# ГОДИШНИК
## НА ШУМЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

Том XVI D

**Педагогически факултет**

---

# ANNUAL
## OF KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY, SHUMEN

Vol. XVI D

**Faculty of Education and Arts**

© гл. ас. д-р Светлана Игнатовска, съставител
© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2012

**ISSN 1314-6769**

**НАУЧНИ ТРУДОВЕ ОТ КОНФЕРЕНЦИЯ**

# ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

## *28–30 септември 2012 г.*

(300 години от рождението на Жан-Жак Русо)

## *Педагогически факултет*

**Университетско издателство**
**„Епископ Константин Преславски“**
**Шумен, 2012**

**РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

**Рецензенти:**

проф. дпн Георги Колев
проф. д.ик.н. Маргарита Бонева
проф. д-р Благомир Папазов
проф. д-р Иван Иванов
проф. дпн Иван Карагьозов
проф. ди Мирослав Недялков
проф. дпн Надежда Йорданова
доц. д-р Живко Жеков
доц. д-р Росен Алексиев
доц. д-р Евгения Иванова
доц. д-р Живка Военкинова
доц. д-р Снежана Въчева
доц. д-р Соня Бабева
доц. д-р Дарина Василева

**Научен редактор:**
доц. д-р Евгения Иванова

**Коректори:**
доц. д-р Евгения Иванова
Явор Иванов

# СЪДЪРЖАНИЕ

***Благомир К. Папазов***

КЪМ ПРОБЛЕМА ЗА ОПРЕДЕЛЕНИЕТО НА ПОНЯТИЕТО „ИЗКУСТВО“ ..... 23

***Blagomir K. Papazov***

CONCERNING THE PROBLEM OF DEFINING ARTS ..... 23

***Божена Л. Такворян-Солакян***

НЯКОИ ПОДХОДИ И ПОХВАТИ ЗА ПО-ЕФЕКТИВНО СЕМЕЙНО ВЪЗПИТАНИЕ ..... 29

***Bojena L. Takvoriyan-Solakiyan***

SOME APPROACHES AND TECHNIQUES FOR BETTER FAMILY EDUCATION ..... 29

***Валентина В. Георгиева, Станислава В. Тодорова***

ТВОРЧЕСКИЯТ ПОДХОД НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА ОБОГАТЯВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНИТЕ И ТВОРЧЕСКИТЕ СПОСОБНОСТИ У ДЕЦАТА ..... 37

***Valentina V. Georgieva, Stanislava V. Todorova***

THE CREATIVE APPROACH OF FUTURE TEACHERS TO ENRICH AND DEVELOP THE INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN ..... 37

***Васил Ив. Василев***

ПРЕДСТАВЯНЕ НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ТЕХНОЛОГИЯ ..... 43

***Vasil Iv. Vasilev***

PRESENTATION OF INTERACTIVE METHODS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY ..... 43

***Веска Вардарева, Анастасия Пашова***

СПЕЦИФИКА НА МАГИСТЪРСКАТА ПРОГРАМА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ ИЛИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕТО НА ИНФОРМАЦИОННИЯ МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТА ..... 53

***Veska Vardareva, Anastasia Pashova***
THE SPECIFICITY OF THE INTERCULTURAL EDUCATION MASTER PROGRAM OR THE NEED TO DISCARD OF THE INFORMATION MODEL OF STUDYING AT THE UNIVERSITY .....53

***Виолета К. Атанасова***
ЖАН-ЖАК РУСО ЗА СВОБОДАТА И НЕОБХОДИМОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО.....61
***Violeta K. Atanasova***
JEAN-JACQUES ROUSSEAU ON FREEDOM AND NECESSITY IN EDUCATION.....61

***Габриела Н. Кирова***
СЪСТАВЯНЕ И РЕШАВАНЕ НА ЗАДАЧИ ЧРЕЗ ПРАВОЪГЪЛНИ ДИАГРАМИ В НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА .....71
***Gabriela N. Kirova***
COMPOSING AND SOLVING PROBLEMS THROUGH RECTANGULAR DIAGRAMS IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION.....71

***Гергана Хр. Дянкова***
ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ТЕАТЪР В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ..... 79
***Gergana Hr. Diankova***
OPERATIONALISATION OF THE EDUCATIONAL THEATER IN BEGINNER LEVEL OF THE PRIMARY EDUCATION ..... 79

***Гълъбина Хр. Гордън***
УИКИ ТЕХНОЛОГИЯТА И ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИ.....89
***Galabina Hr. Gordon***
WIKI TECHNOLOGY AND TEACHER' TRAINING .....89

***Даниела Н. Димитрова***
ХРАНИТЕЛНИ ВЕРИГИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ..... 97
***Daniela N. Dimitrova***
FOOD CHAINS IN ELEMENTARY SCHOOL ..... 97

***Дарина Г. Василева***
МУЗИКАЛНАТА СИМВОЛИКА И РАЗВИТИЕТО НА ТВОРЧЕСКИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА ВЪЗПРИЕМАЩИЯ (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ИЗ ОПЕРАТА „ТРИСТАН И ИЗОЛДА“ НА Р. ВАГНЕР).....105

***Darina G. Vasileva***

MUSICAL SYMBOLISM AND DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF THE AUDIENCES (ON MATERIALS FROM THE OPERA „TRISTAN AND ISOLDE“ BY R. WAGNER).....105

***Дечко М. Игнатов***

РАЗВИТИЕТО НА ДЕТСКОТО МИСЛЕНЕ В УСЛОВИЯТА НА КОМБИНИРАНИ ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ В УРОЦИТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ В 1–4. КЛАС.....115

***Dechko M. Ignatov***

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN‘S THINKING IN TERMS OF COMBINED INTERACTIVE TEACHING METHODS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES GRADES 1–4.....115

***Димитър И. Балкански***

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСОБЕНОСТИ НА ЗАНЯТИЯТА ПО ХОСПИТИРАНЕ ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО.....121

***Dimitur I. Balkanski***

ORGANIZATION AND CHARACTERISTICS OF OBSERVATION CLASSES FOR STUDENTS STUDYING ART EDUCATION PEDAGOGY .....121

***Димитър Н. Чолаков***

ПЪРВИТЕ УРОЦИ НА АКАДЕМИК СВЕТЛИН РУСЕВ.....129

***Dimitar N. Cholakov***

THE FIRST LESSONS OF THE ACADEMICIAN SVETLIN RUSSEV .....129

***Евгения С. Иванова***

ПОДРАЖАНИЕТО НА ДЕЦАТА В ИГРАТА – ПЪТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА НРАВСТВЕНИ КАЧЕСТВА..... 133

***Evgeniya S. Ivanova***

IMITATION IN CHLDREN’S GAMES: YET ANOTHER WAY TO ENCOURAGE POSITIVE BEHAVIOR..... 133

***Екатерина Л. Люцканова, Зейнур М. Мустафа***

СОЦИАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО МЕХАНИЗЪМ НА СОЦИАЛИЗАЦИЯТА.....143

***Ekaterina L. Lyutzkanova, Zeynur M. Mustafa***
SOCIAL COMPETENCE AS A MECHANISM
FOR SOCIALIZATION ..... 143

***Жанета Д. Кацарова***
ФЕНОМЕНЪТ ГРЕШКА ИЛИ ПСИХОЛОГИЯ
НА ГРЕШКИТЕ ПРИ СВИРЕНЕТО НА ПИАНО ..... 151
***Zhaneta D. Katsarova***
THE „ERROR“ PHENOMENON OR PSYCHOLOGY OF
THE MISTAKES IN LEARNING TO PLAY THE PIANO ..... 151

***Живка Е. Военкинова***
ДЕТСКАТА ПРЕСТЪПНОСТ – ПЪТ КЪМ ВЪЗПИТАТЕЛНОТО
УЧИЛИЩЕ ИНТЕРНАТ ..... 155
***Jivka E. Voenkinova***
JUVENILE DELINQUENCY: THE ROAD TO
AN EDUCATOINAL BOARDING SCHOOL ..... 155

***Живка Е. Военкинова***
ПРЕСТЪПЛЕНИЯ, ИЗВЪРШВАНИ
ОТ МАЛОЛЕТНИ И НЕПЪЛНОЛЕТНИ ..... 163
***Jivka E. Voenkinova***
CRIMES COMMITTED BY MINORS ..... 163

***Живко В. Жечев***
АРТТЕРАПИЯТА – ВЪЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВИ ..... 169
***Zhivko V. Zhechev***
ARTTHERAPY: PERSPECTIVES ..... 169

***Ставрофорен иконом Захарий Дечев***
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИГРА КАТО
ИНТЕРАКТИВЕН МЕТОД НА ОБУЧЕНИЕ ..... 175
***Bishop's vicar, Zachary Dechev***
PEDAGOGIC PLAY AS AN INTERACTIVE
METHOD OF EDUCATION ..... 175

***Ставрофорен иконом Захарий Дечев***
ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ИГРОВИЯ ПОДХОД ПРОЦЕСА
НА ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ..... 183

***Bishop's vicar, Zachary Dechev***
APPLICATION OF THE PLAY APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL ..... 183

