески училища и елино-български училища. Взаимоучителната, или Бел-Ланкастеровата система, която се възприема у нас през Възраждането, идва на българска територия през Гърция и Румъния. Този въпрос е изследван подробно от В. Бойчева (Бойчева 2006) и доразвит от В. Михалев (Михалев 2020). Обучението се е провеждало 4–4,5 астрономически часа сутрин и 2–3 астрономически часа следобед.

Гръцкото влияние постепенно среща съпротива сред възрожденските българи. Първите български класни училища, които се откриват между 40-те и 60-те години на XIX век са създадени от руски възпитаници и имат цялостна организация под руско влияние. В България постепенно се оформят две основни течения: руско и немско. Свидетелства за това могат да се наблюдават в много направления. Пример са скалите за оценяване – първоначално е използвана скала по немски образец, след което училища в Княжество България са възприели руската петобална, а румелийските училища десетобална система. После в Княжество България се преминава към унифициране с шестобална система (Пиронкова 2015), за да се стигне в крайна сметка до опит за ново преминаване към руската система и финално унифициране с компромисен вариант на петобална система от 2 до 6 през 1952 г. (Чичовска 1991).

Русия по онова време е възприела в голяма степен германски (пруски) организационни модели на обучение. Продължителността на учебния час в руските гимназии в началото на 1860-те години е 75 минути, а от 1865 г. е 60 минути (Гушель 2013). Учебният час от 45 минути се възприема в руските училища едва през XX век. Как се е развивала регулацията за учебните часове в последните години на Руската империя и СССР би следвало да се проучи допълнително чрез преглед на закони и нормативни документи. Днес в Русия продължителността на учебните часове е уредена чрез нормативен документ *Санитарные правила и нормы: Гигиенические требования к условиям обучения школьников в различных видах современных общеобразовательных учреждений утвержденных постановлением Госкомсанэпиднадзора России 31.10.96 N 49 Санитарные правила и нормы СанПиН 2.4.2.-576-96* и последващи редакции. Там е регулирано, че учебният час не трябва да надвишава 45 минути, като по-кратките часове са за началното образование. Това е много сходно с днешните регулации в България. Сегашните правила у нас преповтарят по-предишни регулации от времето на СССР.

### **Целодневно и полудневно обучение**

От 50-те до средата на 1980-те години режимът на обучение е бил разчетен така, че учебните занятия да заемат половин ден. Учебната седмица е била 6-дневна (Чичовска 1995), но броят часове в един учебен ден е бил по-малък, отколкото е в днешни дни. При така организираното обучение е било оправдано вместо половин ден, големите училищни сгради да стоят празни (и да генерират разходи), в тях да има *втора смяна* ученици. Учебните занятия на първа смяна са завършвали за най-малките около 11:30–12:00, а за по-големите – около 12:30–13:00 часа. Втората смяна за по-малките е приключвала около 17:30, а за по-големите – около 18:30 часа. *Целодневното обучение* в този период не е разпространено. Съществувала е практика за т.нар. *занималня* само при деца от 1. до 3. клас (4. клас тогава не е част от началния етап, а от прогимназията). Посещаващите занималня ученици като цяло са били малък брой.

През 1990-те години в големите градове се появява търсене за форми и услуги за отглеждане и занимаване на деца в начална училищна възраст в извънучебно време. Възникват частни занимални, школи за чужди езици, спорт и изкуства. Някои от тях търсят сътрудничество с училища и читалища, а други се развиват като самостоятелно. Всички частни училища в този период предлагат целодневен режим.

Сред финансираните през бюджета на държавата училища, 151. СОУПИ (гр. София) е едно от първите, което реализира пълноценна програма за целодневно обучение от 1. до 4. клас. За целта през 1991 г. се създава Център за дейности по интереси (ЦДИ), който осигурява чуждоезиково обучение (английски и испански език), конструиране (Lego), компютърни занимания, приложни изкуства, театрални занимания, хореография и спортни занимания.