***Зейнур М. Мустафа, Екатерина Л. Люцканова, Чавдар Г. Сотиров***
ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТНОСНО КАЧЕСТВОТО НА ОБРАЗОВАНИЕ В СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“ ..... 191
***Zeinur M. Mustafa, Ekaterina L. Lyutzkanova, Chavdar G. Sotirov***
STUDENT OPINION SURVEY ON THE QUALITY OF EDUCATION IN THE SUBJECT „SOCIAL EDUCATION“ ..... 191

***Иван П. Иванов***
„ДОБРИ ПРАКТИКИ“ В ОБРАЗОВАНИЕТО ..... 199
***Ivan P. Ivanov***
„GOOD PRACTICES“ IN EDUCATION ..... 199

***Иван П. Иванов***
ОЩЕ ВЕДНЪЖ ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКТИВНОСТ ..... 209
***Ivan P. Ivanov***
ONCE MORE ON THE PEDAGOGICAL INTERACTIVITY ..... 209

***Илиана Х. Мирчева***
ЖАН-ЖАК РУСО И СЪВРЕМЕННОТО ЕКОЛОГИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ ..... 215
***Iliana Mirtschewa***
JEAN-JAEQUES ROUSSEAU AND THE CONTEMPORARY ENVIRONMENTAL EDUCATION ..... 215

***Ирина И. Ахтамьянова, Ниля Р. Зайнуллина***
К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ..... 221
***Irina I. Akhtamyanova, Nilya R. Zaynullina***
TO THE PROBLEM OF FORMATION OF THE SUBJECT OF COGNITION IN PRESCHOOL AGE ..... 221

***Йорданка Ст. Пейчева***
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ И ПОДХОДИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА РЕПРОДУКТИВНАТА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКА ДЕЙНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ДОМАШЕН БИТ И ТЕХНИКА ..... 227

***Yordanka St. Peycheva***

INTERACTIVE METHODS FOR OVERCOMING STRUCTURAL AND REPRODUCTIVE ACTIVITY IN TECHNICAL EDUCATION EQUIPMENT AND HOME LIFE ..... 227

***Калина Ив. Алексиева***

ПРИНЦИПЪТ ЗА НАГЛЕДНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОЗНАВАТЕЛНА АКТИВНОСТ ..... 233

***Kalina Iv. Aleksieva***

EXPLICIT VISUAL MATHEMATICAL INSTRUCTION AS A TOOL FOR COGNITIVE LEARNING ..... 233

***Керанка Г. Велчева***

МЕТОДИКА ЗА ВЪВЕЖДАНЕ НА ГРАФИЧНИТЕ ПОНЯТИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ..... 241

***Keranka G. Velcheva***

METHODS FOR INTRODUCING GRAPHICAL CONCEPTS TO STUDENTS THROUGH TECHNOLOGY TRAINING ..... 241

***Керанка Г. Велчева***

МЕТОДИКА ЗА ФОРМИРАНЕ НА ГРАФИЧНИ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ..... 249

***Keranka G. Velcheva***

METHODS FOR FORMING GRAPHIC SKILLS OF STUDENTS THROUGH TECHNOLOGY TRAINING ..... 249

***Красимир Р. Станков***

СЪВРЕМЕННАТА СИСТЕМА ЗА ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ – АСПЕКТИ И ПРОБЛЕМИ ..... 261

***Krasimir R. Stankov***

CONTEMPORARY SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT – ASPECTS AND PROBLEMS ..... 261

***Крум Ст. Минев, Чавдар Н. Стойчев, Анна Т. Божкова***

ОЦЕНЯВАНЕ НА СТУДЕНТИ В ГРУПИ ПО СПОРТ ВОЛЕЙБОЛ В ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“ ..... 267

***Krum S. Minev, Chavdar N. Stoychev, Anna T. Bozhkova***
EVALUATION OF STUDENTS IN SPORTS GROUPS VOLLEYBALL IN KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY OF SHUMEN..... 267

***Лилия Цв. Лозанова***
ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО ICCS 2009 НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ЦЕННОСТИ ПРИ ЮНОШИТЕ .....273

***Lilia Cv. Lozanova***
PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ICCS 2009 STUDY OF CIVIC EDUCATION AND CIVIC-RELATED VALUES OF ADOLESCENTS.....273

***Людмила В. Зафирова***
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА ОЛИМПИАДАТА „ЗНАМ И МОГА“ ЗА СЪВРЕМЕННИТЕ ЧЕТВЪРТОКЛАСНИЦИ .....281

***Lyudmila V. Zafirova***
CHALLENGES OF THE „I KNOW I CAN“ OLIMPICS FOR MODERN FOURTH GRADERS .....281

***Маргарита К. Бонева, Георги В. Колев***
ОБРАЗОВАНИЕ И СЪВРЕМЕННОСТ..... 287

***Margarita K. Boneva, Georgi V. Kolev***
EDUCATION AND CONTEMPORANEITY..... 287

***Маргарита К. Бонева, Георги В. Колев***
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД ОБРАЗОВАНИЕТО НА XXI ВЕК..... 293

***Margarita K. Boneva, Georgi V. Kolev***
PROVOCATIONS OF EDUCATION IN THE XXI CENTURY..... 293

***Маргарита Й. Генчева***
МЕТОДИЧЕСКИ МЕХАНИЗМИ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА МЕЛОДИЧНИТЕ ИНТЕРВАЛИ ОТ СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА .....301

***Margaret J. Gencheva***
METHODOLOGICAL MECHANISMS FOR DEALING WITH MELODIC INTERVALS BY STUDENTS IN SPECIALTY „MUSIC“ .....301

***Маргарита Й. Генчева***

ХАРМОНИЧНИТЕ ИНТЕРВАЛИ – МЕТОДИЧЕСКИ ПОХВАТ И СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА ИНТЕРВАЛОВИЯ УСЕТ У СТУДЕНТИТЕ В УПРАЖНЕНИЕТО ПО СОЛФЕЖ..... 305

***Margaret J. Gencheva***

HARMONIOUS INTERVALS – METHODOLOGICAL APPROACHES AND MEANS TO DEVELOP A SENSE FOR INTERVALS WITH STUDENTS IN SOLFEGGIO ..... 305

***Мариана С. Генчева***

ФОРМИРАНЕ НА НАЧАЛНА ТЕХНОЛОГИЧНА КУЛТУРА У ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ..... 309

***Mariana S. Gencheva***

EDUCATION TO TECHNOLOGICAL CULTURE OF CHILDREN IN THE PRE- SCHOOL AND PRIMATY DEGREES ..... 309

***Марияна Х. Венкова***

ОПАЗВАНЕ НА ПРИРОДНАТА И ОКОЛНАТА СРЕДА. МОЯТ ГРАД – ЧИСТ И ПРИВЛЕКАТЕЛЕН..... 315

***Mariyana H. Venkova***

PRESERVING THE LOCAL AND NATURAL ENVIRONMENT. MY CITY – CLEAN AND ATTRACTIVE..... 315

***Марияна Х. Венкова***

ИНТЕРАКТИВНО ЕКОЛОГИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН.....323

***Mariyana H. Venkova***

INTERACTIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....323

***Милена И. Цанкова***

ЗА МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКАТА НА СТУДЕНТИТЕ – БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ПРИ ПРЕДСТАВЯНЕ НА СЕЗОННИТЕ ПРОМЕНИ В ПРИРОДАТА ..... 331

***Milena I. Tshankova***

FOR THE METHODICAL PREPARATION OF STUDENTS – FUTURE PRIMARY TEACHERS IN PRESENTING SEASONAL CHANGES IN NATURE..... 331

***Милослава Р. Янкова***
ПРИЗВАНИЕТО НА НАУКАТА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА МАКС ВЕБЕР .... 337
***Miloslava R. Yankova***
VOCATION SCIENCE ACCORDING TO MAX WEBER .....337

***Мирослав К. Недялков***
АСПЕКТИ НА ХАРМОНИЯТА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ ХОРИЗОНТАЛНАТА И ВЕРТИКАЛНАТА СТАБИЛНОСТ НА МОДУСИТЕ В БЪЛГАРСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР.....345
***Miroslav K. Nedyalkov***
ASPECTS OF HARMONY WITH THE INTERACTION BETWEEN HORIZONTAL AND VERTICAL STABILITY OF THE MODES IN BULGARIAN FOLK MUSIC .....345

***Налян Н. Чакърова-Саамиева***
ЛОГОПЕДИЧНА ДИАГНОСТИКА ПРИ ДЕЦА БИЛИНГВИ С МАЙЧИН ТУРСКИ ЕЗИК..... 349
***Nalyan N. Chakarova-Saamieva***
SPEECH DIAGNOSTICS OF BILINGUAL CHILDREN WITH TURKISH AS A MOTHER TONGUE ..... 349

***Наталия И. Витанова***
ВЪЗГЛЕДИТЕ ЗА СВОБОДАТА НА ЖАН-ЖАК РУСО И РОБЪРТ НОЗИК .....355
***Natalia I. Vitanova***
VIEWS OF FREEDOM BY JEAN-JACQUES ROUSSEAU AND ROBERT NOZICK.....355

***Нели Ил. Бояджиева***
ИДЕЯТА ЗА СВОБОДНО ВЪЗПИТАНИЕ И ОТНОШЕНИЕТО НА МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ КЪМ УЧИЛИЩЕТО В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ..... 365
***Neli Il. Boiadjieva***
THE IDEA OF LIBERAL EDUCATION AND ATTITUDES OF PUPILS TOWARDS SCHOOL IN ELEMENTARY LEVEL OF EDUCATION IN BULGARIA..... 365

***Нели Цв. Василева***
НАСОКИ И СЪДЪРЖАНИЕ НА НЕВРОПСИХОЛОГИЧНО ОРИЕНТИРАНАТА ТЕРАПИЯ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ.....377

***Neli Vasileva***

DIRECTIONS AND CONTENTS OF THE NEUROPSYCHOLOGICAL-BASED THERAPY IN CHILDHOOD AGE ..... 377

***Нели Ст. Димитрова***

КОМПЮТЪРНАТА АНИМАЦИЯ В ЧАСОВЕТЕ ПО ДОМАШНА ТЕХНИКА И ИКОНОМИКА – V И VI КЛАС (РЕЗУЛТАТИ ОТ АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ) ..... 387

***Neli St. Dimitrova***

COMPUTER ANIMATION IN CLASSES OF HOME APPLIANCES AND ECONOMY FOR THE K–5 AND K–6 (SURVEY ANALYSIS) ..... 387

***Нели Ст. Димитрова***

ПРОБЛЕМНИТЕ СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ДОМАШНА ТЕХНИКА И ИКОНОМИКА В V КЛАС ..... 395

***Neli St. Dimitrova***

SURVEY APPLICATION OF PROBLEM CASE IN TEACHING THE SUBJECT OF HOME APPLIANCES AND ECONOMY – K–5 ..... 395

***Нели Й. Илиева***

ПРИКАЗНИЯТ ЖАНР И РАЗВИТИЕТО НА ДЕТСКОТО ХУДОЖЕСТВЕНО-ОБРАЗНО МИСЛЕНЕ ..... 401

***Neli Y. Ilieva***

FAIRY-TALE GENRE AND DEVELOPMENT OF CHILDREN'S ARTISTIC AND IMAGINATIVE THINKING ..... 401

***Николай Г. Николов***

КРАЕЗНАНИЕТО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИСТОРИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ ..... 407

***Nikolai G. Nikolov***

LOCAL HISTORY IN THE TEACHING OF HISTORY OF THE STUDENTS OF PEDAGOGY ..... 407

***Николай Г. Николов***

ИНТЕЛЕКТУАЛНИТЕ КАРТИ ПО ИСТОРИЯ В СЕМИНАРНИТЕ ЗАНЯТИЯ НА СТУДЕНТИТЕ-КОЛЕЖАНИ ..... 413

***Nikolay G. Nikolov***

INTELLECTUAL HISTORY MAPS IN THE SEMINARS OF THE COLLEGE STUDENTS..... 413

***Пенка П. Кожухарова***

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЪС СЕМЕЙСТВОТО ПРИ РЕАЛИЗИРАНЕ НА УЧИЛИЩНО-БАЗИРАНА ПРОГРАМА ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА УПОТРЕБАТА НА ПСИХОАКТИВНИ ВЕЩЕСТВА .....419

***Penka P. Kozhuharova***

INTERACTION WITH THE FAMILY IN IMPLEMENTATION OF SCHOOL-BASED PROGRAM FOR THE PREVENTION OF DRUG USE... 419

***Пламен К. Иванов***

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК И КЛИЕНТА..... 429

***Plamen K. Ivanov***

INTERACTION BETWEEN CUSTOMER AND SOCIAL WORKER..... 429

***Пламен К. Иванов***

ВЪЗСТАНОВЯВАНЕТО НА СОЦИАЛНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ – ОСНОВНА ЗАДАЧА НА СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК .....435

***Plamen K. Ivanov***

RESTORING THE SOCIAL FUNCTION – MAIN OBJECTIVES OF THE SOCIAL WORKER.....435

***Пламен Ст. Петков***

ОСНОВНИ АКЦЕНТИ ПРИ СТИМУЛИРАНЕТО НА ЕЗИКОВИТЕ ОПЕРАЦИИ ПРИ ДЕЦА С ДИСФАЗИЯ НА РАЗВИТИЕТО ..... 439

***Plamen St. Petkov***

IN THE DIRECTION OF LANGUAGE STIMULATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DYSPHASIA ..... 439

***Росен К. Алексиев***

ПРОУЧВАНЕ НА ВЛИЯНИЕТО НА НОВИ СРЕДСТВА ЗА РАЗВИВАНЕ НА КАЧЕСТВОТО ГЪВКАВОСТ И ПОВИШАВАНЕ НА ДВИГАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ ОТ ВТОРИ КЛАС ..... 447

***Rosen K. Aleksiev***

RESEARCH OF THE IMPACT ON FLEXIBILITY AND MOTOR ACTIVITIES OF 2ND GRADERS..... 447

***Rostislava G. Todorova***

DEVELOPING ARTISTIC SPACE: CULTURAL GEOGRAPHICAL DIFFUSION OF PERSPECTIVE MODELS IN ART.....453

***Ростислава Г. Тодорова***

ИЗГРАЖДАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНОТО ПРОСТРАНСТВО: КУЛТУРНО-ГЕОГРАФСКО РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА ПЕРСПЕКТИВНИТЕ МОДЕЛИ В ИЗКУСТВОТО.....453

***Rostislava G. Todorova***

DEPICTING SACRED SPACE IN CHRISTIAN ICONOGRAPHY: CULTURAL GEOGRAPHICAL DIFFUSION OF THE MODELS OF MANDORLA .....461

***Ростислава Г. Тодорова***

ИЗОБРАЗЯВАНЕ НА САКРАЛНОТО ПРОСТРАНСТВО В ХРИСТИЯНСКАТА ИКОНОГРАФИЯ: КУЛТУРНО-ГЕОГРАФСКО РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА МОДЕЛИТЕ НА МАНДОРЛАТА.....461

***Румяна Б. Милкова***

СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПОСОБНОСТИ И УМЕНИЯ..... 471

***Rumyana B. Milkova***

ESSENCE AND SPECIFICS OF THE PEDAGOGICAL ABILITIES AND SKILLS..... 471

***Светла Хр. Петкова***

РАЗВИТИЕ НА КОМБИНАТОРНИТЕ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИ ОТ VI КЛАС ..... 479

***Svetla Hr. Petkova***

DEVELOPMENT COMBINATORY SKILLS OF STUDENTS FROM K–6 IN THE SECONDARY SCHOOL..... 479

***Светла Хр. Петкова***

ПРОЕКТНАТА ДЕЙНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА – ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ И КРИТЕРИЙ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И ОПИТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ..... 485

***Svetla Hr. Petkova***

PROJECT ACTIVITIES IN KINDERGARTEN – EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND CRITERIA FOR EVALUATING DESIGN AND TECHNICAL EXPERTISE OF PRESCHOOL CHILDREN..... 485

***Светлана А. Игнатовска***

ИГРАТА И НЕЙНОТО ЗНАЧЕНИЕ В ИНТЕГРАТИВНИТЕ ПРОЦЕСИ .....491

***Svetlana A. Ignatovska***

GAME AND ITS IMPORTANCE IN INTEGRATIVE PROCESSES.....491

***Северин П. Акерски***

КОРЕЙСКИТЕ БОЙНИ СТИЛОВЕ – ВЛИЯНИЕ, СЪЩНОСТ И КЛАСИФИКАЦИЯ..... 497

***Severin P. Akerski***

KOREAN FIGHTING STYLES – INFLUENCE, NATURE AND CLASSIFICATION ..... 497

***Северин П. Акерски***

СЪЩНОСТ И КЛАСИФИКАЦИЯ НА ЯПОНСКИТЕ БОЙНИ ИЗКУСТВА ..... 505

***Severin P. Akerski***

CLASSIFICATION AND NATURE OF JAPANESE MARTIAL ARTS..... 505

***Снежана Г. Въчева***

ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД НА РАЗВИТИЕТО НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ ДО КРАЯ НА ВТОРАТА СВЕТОВНА ВОЙНА .....511

***Snezhana G. Vacheva***

HISTORIAL REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN BULGARIA BY THE END OF SECOND WORLD WAR .....511

***Снежана Г. Въчева***

КЛАС-КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ КАДРИ В ДЕТСКИТЕ ГРАДИНИ..... 517

***Snezhana G. Vacheva***

CLASS-QUALIFICATION OF PEDAGOGIC PERSONNEL IN KINDERGARTEN..... 517

***Снежана Лазарова***

АНАЛИЗ НА УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО РОДЕН КРАЙ, ОКОЛЕН СВЯТ И ЧОВЕКЪТ И ОБЩЕСТВОТО В КОНТЕКСТА НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ .....525

***Snezhana Lazarova***

CURRICULA ANALYSIS OF REGIONAL HISTORY, ENVIRONMENT, AND SOCIETY IN THE DICOURSE OF CIVIC EDUCATION.....525

***Снежана Х. Николова***

ЗА ЕФЕКТИВНА КОРЕКЦИОННА РАБОТА ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ И МНОЖЕСТВО УВРЕЖДАНИЯ В ПОМОЩНО УЧИЛИЩЕ..... 539