Чак през 2009 г. в общинските училища започна процес на поетапно въвеждане на целодневно обучение (Еничарова 2012). Първоначално се въвежда между 1. и 4. клас, а след това и в прогимназиален етап. Към настоящия момент ЦОУД (*целодневна организация на учебния ден*) е масово разпространена практика, регламентирана в Раздел III на Наредба №10 от 01.09.2016 г. за организацията на дейностите в училищното образование. Съгласно чл. 20 от тази Наредба, вариантите за ЦОУД са два. При първия модел учениците сутрин имат учебни часове от задължителната програма с основен учител, а следобед пишат домашни работи, играят и участват в слабоинтензивни педагогически ситуации с учител от ЦОУД. При втория вариант, когато ЦОУД се организира в т.нар. *смесени блокове*, и в сутрешните и в следобедните занимания се прилага редуване на дейности – един или два задължителни и/или избираеми учебни часове по даден учебен предмет се редуват с един или два часа по самоподготовка по същия учебен предмет и/или за занимания по интереси (чл.20, ал.2). Интересно е, че Наредбата определя в този случай заниманията по интереси да са в тематично направление, свързано с учебното съдържание по учебния предмет. Идеята на този модел е да се намали интензивността на учене и децата да не бъдат претоварвани.

Сравнително малко училища се възползват от варианта със смесени блокове и го прилагат само в начален етап. Организационното осигуряване на този модел е свързано с проблема с учителския ресурс, тъй като за всяка паралелка са необходими двама учители с правоспособност, които да си поделят часовете на сутрешни и следобедни. Интересно би било, ако този модел се приложи в прогимназиален етап – той дава възможност на базата на комбинации от задължителни часове, самоподготовка и дейности по интереси да се реализират тематични блокове с последователно участие на двама учители. Редуването на два поредни часа по даден учебен предмет с час самоподготовка и/или свързана дейност по интереси би дало много по-задълбочено фокусиране на учениците върху областта на учебния предмет, би намалило натоварването от преместване между различни кабинети и най-вероятно би допринесло за много по-спокоен и ползотворен учебен ден, в който се предоставя възможност за повече упражнения. За авторите не е известно досега някой да е прилагал такъв модел. Вероятно това се дължи на задължението всички ученици да са записани на занималня. Някои родители предпочитат да записват учениците си на в частни организации. Все пак моделът има потенциал и силни страни, и би било интересно да се експериментира.

### **Продължителността на учебния ден, семестрите и ваканциите**

Продължителността на учебния ден, на семестрите и на ваканциите е често дискутирана тема. От една страна идва стремежа да се учи колкото се може повече, а от друга стои проблемът с натоварването на учениците. Лошият баланс между двете води или до изоставане спрямо другите държави, или до претоварване на учениците, което в крайна сметка дава сходен ефект. Отдавна е известно, че лятната ваканция в България е една от най-дългите в Европа, а междинните ваканции са сред най-късите. Това води до висок интензитет на обучението и е предпоставка за претоварването на учениците.

Започването на учебната година в България на 15-ти септември е въведено (първоначално само в селските училища) от правителството на Александър Стамболийски през 1921 г. (Буланов



2021). Преди това първият учебен ден е бил 1-ви септември – традиция, която и до днес се спазва при спортните училища. В последните години са водени обществени дискусии за евентуално преместване на първия учебен ден от 15-ти на 1-ви септември с цел да има по-равномерно разпределение на ваканциите. Идеята беше приета с масово неодобрение. Вероятно по-ефективно решение би било да се остави в ръцете на училищните ръководства да планират сами учебните графици на училищата. Това би довело до по-плавен преход и до изпробване на различни решения – първо ще експериментират едни, а след тях ще опитат и други.

Противниците на тази идея посочват като аргумент против свободата в определянето на графика предимно различните състезания (напр. олимпиади) и национални външни оценявания. Ако графичите на въпросните събития са известни с голямо предизвестие, този аргумент е несъстоятелен. Мнението на авторите е, че делегирането на повече свобода на училищните ръководства по отношение на организацията на обучението би дала възможност за много оптимизационни решения по посока на гъвкаво и рационално използване на различните ресурси в съответствие с нуждите на учениците и родителите и контекста на региона.

### **Организационни модели на кабинетната система и класната стая**

Пространствената организация при класно-урочната система има два основни варианта: кабинетна система и класни стаи. Под *кабинетна система* се разбира организация на учебния процес, при която всеки учител има специализирана учебна зала (кабинет), в която провежда своите уроци, а учениците се преместват от една стая в друга по време на междучасията, за да посещават часовете по различните учебни предмети. Под система от тип *класна стая* се разбира организация, при която всяка паралелка има своя учебна стая, в която пребивава постоянно, а учителите се преместват по време на междучасията от една стая в друга, за да провеждат уроци.