***Snezhana H. Nikolova***

ART THERAPY AS A SPECIFIC METHOD FOR EFFECTIVE CORRECTION WORK WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND MULTIPLE DISABILITIES IN A SPECIAL SCHOOL..... 539

***Соня К. Бабева***

РАЗМИСЛИ НАД ТРАКТАТА „ЗА ОБЩЕСТВЕНИЯ ДОГОВОР“ НА ЖАН-ЖАК РУСО..... 547

***Sonia K. Babeva***

REFLECTIONS OVER TREATISE „THE SOCIAL CONTRACT“ OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU..... 547

***Станислава П. Пенева, Соня К. Тончева***

ЕФЕКТИВНО ОБЩУВАНЕ С ПАЦИЕНТА. РОЛЯ И ФУНКЦИЯ НА МЕДИЦИНСКАТА СЕСТРА .....553

***Stanislava P. Peneva, Sonya Toncheva***

EFFECTIVE COMMUNICATION WITH PATIENTS. ROLE AND MISSION OF THE NURSE .....553

***Стефан Х. Базелков***

ГОТОВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ IV КЛАС ЗА ЗАНИМАНИЯ СЪС СПОРТНИ ИГРИ..... 559

***Stefan H. Bazelkov***

READINESS OF STUDENTS FROM CLASS IV TO CHARACTER OF SPORT..... 559

***Стефан П. Русков***

ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СЪДЪРЖАТЕЛНАТА ВАЛИДНОСТ НА РАЗМИТ ЛИНГВИСТИЧЕН ТЕСТ ЗА ОЦЕНКА НА СТУДЕНТСКИ MIDI-ПРОЕКТ ..... 565

***Stefan P. Ruskov***

DETERMINATION OF THE VALIDITY OF MEANINGFUL FUZZY LINGUISTIC TEST FOR EVALUATION OF STUDENT PROJECT MIDI- PROJECT ..... 565

***Стойко В. Иванов***

ЗА ЕКЗИСТЕНЦИАЛНО-ХУМАНИСТИЧНИЯ ПОДХОД В ГРУПОВОТО ПСИХОЛОГИЧЕСКО КОНСУЛТИРАНЕ .....573

***Stoyko Ivanov***

ON EXISTENTIAL-HUMANISTIC APPROACH IN THE GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING .....573

***Теодора Ж. Игнатова***

ДИНАМИКА НА КОРЕЛАЦИОННИТЕ ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКАТА ГОТОВНОСТ В РЕЗУЛТАТ НА ПРИЛОЖЕН МОДЕЛ ПО АЕРОБИКА .....583

***Teodora Zh. Ignatova***

DYNAMICS OF CORRELATIVE DEPENDENCIES OF THE PSYCHOPHYSICAL STATE OF READINESS AS A RESULT OF APPLIED AEROBICS MODEL .....583

***Теодора Н. Симеонова***

ЗАВИСИМОСТ МЕЖДУ ПРИЗНАЦИТЕ НА ФИЗИЧЕСКА ДЕСПОСОБНОСТ, ТЕХНИЧЕСКА ПОДГОТВЕНОСТ, ПСИХИЧНИ КАЧЕСТВА И АНТИЦИПАЦИЯ ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ IX–XII КЛАС В ЧАСОВЕ ПО БАСКЕТБОЛ .....591

***Teodora N. Simeonova***

RELATIONSHIP BETWEEN THE SIGNS OF PHYSICAL FITNESS, PREPAREDNESS TECHNICAL AND MENTAL QUALITIES TO STUDENTS ANTICIPATING IX–XII CLASS HOURS IN BASKETBALL ... 591

***Теодора Н. Симеонова, Янка С. Банчева, Петър Д. Клечков***

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ФИЗИЧЕСКАТА И ТЕХНИЧЕСКАТА ПОДГОТВЕНОСТ ПО БАСКЕТБОЛ НА СТУДЕНТИ ОТ РАЗЛИЧНИ ВИСШИ УЧИЛИЩА ..... 597

***Teodora N. Simeonova, Y. S. Bancheva, Petar D. Klechkov***
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PHYSICAL AND TECHNICAL PREPAREDNESS FOR BASKETBALL STUDENTS FROM VARIONS HIGH SCHOOLS ..... 597

***Тодорка Малчева***
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ НА ЧЕШКИТЕ КАПЕЛМАЙСТОРИ И МУЗИКАНТИ В ШУМЕН ОТ КРАЯ НА XIX И НАЧАЛОТО НА XX ВЕК ..... 603

***Todorka Malcheva***
PEDAGOGIC WORK OF CZECH BANDMASTERS AND MUSICIANS IN SHUMEN AT THE TURN OF THE 19th AND THE 20th ..... 603

***Хрисула А. Недялкова***
НАДАРЕНИТЕ ДЕЦА И ТЕХНИТЕ ПРАВА ..... 611

***Hrissula A. Nedyalkova***
GIFTED CHILDREN AND THEIR RIGHTS ..... 611

***Цветанка Л. Ценова***
ГРЕШКИТЕ ПРИ ПИСАНЕ В КОНТЕКСТА НА НАРУШЕНИЯТА НА ПИСМЕНИЯ ЕЗИК ..... 617

***Tsvetanka L. Tsenova***
WRITING ERRORS IN THE CONTEXT OF THE WRITTEN LANGUAGE DISORDERS ..... 617

***Чавдар Г. Сотиров***
МОДЕЛ И МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕ ПО ОРИЕНТИРАНЕ ..... 629

***Chavdar G. Sotirov***
MODEL AND METHODS OF TRAINING GUIDANCE ..... 629

***Яким Н. Дейков***
ЗА НЕ-ПРОСТАТА ПРОБЛЕМАТИКА ПРИ РИСУНЪЧНАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ПРОСТИ ТЕЛА ..... 635

***Yakim N. Deykov***
SPECIFIC PROBLEMS IN DRAWING SIMPLE OBJECTS ..... 635

***Янна П. Рускова***
ЗА СТРУКТУРАТА НА МУЗИКАЛНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪДЕЩИЯ УЧИТЕЛ ПО МУЗИКА..... 643
***Yanna P. Ruskova***
ON THE STRUCTURE OF MUSIC PERFORMANCE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF MUSIC ..... 643

# КЪМ ПРОБЛЕМА ЗА ОПРЕДЕЛЕНИЕТО НА ПОНЯТИЕТО „ИЗКУСТВО“

*Благомир К. Папазов*

# CONCERNING THE PROBLEM OF DEFINING ARTS

*Blagomir K. Papazov*

*ABCTRACT: Modern achievements of „visions“, computer systems and achievements of human thought as a whole do not change the essence of art but expand quite significantly the parameters of its defining variety and influence.*

*KEYWORDS: art, variety, defining, vision arts, classifications*

Понятието *„изкуство“* е абстракция от всички видове и жанрове изкуства, от осъществените индивидуални и колективни артефакти в историческото развитие на човешката цивилизация от най-дълбока древност до съвремието ни. Етимологията на думата *изкуство* произхожда от латинското наименование *„arts“ (*означаващо *„гъвкавост“, „занаят“, „техническо умение“),* произтичащо от древногръцката дума *„техне“*.

Формулировките на понятието изкуство са едни от познатите най-многолики определения, а в много случаи и разнозначни, в областите на естетиката и изкуствознанието. Темата за определенията, същността и границите на понятието изкуство е като че ли тривиална, но естеството на творческото съзидание, съчетано със стремежа да се изяснява и осмисля художественият продукт е основната предпоставка за нейната перманентна актуалност. Наличието понякога на диаметрално противоречиви дефиниции не пречи едни от най-съкровените и вълнуващи проблеми на творците (и ползващите техните продукти) да са тези за търсене и преоткриване на нови и нестандартни възможности за неговите изяви и начини на емоционално-естетически въздействия.

В преобладаващата част от трудовете за произхода на изкуството се отбелязва, че се появява в резултат на предизвиканата от обществото потребност, имаща за цел усъвършенстване на естетическото отношение на личността към заобикалящата действителност. Изтъква се неговата подчертана роля на духовен източник за развитието на човека и неговото универсално отношение към действителността и към самия себе си. Този тип

определения водят неизбежно до отговор на въпроса: „Какво означава произведение на изкуството?“. Същият въпрос е валиден и за онези творби на неоавангардното изкуство, където абсолютизирането на понятието художествена форма води до непредвидими крайности (включително и до неговото самоотричане). Всеки един опит да се изведе някаква универсална дефиниция, под която да се определи същността на изкуството, е дискусионен и проблематичен. Ето защо въпросът за определенията и границите на изкуството е породен от постоянно променящите се процеси в самото изкуство, от неговите традиционни и нетрадиционни форми на изява, от художествените и „извънхудожествените“ иновационни реалности на авангарда. Това е и една от първопричините естетиката и изкуствознанието да се обръщат отново и отново към изследване на същността и границите на изкуството, както и към неотлъчно следващото го дефиниране.