Предимствата на кабинетната система са свързани най-вече с материалната база. Специализираните кабинети по различните учебни предмети, за които се грижат съответните учители, осигуряват значително по-пълноценно образователно преживяване и по-позитивни емоции. В момента например е актуална концепцията за училищна STEM среда (Христова и Нетов 2020). Според нея някои предмети, особено тези по природни науки, имат по-голяма нужда от специализиран кабинет спрямо други. Това не е съвсем вярно, в смисъл, че и за хуманитарните дисциплини може да се създаде различна и ефективна специализирана образователна среда, която да подобри значително качеството на ученето.

За втория тип организация (модела *класна стая*) може да се каже, че е изключително трудно да се предоставят пълноценни материали за всеки учебен предмет във всяка учебна зала, дори при използването на съвременни дигитални устройства като интерактивни дисплеи, лаптопи, хромбуци, и т.н. Затова при този модел се налага учителите да изпитват неудобството да разнасят учебни материали от една стая в друга. Тук трябва да се отбележи, че при кабинетната система неудобството е за учениците, които трябва да пренасят своите чанти. Тоест и в двата случая се пренасят материали, като разликата е в това кой ги пренася и какво се пренася. Подобно е положението и при почивките: при кабинетната система учителите имат повече време за почивка в междучасията, и обратно, при системата с класни стаи учениците си почиват повече за сметка на учителите. По отношение на отговорността за материалната база, при кабинетната система тя е на учителя, откъдето обикновено имуществото се опазва по-добре. От друга страна възлагането на отговорност на учениците за тяхна учебна стая би могло да е добър възпитателен елемент.

Една от малкото съществени ползи от класните стаи е свързана със здравната хигиена. Когато всяка паралелка се разполага в собствена класна стая, разпространението на болести е по-малко, защото не се пипат предмети, които са докосвани от деца от други паралелки. Това не е маловажен въпрос в зимните месеци и при епидемични обстановки.

Когато две по същество антагонистични една на друга системи имат свои предимства и недостатъци, логически би следвало да се потърси техен компромисен вариант, в който да се направи опит да се вземе най-доброто от двете. За съжаление очевидното решение със смесена система,

при която за част от часовете се използва класна стая, а за друга част от часовете, за които е необходима специализирана материална база, се отива по кабинети, има един голям и засега непреодолим недостатък – този организационен модел води до неефективно използване на учебните зали. Действително, докато учениците се обучават в специализираните кабинети, тяхната класна стая остава неизползвана. Това има своите предимства, защото позволява тя да бъде почистена, проветрена и дезинфекцирана, но при училища с голям брой ученици и голяма плътност на разписа на учебните зали, подобно решение не може да се приложи, защото няма да достигат помещения. Въпреки това, където е възможно, такъв модел би било препоръчително да бъде прилаган.

### **Изследователски проблем: претовареността на учениците**

При кабинетната система остава неразрешен проблемът с почивките на учениците. Т.нар. *малки междучасия* по Наредба №10 са 10 минути (а при определени условия могат да бъдат и 5-минутни). Това време рядко е достатъчно за реална почивка, особено в по-големите училища, защото учениците освен да се придвижат от един кабинет до друг, трябва да извършат физиологични и хигиенни дейности, да изядат бърза закуска, да отидат до училищното шкафче, да си пренесат и подредят учебниците, а нерядко дори да направят бърз преговор на основни понятия за предстоящия урок.

Същевременно, има не само стари, но и по-съвременни изследвания, които показват, че стандартният 45-минутен урок е недостатъчен за пълноценно извършване на всички необходими учебни дейности. Смята се, че това важи най-вече за природните науки (Bogowski et. al 2010). Въпросът е проучен експериментално в (Wackermann 2013), като крайните резултати не са еднозначни. Все пак може да се твърди, че при добро планиране на урока, би могло допълнителното време да се отдели за повече упражнения, което би било изключително полезно за учениците.

### **Методология**

Обучението в т.нар. *блокове* е нередка практика, която се прилага като компромисен вариант за разглежданите проблеми. При този модел учебните часове са с двойна продължителност (80–90 минути). Междучасията между двете „половинки“ на блока са кратки или напълно липсват, а между блоковете се удължават. Действително ако обучението е по модела на кабинетна система, но междучасията са по-дълги, въпросното „препускане от един кабинет в друг“ би могло да бъде смекчено и да не е чак толкова важен фактор, защото учениците ще имат време и за почивка. Основен дискуссионен проблем при обучението в блокове се явява продължителността на учебното време – като цяло се счита, че такава продължително време е приложимо само в гимназиална степен, но е неподходящо за прогимназия.

Частично решение на проблема в прогимназиална степен е *сдвояването* на учебни часове, при което в разписа на учебната програма се поставят по два последователни часа за един учебен предмет. Между двата часа учениците имат междучасие, в което не се преместват от един кабинет в друг и съответно то е по-пълноценно за тях от гледна точка на психическо разтоварване. В практиката такава сдвояване се прави често при учебни предмети като Български език и литература и Математика, хорариумът на които в общообразователна подготовка е съответно 5,5 и 5 часа седмично (дори повече при наличие на допълнителни часове за разширена подготовка, които се водят от същия учител). За учебни предмети с по-малък седмичен хорариум, като Човек и природа, История и цивилизации, География и икономика и др. такава сдвояване на часове е рядка практика. Вместо него се предпочита провеждане в два различни дни на по един час, като честата причина, която се изтъква е, че при сдвояване на часовете предметът се изучава 1 път в седмицата и между отделните блокове има твърде много време, което не спомага за доброто усвояване на материала.

При модела със сдвоени учебни часове могат обобщено да се открият следните предимства и недостатъци.

- Предимства:

- при кабинетна система има по-ефективни междучасия, в които учениците се разтоварват по-ефективно между сдвоените часове;

- учениците носят по-леки раници, защото в един учебен ден ще има по-малко различни учебни предмети;

- в отделните учебни дни домашните работи също са фокусирани върху по-малко учебни предмети, което прави самоподготовката по-целенасочена;

- има необходимото време за развиване на по-задълбочена работа върху самостоятелен проблем и за работа по проекти, което е особено важно при предметите по природни науки.

- Недостатъци:

- ако даден предмет е с хорариум от само 2 часа седмично и те се провеждат в един ден, в случай, че този ден се окаже неучебен, учениците пропускат целия хорариум за предмета за седмицата. За този проблем има компенсаторни механизми, които са разгледани по-нататък в текста;

- ако даден предмет е с хорариум от само 2 часа седмично и те се провеждат в един ден, при следващия урок ще е нужно удължено време за припомняне на опорните знания от предишния. Трябва все пак да се има предвид, че сборът от две по-къси припомняния не е задължително да е по-кратък от едно по-дълго – напротив, би могло да се окаже и повече;

- подготовката и провеждането на сдвоени часове изисква от учителя различно планиране на занятията, включване на повече и по-разнообразни дейности, защото в противен случай дългото учебно време ще се използва неефективно и на учениците ще им доскучае;

- възможно е да намалее общото количество на домашните работи, което да доведе до по-слаба самоподготовка – за съблюдаване на това отговорността трябва да е на учителя.

Обучението в блокове или сдвоени часове би разрешило и един проблем, който е свързан с хронологичната подредба на часовете. В (Гребнева 2013) се казва, че през учебния ден първият урок е за загрявка, при втория и третия се постига оптимум, на четвъртия се повишава напрежението и се снижава качеството, а от петия нататък обучението не е достатъчно ефективно заради психическа преумора. Тези думи преповтарят казаното от много автори от десетилетия назад. Това означава, че по правило ученици и учители по някои учебни предмети са оцетени, докато при други са наградени от учебния разпис. Често наблюдавана практика е например да не се слагат часове по Български език и литература и Математика като първи или последен час, защото тези предмети се считат за по-важни от другите. Поради големия си хорариум те обикновено окупират оптималните часове и обучението по други предмети остава далеч от потенциалната оптимална среда. Сдвояването на часовете би смекчило този проблем, защото поне потенциално ще даде шанс на някои от тези оцетени предмети да се впишат поне частично при по-оптималните места в разписа.

## Резултати и Дискусия

151. Средно общообразователно училище с профилиране по интереси (СОУПИ) беше пилотно иновативно училище, функциониращо на чартърен принцип (с държавно финансиране, управлявано от авторски екип въз основа на договори, и имащо възможност за работа по системи и методи, различни от общоприетата държавна училищна система). Това се случва в периода 1990–2002 г. в гр. София. Неговият модел е разработен в края на 1980-те години от група педагози, ръководена от Юрий Анджекарски.

Още в първоначалния модел на организацията на учебните занятия авторският екип залага принципа „по-малко ученици в класната стая и повече време за учене”. Екипът се отказва от термина и организационната единица *паралелка* и проектира учебен процес в *учебни групи* до 22 ученици от 1. до 4. клас и по 16–18 ученици между 5. и 12. клас. При практическата реализация, поради финансови ограничения, провеждането на всички учебни часове с групи до 16–18 ученика в 5–12 клас не беше възможно. Това доведе до необходимостта част от учебните занятия да се провеждат в така наречените *потоци* – две учебни групи с общо 32–36 ученици учат заедно. Учебните часове в 1–4 клас остават 40-минутни, а в 5–12 клас обучението се планира да се извършва в блокове от по 80 минути.