Проблемът за дефиницията на изкуството е многостранен и не може да се разглежда само като етимологична величина. В неговото изясняване трябва да се вмества не само съвременното и актуалното пространство на артефактуалността, а да се познава и признава еволюционното развитие на социокултурната същност и природа на изкуството и съпътстващите го във времето концепции.

Дефинирането на понятието „изкуство“ е въпрос, който е бил винаги актуален още от появата на неговите първи изяви и продукти. Проблемът е като че ли тривиален в областите на естетиката и изкуствознанието, но съвременните начини на неговите форми, изразни средства и пространства на прояви подсказват, че темата става все по-интересна и актуална. Развитието на изкуството през вековете е вървяло винаги с естетиката и естетическите идеали и стойности на времето. За Аристотел изкуството е подражание на нещата (мимезис). Според немския философ Г. Хегел изкуството е в резултат на глобалното развитие на света, а Й. Ф. Шилер го представя като игра на духовните и душевни сили на твореца. В естетическите си съчинения Гьоте отбелязва: *„Художникът стои над изкуството и обекта; над изкуството, защото си служи с него за свои цели, над обекта, защото го разработва по свой начин.“* (Гьоте, „Максими и мисли, За литературата и за изкуството“).

Редица философи, изкуствоведи и естети разглеждат едновременно с проблема за дефиниция на изкуството и въпроса „Що е произведение на изкуството ?“. Други, като италианския философ Бенедето Кроче (1866–1952) развиват тезата, че е невъзможно да се дефинира определение за изкуството поради неговата многостранна същност и начини на изяви. Изкуството е своеобразна сфера от единна духовна енергия, зараждаща творчеството, без което то не може да съществува. В бележките си „За изкуството“ големият френски скулптор Огюст Роден споделя: *„..Това е радостта на разума, който ясно вижда Вселената и я пресъздава, като я осветява със*

*съзнанието. Изкуството – това е най-възвишената задача на човека, защото то е стремлението на мисълта, която търси да познае света и да го направи понятен.“*

В теорията си за „естетическото вчувстване“ немският философ Теодор Липс (1851–1914) заявява, че изкуството не е нищо повече и нищо помалко от *„обективизирано себенаслаждение“*. Според Василий Кандински основният принцип, който трябва да ръководи творчеството, е вътрешната необходимост, в противен случай се постига само едно дублиране или копиране. В труда си „За духовното в изкуството“ Кандински отбелязва родството между отделните изкуства, изразено в дълбокият им общ корен. Известният френски писател и философ-екзистенциалист Ж. П. Сартър (1905–1980) споделя, че *„изкуството съществува единствено за и чрез другите“*. В началото на своята известна *„История на изкуството“* Ерих Гомбрих определя: *„Няма понятие изкуство изобщо, важни са само творците“*.

Руският философ и изкуствовед Михаил Бахтин (1889–1975) дава следното определение: *„Изкуството създава новата форма като ново ценностно отношение към онова, което вече е станало действителност за познанието и постъпката: в изкуството ние всичко познаваме и всичко си спомняме (в познанието ние нищо не познаваме и нищо не си спомняме, въпреки формулата на Платон). Но именно затова в изкуството има такова значение моментът на новото, оригиналното, неочакваното,....“* („Въпроси на литературата и естетиката“).

Някои съвременни философи, сред които американският естет и изкуствовед Джордж Дики, поддържат идеята, че за да бъде нещо произведение на изкуството, то най напред трябва да се подложи на преценка, т. е. дали „художественото“ в него е подчинено на „естетическото“ или поне на понятията ни за света на изкуството, които ни служат за образец. (Dickie, G., „Defining Art“, 1969)

Един от представителите на художественото течение *„ташизъм“*, френският художник Жан Дюбюфе (1901–1985), определя: *„Изкуството е предназначено за духа, а не за очите“*. Съвременните медийни изкуства за Жан Бодрийяр изграждат една несъществуваща „втора реалност“, а Абрахам Мол, отчитайки навлизането на електронните средства като приоритет в настоящото общуване с произведенията на изкуството, отбелязва: *„... артистът не създава вече Произведения – той измисля идеи за създаването на произведения, предавани на публиката – мишена...“*.

Призванието на изкуството е да е онази даденост, която разказва, отразява, съхранява, преподрежда и създава, то е „материализираната“ форма на духа и емоцията, боравеща с безкрайното многообразие от изразни средства, форми и начини за послания. В енциклопедия Британика понятието „изкуство“ се определя като *„използване на умения и въображение в*

*създаването на естетични обекти и среда, които могат да бъдат споделени с други“.*

Разглеждайки въпроса относно дефинициите за изкуството френският изкуствовед Жак Моризо припомня становището на великия си сънародник Блез Паскал, че дефинирането не е непременно най-уместното нещо, когато си имаме работа с неспециализирани понятия, за които всички имат непосредствен опит, без да са в състояние да ги изкажат ясно. Затова, заключава Моризо, *„..не бива да ни учудва фактът, че когато въпросът „Що е...“ се задава относно изкуството, той не достига до единодушни изводи.“*

В стремежа си да представи сравнителна теория на изкуството, чрез която проблемите на едно отделно изкуство да се разкриват с помощта на теоретическите познания, получени при изучаването на другите изкуства, чешкият изкуствовед Ян Мукаржовски счита, *че „... изобщо не е възможно теоретически да се разсъждава само за едно изкуство, защото в процеса на своето развитие всяко изкуство последователно се приближава към някое от останалите изкуства. Освен това в дадено изкуство някои страни са по-отчетливи и по-лесно се поддават на изследване, отколкото в останалите изкуства.“*

Съществуващите многобройни сентенции и определения ни карат да си направим извода, че проблемът за определенията и границите на изкуството е винаги актуален и дискусионен. В понятието се вмества безспорно и историята на измененията на социокултурното функциониране на неговите художествени „продукти“, както начините и форми на възприемане, „вчувстването“ и въобще въздействието им. Понятието „изкуство“ е абстракция от всички негови видове, жанрове и форми на проява през генезиса на неговото развитие, но то, колкото и да се стараем да го преоткриваме, е също неопределимо или винаги поставящо въпроси пред себе си. Познати са редица други определения за същността на изкуството, изреждането на които не е самоцел на това изследване. Запознаването с многообразието на основните насоки в техните дефиниции може само да обогати познанията ни в теоретичен и изкуствоведчески план.

Без да се придържаме към есенциалистките схващания (според които определенията трябва да са категорични в дефинициите си) едно от съвременните и сравнително често използвани в естетиката и теорията на изкуствата определения гласи: *Изкуството е специфична форма на човешка дейност и обществено съзнание, която представлява отношение към действителността, изразено чрез художествени идеи, образи и форми. Удовлетворяващо духовните потребности на хората, изкуството е един от главните начини за естетическо усвояване на света и е съставна част от културата на човечеството. Изкуството произтича от действителността, то е своеобразен аналог на живота и едновременно с това е*

*специфична образна форма, съдействаща за естетическо общуване между хората.*

За изкуството можем с пълно основание да кажем, че е едновременно и многообразно, и единно. По отношение на многообразието в изкуството, ние знаем колко много могат да бъдат неговите буквално неизчерпаеми форми на изява. Те се различават дълбоко не само според художественото си съдържание и въздействията си, а и по функциите, изразните си средства, начините на установяване и възприемане, социалното и моралното си значение и пр. Въпреки наличните различия от начини на художествен израз при отделните видове изкуства, между тях съществува едно общо начало, изразяващо се в иманентното им сходство да активират духовно възприемащите ги.

Изкуството е единно, защото неговите форми на изказ и изява, колкото и да са многообразни, са съпоставими и сравними, защото най-вече начинът, по който ги възприемаме, е близък или сходен, което реципрочно ни кара да задаваме близки или сходни въпроси за тяхното естество, за техните художествено-естетически възможности, начини на въздействие и редица други аналитични, теоретични и критични проблемни въпроси. Произведенията на изкуството са евристични по своя характер, независимо дали третират обективната заобикаляща реалност, имагинерните реалии, въображаемите форми, нестандартните идеи или становища. Едновременно с това те са и уникални носители на ценностни дадености и послания, посредством явните или индиректно поставени собствени естетически позиции на създателите си, независимо дали търсещите нови творчески предизвикателства автори изграждат дифузни или трудно определими територии и граници на неговите форми, средства и възможности за емоционално и естетическо въздействие.

Изкуството е своеобразна система, в която се извършват постоянни промени (без които то наистина ще се самоунищожи), много често компрометиращи и в определени случаи дори отричащи утвърдените вече негови прояви, но то продължава да търси и твори, докато съществува онази материя и сила, която има свойството да ражда идеи. То е своеобразен социален феномен, но неговата социална природа е многостранна и многопосочна, защото неговата същност е подплатена с онази отворена динамична система, която непрестанно се обогатява и развива.