Така проектираният и впоследствие реализиран организационен модел е повлиян в значителна степен от идеите на д-р Георги Лозанов, създател на сугестопедията (Лозанов 1971), на руския педагог акад. Михаил Шчетинин, създател на метода *погружение*, както и от принципите на социално-психологическия тренинг, който тогава е популярен и започва да навлиза в България. Създателите на проекта са имали възможността да се консултират лично с Лозанов и Шчетинин, както и с първите тренинг-водещи в България – Панайот Рандев, Румен Вълчев и др.

От трите посочени източника на педагогически идеи, в най-голяма степен практиката на 151. СОУПИ се възползва от тренинговите методи. Учебните блокове по 80 минути позволяваха да се разчупи класно-урочният модел, чрез въвеждане на различни от традиционните структура и сценарий на учебното занятие, наподобяващи тренинговите модели. Освен традиционните фронтални беседи, упражнения и изпитвания, тези сценарии включваха време за работа в малки групи и по двойки, изследователски и практически задачи, представяне и обсъждане на проекти, споделяне и рефлексия, упражнения за енергизиране и релаксация и др. Учителите бяха свободни да планират учебното време в блока по свое усмотрение, включително да дадат на учениците кратка почивка в подходящ момент от занятието, ако възникне необходимост. За целта в 151. СОУПИ нямаше училищен звънец.

При различните учебни предмети и преподаватели тези идеи се реализираха в различна степен и начин, но общият резултат беше достатъчно отчетлив: по-спокойно движение на учениците и педагозите през учебния материал; намаляване на стреса чрез по-малко учебни предмети в един ден и респективно по-фокусирана подготовка за тях; повишаване на урочната и извънкласната активност на учениците; по-добри взаимоотношения между учениците и по-добри умения за работа в екип, комуникативни и творчески умения. За последното има принос и създаденият в 151. СОУПИ иновативен учебен предмет СТИЛ, насочен към развитие на социални и личностни умения, който се реализираше в рамките на един учебен блок седмично във всички учебни групи от 5. до 12. клас.

Що се отнася до педагогическите идеи на Г. Лозанов и М. П. Шчетинин в тази посока, в редица източници те се разглеждат като два основни модела на т.нар. *концентрирано обучение* (Остапенко 1998). То е образователен процес, организиран по начин, който предполага усвояване от учащите на голям обем учебен материал, без да се увеличава учебното време, за сметка на по-различна систематизация на материала (обобщаване, преструктуриране) и различна организация на учебните занимания във времето. И при двата модела се предполага преструктуриране на учебното съдържание. При Лозанов това се реализира чрез т.нар. *глобални теми*, които могат да включват учебно съдържание, покриващо логически завършен раздел от един или няколко учебни предмета, а при метода *погружение* (потопяне) на Шчетинин цялото годишно учебно съдържание по даден учебен предмет се преструктурира в интензивен курс с обем от 20 до 40 часа. По-късно в практиката на Шчетинин и негови последователи възникват и други варианти на *погружение*, с различен фокус. В теоретичен план моделът на Шчетинин се основава на теорията на руския физиолог А. А. Ухтомски за доминантата (Ухтомски 1923), на теориите на В. В. Давидов за обобщението (Давидов 1972) и на П. Ердниев за окрупняването на дидактическите единици (Ердниев 1986).

В практически план и двата модела на Лозанов и Шчетинин водят до промяна на учебните графици. Класическият сугестопедичен цикъл се организира в учебни блокове 4x45 минути в 1 ден, в които се разгръща последователно учебният материал, свързан от една *глобална тема*. При метода *погружение* на Шчетинин учебният процес се организира като поредица от интензивни (от 3 до 9 дни) обучения, с много поредни часове по един учебен предмет от областта на науките или езиците, допълнени с учебни часове от естетико-физическо естество – музика, изобразително изкуство, хореография, театър, физическа култура, ръчен труд. При всяко такова погружение в даден учебен предмет учениците преминават през целия учебен материал за годината. За всеки учебен предмет през учебната година се провеждат минимум три погружения. Като обосновка на метода в (Шчетинин 1986) пише следното: *Преходът от един кабинет в друг, невъзможността да се концентрирате върху едно нещо (не забравяйте, че способността да се концентрирате за дълго време е основното условие за умствена дейност), смяната на учители и различните сти-*



лове на преподаване също разсейват вниманието. Възможно ли е при такива обстоятелства да се заинтересувате от даден предмет? За да решите, за да намерите „своя“ предмет, трябва да се потопите дълбоко в него, а не да се лутате по повърхността му, да се плъзгате по допирателната. В (Цирульников 1999) се казва, че такъв психологически процес на често принудително отвлечане на вниманието от един предмет към друг, без да дава възможност на ученика да се задълбочи и да размишлява върху някой от тях, с много години практика внушава навика да се натрупват само механично наслоени знания, без да се асимилират.

През XX век идеите на Лозанов и на Шчетинин не получават широко разпространение и реализация на училищно ниво. Това не е само заради известния скептицизъм на педагозите, но и поради сложната организация, която изисква тяхното осъществяване. В България подобно обучение в днешни дни съществува в университетите, най-често в задочна форма на обучение и при курсовете за следдипломна квалификация, където учебните предмети се изучават един след друг, а не паралелно. В 151. СОУПИ също не се достига до реализация на класически погружения, макар че в известен смисъл учебните занятия по време на *зелените училища* могат да се разглеждат като такива (в 151 СОУПИ по време на зелените училища задължително се провеждаха учебни занятия по 2–3 учебни предмета). Също така, учебните часове по профилирана подготовка в гимназиална степен винаги се групираха в един ден (8. и 9. клас) или в два дни (10.–12. клас), образувайки своеобразно малко погружение. Това групиране, освен че създаваше предметна доминанта, позволяваше преразпределяне на учебното време при необходимост от водещите на профилите, във връзка например с поканване на външни лектори, посещение на събитие извън училище, работа по актуален проект, реализиране на учебен микромодул от 8 или 16 часа, и др.

Класическо сугестопедично обучение в 151. СОУПИ бе реализирано само от един учител по английски език в две групи 8. клас, но принципът на *глобалните теми* е прилаган многократно при разработване на учебно съдържание по различни предмети, съставляващи профилираното обучение в 13-те профила на училището, както и в дидактиката на програма СТИЛ.

Друга особеност на организацията на учебния процес в 151. СОУПИ в 5.–12. клас беше променящото се всяка седмица разписание. Основната причина за това беше в учебния план на училището, в който хорариумите по някои предмети не бяха кратни на броя учебни седмици. Това на пръв поглед странно решение позволи да се увеличат часовете по някои предмети от научния цикъл, да се добавят часове към профилираната подготовка, да се създадат модулни общообразователни предмети като „Театър“ (модул от 16 часа, през който преминаваха всички ученици от прогимназия); да се завършва учебната година със *седмица на годишните продукции*, в която всички ученици от всички профили в гимназията публично представят свои годишни проекти, и т.н. В началото авторският екип очакваше съпротива срещу нецикличното разписание от страна на учители и ученици, както и ефекти на хаос и объркване от постоянните промени. Практиката обаче не показва такива проблеми, а даже напротив: откриха се редица силни страни на гъвкавия график, като възможност да се компенсират редица загуби на учебно време от непланирани ваканции и неучебни дни; възможност за добро планиране на екскурзии и зелени училища; учителите сравнително лесно възприемаха неудобства в програмата за дадена седмица, знаейки, че в следващата графикът им ще бъде по-добър; и др. В училищата, които работят по системата на Шчетинин, учебният график също се изготвя седмица за седмица, т.е. тази практика не е изолиран случай.

От дистанцията на времето може да се твърди, че идеите и практиките на организацията на учебното време в 151. СОУПИ са били не само иновативни, но и ползотворни. За съжаление бюрократизацията в образованието от началото на новия век прекъсна възможността на този проект да продължи да се развива. Може би не е лишено от смисъл някои от практиките да бъдат преосмислени и възродени поне в някои днешни иновативни училища. Например днес в прогимназиална степен може без проблем да се въведе гъвкав учебен разпис и в отделни седмици да се въведе блоково обучение по общообразователна и разширена подготовка в рамките на един ден – например да се организира „ден на Математиката“, „ден на Българския език и литература“, „полуден на Човекът и природата“, и др. В тях може да се използват методите на проектно-базираното обуче-

ние (Кирилова 2023). Заслужават нов прочит и идеите на Г. Лозанов и М. Шчетинин – интересът към технологиите за концентрирано обучение се възражда в последните години.