# НЯКОИ ПОДХОДИ И ПОХВАТИ ЗА ПО-ЕФЕКТИВНО СЕМЕЙНО ВЪЗПИТАНИЕ

*Божена Л. Такворян-Солакян*

# SOME APPROACHES AND TECHNIQUES FOR BETTER FAMILY EDUCATION

*Bojena L. Takvoriyan-Solakiyan*

*ABSTRACT: Following an analysis of the base for the phenomenon known as „family education", here is an attempt to provide a range of technological solutions to achieve its effectiveness. The important prerequisites were clarified for this training and some social – pedagogical techniques and methods were applied to achieve it.*

*KEYWORDS: family education; characteristics of family education; areas of family education; family therapy.*

**1. Феноменът семейно възпитание**. ***Семейното възпитание*** е изключително важен аспект на теорията на възпитанието, а и на педагогическата наука. ***Семейната педагогика*** се отличава значително от традиционната педагогическа теория, която е основана предимно на опита на училището, защото семейството не е така институционализирано, както училището, а много голяма част от родителите не са професионални педагози.

*Ж. Атанасов* [цит. по 2] с основание подчертава ***решаващата роля на семейното възпитание,*** защото именно в семейството детето получава първите „уроци по възпитание" (по-рядко целенасочени, но главно чрез примера на родители и други членове на семейството). Семейството в действителност има ***двойствена природа***, защото то е едновременно и малка социална група, и социален институт. То има едновременно и формален, и неформален характер, защото създадените в него норми и ценности, независимо дали съвпадат с общоприетите, са специфични за всяко семейство.

**2. Семейна и училищна педагогика**. За разлика от конвенционалната училищна педагогика, която има за цел да формулира ***нормативи*** за педагогическа дейност, семейната педагогика може само да дава ***препоръки.*** Върху семейството най-пряко влияят и икономическата ситуация на

съответната страна, и политическата ситуация, и всички други културни, социални и пр. фактори. Семейството като едно микрообщество дава на децата едни или други знания и ценности, необходими за интеграцията им в глобалното социално пространство. В условията на т. нар. „преходен период", в който все още се намира нашата страна, една съществена част от българските семейства нямат реални възможности да се занимават целенасочено с възпитанието на своите деца, да им осигурят всички условия за занимания със спорт, изкуства, художествени дейности и пр. Всяко едно семейство се управлява (или трябва да се управлява) от законите и нормите, които съществуват в съответното общество. Но всяко едно семейство отразява по специфичен начин социалните въздействия. От този аспект може да се обособят ***просоциално ориентирани*** семейства и семейства с ***отрицателна социална ориентация***. ***Съчетаването на обществеността и семейното възпитание*** е важна предпоставка за повишаване ефективността на възпитанието.

**3. Семейното възпитание** и взаимоотношенията между родители и деца в различните **културно-исторически периоди** имат свои особености [7]. В древността (до IV век от новата ера) съществува ***инфантициден стил,*** т. е. детето не се е смятало за равноправен човек и е налице масово детеубийство. С признаването наличието на душа у детето (от IV век) възниква т. нар. ***изолиращ стил*** – след като детето престава да бъде кърмено се настанява в манастир или в чуждо семейство или пък не го считат за равноправен член на собственото му семейство. При т. нар. ***моделиращ стил*** (от XIV век) с детето се отнасят така, като че ли е направено от глина или восък. Ако то се съпротивлява бива жестоко бито, за да бъде изтръгнато злото начало.При т. нар. ***привързващ стил*** (от XVIII век) детето се разглежда като малък човек, но се стремят да бъде контролирано не само поведението му, а и неговата воля, вътрешният му мир, което нерядко води до конфликти в семейството.Целта на т. нар. ***социализиращ стил*** (XIX – средата на XX век) е преди всичко да се тренира волята на детето, да се подготви то за бъдещия самостоятелен живот. Но обикновено детето се разглежда като обект, а не като субект на социализацията. От средата на XX век се наблюдава т. нар. ***поддържащ, подпомагащ стил***, при който родителите се стремят да подпомагат индивидуалното развитие на детето, но и при него родителите твърде често налагат своята воля. През новия XXI век са налице наченки на т. нар. ***приканващ стил***, при който родители и деца, учители и ученици се превръщат в равностойни партньори.

**4.** Съгласно **съществуващото законодателство** за семейството родителите носят отговорност за възпитанието на децата. В семейството преминава най-важният период от развитието на човека – детството, то е онази среда, в която се извършва първичната социализация на детето, формира

се и се възпитава бъдещият член на обществото. В семейството се полагат основите на личността, на физическото здраве. Именно в семейството се формират такива жизнено важни качества, като любов към обкръжаващите хора, социална насоченост, изразяваща се в разбирането на другите хора, прояви на отзивчивост и емоционално съчувствие. В семейството се формира характерът и интелектът, изработват се много привички и склонности, индивидуални свойства и качества. Семейството има утвърдени от обичаите, традициите, нравствените и правовите норми структури, в рамките на което неговите членове – родителите, децата, дядовците и бабите обединяват многообразни отношения (между по-големите и по-малките деца, между децата и родителите и пр.), а също и съвместната дейност, домашното стопанство, прекарването на свободното време и пр. Всички тези процеси, взаимодействия и взаимовлияния между членовете на семейството в основата си имат стихиен, ситуативен характер и представляват средата, в която се извършва социализацията на децата. В тази социализираща семейна среда има и съзнателни, целенасочени възпитателни компоненти, които много трудно биха могли да се отделят. Ето защо ***под семейно възпитание трябва се разбира цялата съвкупност от целенасочени възпитателни и неуправляеми социализиращи въздействия върху децата, която се осъществява в семейната среда***.

**5. Глобалната цел** на семейното възпитание би могло да се формулира в различни варианти в зависимост от нейното осъзнаване от родителите и нееднаквите социални, регионални, етнически и пр. фактори и условия. Обикновено почти всички родители искат да „видят“ своето дете здраво, образовано (умно), възпитано (порядъчен, честен човек), подготвено за живота (самостоятелно, трудолюбиво), щастливо и пр. Многообразието на целите на семейното възпитание предполага например: формиране у малкото дете на хигиенни навици, битови умения, култура на общуване и пр.; у подрастващия – физическо, интелектуално, духовно-ценностно и пр. развитие; у юношата – развитие на едни или други специални способности, подготовка за определена професия или специалност.

**6. Особености** на семейното възпитание:

- наличие на ***вродени, генетични механизми*** на родителско (възпитателно) поведение;
- ***стихиен, спонтанен характер*** на семейните възпитателни въздействия;
- ***латентен характер*** на целите на семейното възпитание т. е. целите и смисълът на семейното възпитание не винаги се осъзнават от неговите субекти;
- ***натурализъм*** на педагогическите средства – в качеството на възпитателни и дидактически средства семейството използва натуралния веществено-предметен свят, екзистенциалното общуване, реалната трудова

дейност и пр. (изключение правят само играчките и игрите, които имат педагогически смисъл);

- ***автоматизъм*** във функционирането на семейната педагогика, т.е. възпитанието в семейството започва по естествен начин непосредствено след раждането на детето и продължава до формирането у индивида на самостоятелни социални роли;
- ***адаптивност*** към всякакви възпитателни резултати – семейството възприема всички особености, различните резултати от развитието и социализацията на детето като нещо естествено;
- акцент върху ***поведенческите резултати***.

**7. Технологията на семейното възпитание** е насочена не толкова към овладяването на нравствените норми и идеали, колкото към формирането на адекватни поведенчески реакции [7]:

- ***половоролев диморфизъм*** – от раждането на детето общуването с него се диференцира в зависимост от пола му;
- ***многоплановост (комплексност***) на възпитателните въздействия – всички членове на семейството изпълняват едни или други възпитателни функции;
- ***вариативност на семейното възпитание*** – по-малките или по-големите различия в семейното възпитание зависят преди всичко от културата, бита, професионалните занимания на членовете на семейството.

В технологията на семейното възпитание могат да се обособят редица общи, особени и единични компоненти.

**8. По-важните сфери на семейното възпитание** би могло обобщено да се представят както следва: ***нравствено възпитание; естетическо възпитание; развитие на речта (четене, писане); развитие на абстрактно-логическото мислене; трудово възпитание, физическо възпитание и др.***

Обикновено повечето от авторите обособяват **четири подхода (стила) на семейно възпитание:** ***Авторитарен стил (метод),*** който е най-старият и най-жестокият тип възпитателни взаимоотношения – при него преобладава властта и принудата от страна на родителите, а самостоятелността и активността на детето се потискат. ***Свободно-либерален стил (метод),*** характеризиращ се с предоставяне от страна на родителите на неограничена свобода на детето, означаваща в действителност пълно безразличие към неговото възпитание. ***Хиперопека****:* този стил означава пълно ограничаване на самоинициативата на детето, освобождаването му от дори най-елементарните грижи за себе си. ***Хуманно-демократичен стил,*** който е най-подходящ за осигуряване на пълноценно общуване между родители и деца.