### Заклучение

Авторите считат, че практиката за подреждане на учебен разпис с 6 или 7 различни учебни предмета от по един учебен час е натоварваща за учениците и неефективна. Сдвояването на учебни часове е препоръчително и би довело до значително разтоварване на учениците в прогимназиална степен. Възможността сдвоените часове (или блокове) да се разширят с добавен час от ЦОУД непосредствено след тях е нормативно разрешена и би могла да бъде приложена, макар и ограничено. Засега подобен експеримент в България не е правен. Организационен модел, в който се редуват сдвоени часове (блок с междучасие) и час за отдых заслужава изследователско внимание и с него би могло да се експериментира. Същото важи за предложението на авторите за гъвкав учебен разпис и организирането на периодични събития от типа „ден на... (конкретен учебен предмет)“. Това би разчупило стереотипите, би разнообразило ежедневието на учениците и, макар че създава значителна допълнителна работа за училищната администрация, би довело до много по-позитивен дух, по-мотивирани ученици и по-малко психическо натоварване.

*Статията е подкрепена от проект № №80-10-40/9.4.2024 г. (Трансформиращо образование чрез класически и иновативни стратегии и форми на учене (по математика, информатика и ИТ) към Фонд научни изследвания на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, 2024 г.*

### ЛИТЕРАТУРА

**Бойчева, В. (2006).** *Неофит Рилски – създател на българското народно училище*. София: Юриспрес // **Boychева, V. (2006).** *Neofit Rilski – sazdatel na balgarskoto narodno uchilishte*. Sofia: Yurispres

**Буланов, П. (2021).** Преподаването на история и литература в училищната мрежа в периода 1879–1923 г. и българската национална идентичност: Балкански стереотипи. *Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“*, Нов български университет, София. // **Bulanov, P. (2021).** *Prepodavaneto na istoria i literatura v uchilishtnata mreza v perioda 1879–1923 g. i balgarskata natsionalna identichnost: Balkanski stereotipi. Avtoreferat na disertatsionen trud za prisazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen „doktor“*, Nov balgarski universitet, Sofia.

**Гребнева, Н. Н. (2013).** *Педагогическая физиология*. Издателство Тюменского государственного университета, Тюмень // **Grebneva, N. N. (2013).** *Pedagogicheskaya fiziologia*. Izdatelystvo Tyumenskogo gosudarstvenogo universiteta, Tyumeny

**Гушель, Р. З. (2013).** О подготовке гимназического устава 1864 года. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 6(15), 149-166 // **Gushely, R. Z. (2013).** О podgotovke gimnazicheskogo ustava 1864 goda. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 6(15), 149–166

**Давыдов, В. В. (1972).** *Виды обобщения в обучении*. М.: Педагогика. // **Davydov, V. V. (1972).** *Vidy obobshtenia v obuchenii*. M.: Pedagogika.

**Еничарова, Е. (2012).** Образователната политика на българската държава за периода 2009–2013 година. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, книга Педагогика, том 105*. // **Enicharova, E. (2012).** *Obrazovatelnata politika na balgarskata darzhava za perioda 2009–2013 godina. Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“, kniga Pedagogika, tom 105*.

**Кирилова, Б. (2023).** *Проектно базираното обучение – адаптация към съвременната реалност*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София. // **Kirilova, B. (2023).** *Proektno baziranoto obuchenie – adaptatsia kam savremennata realnost*. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.

**Лозанов, Г. (1971).** *Сугестология*. София: Наука и изкуство. // **Lozanov, G. (1971).** *Sugestologia*. Sofia: Nauka i izkustvo.

**Михалев, В. (2020).** *Влияние на гръцките образователни институции за развитие на новобългарското образование в град Варна през втората половина на XIX в. до 20-те години на XX в.* Варна: Славена, // **Mihalev, V. (2020).** *Vliyanie na gratskite obrazovatelni institutsii za razvitie na novobalgarskoto obrazovanie v grad Varna prez vtorata polovina na XIX v. do 20-te godini na XX v.* Varna: Slavena.

**Нанчева, С. (2019).** *Класическата педагогическа парадигма и опити за неklasически алтернативи*. *Статия в сборник по проект „Неklasическа логика и неklasическа наука“*, ИИОЗ-БАН. // **Nancheva, S. (2019).** *Klasicheskata pedagogicheska paradigma i opiti za neklasicheski alternativi*. *Statia v sbornik po projekt „Neklasicheska logika i neklasicheska nauka“*, IIOZ-BAN.

**S. (2019).** Klasicheskata pedagogicheska paradigma i opiti za neklasicheski alternativi. *Statia v sbornik po projekt „Neklasicheska logika i neklasicheska nauka“*, ПИОЗ-BAN

**Остапенко, А. А. (1998).** Концентрированное обучение как педагогическая технология. *Дисертация за кандидат на педагогическите науки*, Кубанский государственный университет // **Ostapenko, A. A. (1998).** Kонтсентриrovannoe obuchenie kak pedagogicheskaya tehnologia. *Disertatsia za kandidat na pedagogicheskite nauki*, Kubanskiy gosudarstvennyy universitet

**Пиронкова, М. (2015).** *Гимназиалното образование в България 1878–1944*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. // **Pironkova, M. (2015).** *Gimnazialното образование в България 1878–1944*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohriski“.

**Ухтомский, А. А. (1923).** Доминанта как рабочий принцип нервных центров. *Русский физиологический журнал*, 6(1-3), 31–45 // **Uhtomskiy, A. A. (1923).** Dominanta kak rabochiy printsip nervnykh tsentrov. *Russkiy fiziologicheskiy zhurnal*, 6(1-3), 31–45

**Христова, М., Нетов, Н. (2020).** Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“, състояние, предизвикателства и перспективи. *KNOWLEDGE-International Journal* 43(1), 59–65 // **Hristova, M., Netov, N. (2020).** Natsionalna programa „Izgrazhdane na uchilishtna STEM sreda“, sastoyanie, predizvikatelstva i perspektivi. *KNOWLEDGE-International Journal* 43(1), 59–65

**Цирульников А. (1999).** Идея погружения. *Первое сентября*, № 51 // **Tsirulynikov A. (1999).** Ideya pogruzhenia. *Pervoe sentyabrya*, № 51

**Чичовска, В. (1991).** Главлит (1952–1956). Изграждане на единна цензурна система в България. *Исторически преглед*, (10), 38–69 // **Chichovska, V. (1991).** Glavlit (1952–1956). Izgrazhdane na edinna tsenzurna sistema v Bulgaria. *Istoricheski pregled*, (10), 38–69

**Чичовска, В. (1995).** Просветната политика в България – 40-те – 50-те години (Училището от просветната реформа до съветизацията). *Исторически преглед*, (2), 59–107 // **Chichovska, V. (1995).** Prosvetnata politika v Bulgaria – 40-te – 50-te godini (Uchilishteto ot prosvetnata reforma do savetizatsiyata). *Istoricheski pregled*, (2), 59–107

**Щетинин, М. П. (1986).** *Объять необъятное: Записки педагога*. М.: Педагогика, 173. // **Shtetin, M. P. (1986).** *Obayaty neobayatnoe: Zapiski pedagoga*. М.: Pedagogika, 173.

**Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. (1986).** Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. *Книга для учителя*. М.: Просвещение // **Erdniev P. M., Erdniev B. P. (1986).** Ukrupnenie didakticheskikh edinit v obuchenii matematike. *Kniga dlya uchitelya*. М.: Prosveshchenie

**Borowski, A., Fischer, H. E., Trendel, G., & Wackermann (2010).** Guter Fachunterricht braucht seine Zeit. *Pädagogik*, 62 (3), 26–29.

**Chavdarova–Kostova, S. (2006).** Formation of intercultural competence of Bulgarian university students. *Agrarian prospects XV. Foreign trade and globalisation processes*. Czech University of Agriculture, Praha, pp:1086–1090 .

**Fölling-Albers, M. (2008).** Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit. In H. Zeiher, S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten*. Weinheim: Juventa, 133–141.

**Hiefcher, K., Stargard, P. (1914).** *Ermüdungsmessungen im diefte der schule*. Pharus, Nr. 5, Halbjahresband 1, S. 526.

**Kellner, Von Ad. Erfurt (1898).** Über Ermüdungsmessungen an Schulkindern. *Pädagogische Monatshefte*, Nr. 4, S. 400.

**Kluth, R. (2018).** Why are school lessons in Germany 45 minutes long? *Deutsches Historisches Museum*. <https://www.dhm.de/blog/2018/08/15/stories-why-are-school-lessons-in-germany-45-minutes-long>, [Viewed 2023-12-28].

**Wackermann, R., Hater, J. (2013).** The effect of lesson duration (45 vs. 60 minutes) on quality of physics instruction. *NARST Annual International Conference*, 9 April 2013, Puerto Rico.