**9. Средствата** на семейното възпитание обхващат изключително широк диапазон. Възпитава цялата обкръжаваща среда. В качеството на **субекти** на семейното възпитание са както различните ***макрофактори*** (страната, обществото, етносът), така и различните ***мезофактори*** (регионът, мястото за живеене) и, разбира се, ***микрофакторите*** (родителите, прародителите, по-големите братя и сестри, другите членове на семейството, родните, съседите и пр.). За нормалното пълно ***нуклеарно*** семейство (бащата, майката и детето) всичко зависи от особеностите на характера на родителите и, разбира се, от социалния статус на семейството. За нормалното възпитание благоприятства наличието на прародители – двупоколенното семейство. Многодетното семейство, както и много бедните семейства обикновено срещат материални трудности, които се отразяват на възпитанието (недостатъчно внимание от страна на родителите към децата, поставяне на акцента върху „да бъдат нахранени, облечени и обути"). ***Непълното*** семейство, наред с проблемите си (особено ако родителите са разведени), има и някои предимства, като например липса на конфликти между възрастните, повишено внимание към самото дете и пр. Много по-големи проблеми са налице при ***семейства,*** в които има хронически болни или инвалиди, безработни, алкохолици, наркомани и пр.

**10. По-важни предпоставки и похвати за ефективно семейно възпитание**:

- **Отношение към детето**:
  - ***Любов*** към детето: похвалата, ласката и нежността пораждат у детето усещане за защитеност, увереност, свобода.
  - Отношение към детето като към ***равноправен член*** на семейството.
  - ***Уважение*** към детето – зачитане на неговата личност.
  - ***Емпатийно общуване*** с детето: дружба, съчувствие и съпреживяване на всички детски радости и беди. Детството не е преддверие към живота, а ***самият живот***, пълен с дълбоки преживявания.
  - ***Оптимистична вяра*** във възможностите на детето.
  - Поддържане на ***мажорна, радостна атмосфера*** в семейството.
  - ***Съгласие с детето***, а не подчиняване на неговата воля на родителската.
  - ***Справедливост и мярка*** в поощренията и наказанията на децата.
  - ***Опора*** на актуалното развитие с перспектива към близкото (изпреварващото) развитие**.**
  - ***Помощ*** на детето за удовлетворяване на неговите познавателни потребности и при самоутвърждаването му.

- Готовност да се отговаря на ***всички въпроси*** на детето.
- Предоставяне на детето на ***свобода на избора***.
- Поощряване на ***детското творчество***.

➢ **Императиви на хуманното семейно възпитание**:

- Да не се упражнява насилие над детето, дори и от най-добри подбуди!
- Да не се бие детето!
- Да не се лъже детето!
- Да не се плаши детето!
- Да не се разочарова детето!
- Да не се „чете“ морал пред детето!
- Да не се счита детето за виновно!
- Да не се ограничава напразно!
- Да не се нарушават дадените пред детето обещания!
- Да не се привлича детето за разрешаване на семейни конфликти!
- Да не се ограничава активността на детето!
- Да не се казва на детето (дори и на шега): „Не те обичам“, „Не те искам вече“, „Ти си лъжльо“ и други подобни.

За **ефективното семейно възпитание** от много голямо значение са **взаимоотношенията между самите родители,** взаимното разбиране и уважение между тях, липсата на конфликти, личният им пример. На първо място следва да се посочи необходимостта от повишаването на **педагогическата култура** на родителите, както и осигуряването от тях на атмосфера на спокойствие и сигурност у дома. Когато възникнат конфликти между тях, те трябва да бъдат решавани със спокоен тон, без уронване на личното достойнство. Общуването в семейството задава поведенчески модел, нужен на децата при връзките му със социума.

**Много по-сложни проблеми** възникват в семейството, когато вече са налице едни или други прояви на девиантно поведение у децата. В такива случаи е добре родителите да потърсят помощ от социален педагог или психотерапевт..

**Социално-педагогическата работа** с такива семейства е твърде разнообразна и до голяма степен зависи от равнището на подготовката и квалификацията на самите родители, от типовете взаимоотношения между родители и деца, от стиловете на семейното възпитание и пр.

**По-важни похвати за семейна подкрепа или семейно консултиране**.

- помощ на семейството при появата на новородено;
- помощ на семейството при навлизане на детето в пубертета;
- помощ на семейството при възникване на противоречия между по-големи и по-малки деца;

• помощ на семейството при установяване на едни или други девиантни прояви на детето (децата);

• помощ на семейството при възникване на проблеми между брачните партньори;

• помощ на семейството при възникване на противоречия между поколенията в него;

• помощ на семейството при установяване на вредни навици у подрастващите (тютюнопушене, употреба на алкохол, на дрога и пр.

**Интензивна помощ, осъществявана чрез фамилна терапия**.Такава помощ се налага при наличие на трайни проблеми в семейството. Един от първите автори, имащ принос в теорията на фамилната терапия е *Nathan Ackerman***.** Работата със семействата се разглежда като специфичен метод за лечение на емоционални разстройства с помощта на динамично ориентирани интервюта с цялото семейство. Според автора семейството разполага с потенциални възможности за взаимна подкрепа, които могат да бъдат блокирани от проблеми при комуникацията. Много важна задача на социалния педагог или на психотерапевта е да установи какъв е проблемът. В началните етапи на работата той трябва да се постарае да вникне в междуличностните взаимоотношения и в зависимост от проблема да използва различни стратегии.

Друг теоретик, който разработва проблемите на фамилната терапия, е *Murray Bowen***.** Според него процесът на фамилна терапия трябва да започне още преди първото интервю, когато помагащият специалист се отзовава на желанието за среща. Разграничават се четири фази на първото интервю: загрявка; дефиниране на проблема; преформулиране на начина, по който семейството „вижда“ проблема и постигане на ангажимент от страна на семейството да работи като цяло.

Много теоретици препоръчват ***метода триангулация*,** т.е. усилието на едната страна да спечели съюз с друга в борбата срещу трета (например терапевт и родители срещу детето, майката и по-голямото дете срещу бащата и пр.).

С технологизацията в сферата на социалните процеси и явления се създадоха реални възможности за управление на сложните социално-възпитателни процеси и явления. Обаче технологическият подход към социалните процеси не бива да се разглежда като някаква „панацея“, която ще реши всички проблеми в сферата на социалното възпитание. Този подход е един от възможните научни подходи в социологията, социалната педагогика, социалната психология и редица други направления на науката и практиката.

**REFERENCES:**

1. Anthology of Theory of Education (1997) ed. Prof. L. Dimitrov, Sofia.
2. *Belova, M., G. Dimitrova, N. Boyadzhieva, Kl. Sapundzhieva.* (1997) Theoretical Foundations of Education. Sofia.
3. *Ivanov, Iv*. (1998) Family Education. Askoni, Sofia.
4. *Kostova, P.* (1997) Family Upbringing. V. Turnovo.
5. *Sapundzhieva, Kl*. (2005) Pedagogical discourse of postmodernism. Sofia.
6. *Sapundzhieva, Kl.* (2004) Reflections on education. Pedagogika, (1).
7. *Selevko, G. K, A. G. Selevko* (2002) Socio-educational technologies, (3)
8. Theory of Education (2005) ed. Prof. L. Dimitrov.

# ТВОРЧЕСКИЯТ ПОДХОД НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА ОБОГАТЯВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНИТЕ И ТВОРЧЕСКИТЕ СПОСОБНОСТИ У ДЕЦАТА

*Валентина В. Георгиева, Станислава В. Тодорова*

# THE CREATIVE APPROACH OF FUTURE TEACHERS TO ENRICH AND DEVELOP THE INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN

*Valentina V. Georgieva, Stanislava V. Todorova*

*ABSTRACT: Acquiring speech, science, art, moral and aesthetic values are the initial act of the child to learn about the world. The report describes the approach to future teachers to encourage creative activity and demand solutions from students through visual and musical skills to form a personality.*

*KEYWORDS: creativity, intellectual ability, creativity, skill of the teacher*

Най-общо под интелект разбираме способността на човек да мисли, да възприема и осъзнава дадена информация, както и да си служи с нея. В начална училищна възраст децата усвояват редица знания и умения по всички културно-образователни области, заложени в програмата за обучение. Това им дава възможност да опознаят околната действителност, да придобият увереност и желание за усъвършенстване, да демонстрират свободно творческото си въображение.

Културното пробуждане на детето започва още в предучилищна възраст по пътя на подражанието и винаги с присъствието на възрастните. Усвояването на речта, на науката, на изкуството, на нравствените и естетически ценности са началния акт на детето да опознае света. Тези страни на развитие подготвят прехода към нова, по-висока степен на психическото им усъвършенстване. Преминало успешно през този етап, пред детето се отварят нови възможности и перспективи, но все още то се нуждае от подкрепата на възрастните. Тук се проявява и необходимостта от творчески мислещи педагози, призвани да предават опита, знанията и идеите си на децата.

В началното училище най-общите цели ориентират към развитие на личностния, интелектуалния, емоционалния, физическия потенциал на

учениците и към формиране на тяхната култура. Ето защо нашата основна цел е чрез изкуството да съхраним творческия порив на децата и постепенно да подпомогнем обособяването на едни самостоятелно мислещи и социално отговорни личности, които впоследствие ще дадат своя принос за обществото. За постигането на целта си поставихме и следните задачи, които насочиха дейността ни към:

– усвояване на нови знания от децата в областта на изкуството чрез игрови методи и подходи;

– формиране на трайни навици за общуване с изкуството;

– затвърдяване на всички придобити до момента знания и умения;

– усъвършенстване на творческия потенциал на децата, предоставяйки им свобода на действие и поле за изява.

Ние сме студенти в трети курс, специалност Предучилищна и начална училищна педагогика на шуменския университет „Епископ Константин Преславски". Ръководители сме на „Ателие по изкуства" във Второ основно училище „Д-р Петър Берон" гр. Шумен, където работим с ученици от I и II клас под мотото „Учим, докато се забавляваме". Заниманията ни с учениците станаха реалност благодарение на предоставената ни възможност от страна на СНЦ „Работилница за изкуство" с главен ръководител Люба Златкова, както и благодарение на ръководството на училището, което ни оказа цялостно съдействие за организиране и провеждане на ателието.

„Работилница за изкуство" е сдружение с основна цел – развитие креативността на децата. То предлага и осигурява възможности за занимание с изкуство по избор в свободното време на децата и съществува още преди ние да се включим в дейността му. Участието ни като ръководители на ателие от една страна бе желание за личен принос към каузата на сдружението, а от друга – проверка и преценка на собствените ни умения и способности в областта на педагогиката. Действителността и реалната среда, в която попаднахме, ни амбицира да усъвършенстваме познанията си в различни области. Това предизвикателство би било от полза за всеки един студент. Всички онези знания, които сме придобили от лекционните курсове, умело успяваме да ги претворим в едно по-различно преподаване.

Още в самото начало посетихме всички класове в училището, което ни подкрепи. Презентирахме пред родителската общност нашите идеи и целите, които се стремим да постигнем. Оставихме време за консултации между родители, деца и действащи учители, да преценят ползите от предложените дейности. Не бяхме изненадани, когато установихме, че голям брой деца изявиха желание да се включат в забавленията. Така събрахме на едно място ученици на различна възраст, които ги обединяваше една обща цел – да се докоснат по един по-различен начин до изкуството, деца изпълнени със стремеж за познание и жадуващи за забавления. Всичко това беше сигнал за нас, че все повече родители подкрепят новаторството на

децата си и осъзнават необходимостта от излизане от наложените рамки в образованието. Новите нужди и изисквания на съвременното общество към училището, свързани с формирането на творчески личности, не могат да бъдат реализирани чрез старата педагогическа практика на взаимоотношения, построена върху принудата. Ние създаваме атмосфера на взаимно доверие и непосредствено общуване, позволяваща осъществяването на поставените ни цели.

Е. Василева препоръчва началният етап на основната образователна степен като функционираща система *„да се изгражда на основата на природосъобразността, т.е целите, съдържанието и методиката на обучение да съответстват на потребностите на децата в тази възраст, свързани с познанието, общуването, разнообразната продуктивна дейност, типологията на индивидуалността на всеки ученик и равнището на социализацията“* [2].

Ето защо още на първите ни срещи с децата ние се ориентирахме в техните желания и потребности. Успяхме да изпълним диагностичната и прогностична част от методичната система, като използвахме любимата дейност на децата – рисуването. Подтикнахме ги към самостоятелно изработване на бадж, който всеки сам украси спрямо възможностите и усета си за естетика. Чрез беседи, устни анкети и дидактични игри се ориентирахме във входното им ниво и потенциалните им творчески успехи. Предложихме множество музикални произведения в различни жанрове и с различна тематика. Децата бяха ориентирани в две основни направления: „Изобразително изкуство“ и „Движения и танци“. Ние от своя страна бяхме длъжни да откликнем на потребностите и нуждите им, защото заниманията с изкуство учат на точност, на нестандартно мислене, дават възможност да се открие потенциалният талант на децата.

Изкуството е важен фактор за интелектуалното развитие на децата, тъй като в него е събран социално-историческият опит на обществото. Използвахме наближаващите празници да ги приобщим към българските традиции и фолклор. Разучиха по собствено желание песни и танци не само от нашия регион, като всяко дете вложи свой собствен елемент в хореографията. Децата занимаващи се с изобразително изкуство изявиха желание да изработим от подръчни материали сами народни музикални инструменти, необходими за съпровода на песните и танците. Включихме елементи и от конструктивно-техническата дейност, която способства не само за детската креативност, но и за формиране на колективизъм, т.е. придобитите знания и умения се използваха по предназначение, с цел обогатяване на съвместната дейност. По този начин, не под формата на урок, а като едно непринудено забавление, учениците придобиха знания за частите на народните музикални инструменти, за тяхното предназначение. За нас оставаше ръководната функция и да ги запознаем с характерното

и специфично звучене на всеки един инструмент. Доказахме пред децата, че ценим техните идеи и всичко, което се случва е ръководено главно от техните желания. По тяхна инициатива се запознаха и с други жанрове в музиката, разучиха движения и стъпки, които впоследствие бяха събрани в танц със собствена хореография.

По аналог на предходните дейности децата получиха знания и за декоративното рисуване и моделирането. Изобразителната дейност изисква много труд, умствени сили, ентусиазъм и упоритост за постигане на желаните цели. Насърчаването на творческата активност, търсенето на свои решения от учениците за постигане на целите развиват не само изобразителни умения. Този процес изгражда личността като цяло, духовно я обогатява, разширява интересите и разгръща потенциала. Базирайки се на тези знания изработихме украси за коледна елха, както и украшения за празника, от природни материали. Всичко това беше едно безкрайно забавление за тях, включвайки се в личностно значими мероприятия. Финала на поредния проект беше „Коледен базар", на който децата изложиха своя труд пред съучениците си и обществото, и имаха възможността да получат признанието им. Събраните средства се използваха изцяло за възнаграждение на техните усилия. Организирахме забава, с много лакомства и изненади, за участниците. По този начин децата оцениха ползата от труда си и вкусиха от сладостта на успеха. Всичко това ги мотивира да продължат смело напред.

В университета нашите преподаватели винаги са ни учили, че творческата дейност подпомага усъвършенстването на познавателните процеси при децата, тъй като въздейства върху емоциите, но също така не би имало детско творчество без творчество на учителя. Творчеството на учителя се определя от различни условия и фактори, най-важните от които са: личната свобода и автономност на педагогическо поведение, инициативност и креативно мислене, оптимистично отношение към бъдещето на възпитаниците си и най-вече желание за личен пример. *„Като педагогическа отговорност за учителя, творчеството е свързано с новаторство, разчупване на дидактическите и методически рамки, с професионално майсторство откриващо висок престиж на учителската професия и добри перспективи за нейното развитие"* [5].

Професионалните умения на учителя за творчески подход се изразява в следните направления: да се пробуди у децата желание за действие; да се насърчават усилията им в различни посоки на активност; да се стимулира техния интерес, да се активизират у тях самостоятелни действия. Всичко това е възможно, само ако учителят е искрен с децата и им покаже, че те могат да му се доверят.

В хода на заниманията ни проверихме знанията по изобразително изкуство и установихме, че децата имат нужда от затвърдяване на знанията за

основни и съставни цветове. Тъй като динамиката на днешния ден налага извеждане на творчеството като необходимо условие за себереализация, решихме да демонстрираме творчески подход в нашата практика. Отделихме специално внимание и на въздействието на художествената литература. Съчинихме приказка с главни герои – носители на трите основни цвята. Заложихме на идеята, че приказката е богат източник за развитието на детската фантазия. Това предостави възможност на децата да вникнат в същността на действията и постъпките на героите, да извлекат поуката и трайно да запаметят знания за цветовете. Чрез целенасочена и настойчива дейност те развиваха умения за наблюдение на предметите и явленията, на съществени черти, форми, цвят, белези и други характеристики. Предоставихме възможност и за творчество от страна на учениците, а именно съчиняване продължение на приказката. При децата е характерно, че творчеството възниква спонтанно, непринудено, което показва посоката на неговото търсене за нещо ново. *„За да може детето да твори е необходимо да умее да съчетава стари познания и да ги прилага на точното място в подходящия момент."* [5].

Всичко това презентирахме в един по-различен открит урок пред родителската общност, на който бяха поканени деца от други класове, действащи учители, ръководството на училището и съмишленици. Освен новото знание, включихме и всички любими занимания на децата: песни, танци, изобразителна дейност, както и игри с родителите. Всичко това допринесе не само за усъвършенстване на придобити знания и умения, а и за формиране на стремеж за комуникация и работа в екип с връстниците и възрастните.

Идеята ни не беше да покажем един завършен продукт, а пътя, по който вървим заедно, учейки се да творим докато се забавляваме. По този начин откликнахме на интереса и потребността на родителската общност да се образова в областта на преподаването, да вникне в истинската същност на учителската професия и да се осъзнае необходимостта от съвместна работа между учители и родители. По време на представянето всеки родител имаше възможността да наблюдава собственото си дете – да се информира както за интелектуалното му равнище, за работата му в колектива, за поведенческите му прояви, така и да го сравнява с останалите деца и сам да прецени как се движи в развитието си спрямо другите. Като цяло целта на откритата практика пред родителската общност е, от една страна, запознаване на родителите с текущото интелектуално състояние на децата, а от друга – да се демонстрира пътя, по който се достига определено ниво на познание. По този начин се работи комплексно по няколко направления: развитие на детето; обратна връзка за родителите; признание и оценка на педагогическия труд. Така спечелихме не само доверието на децата, а и на техните родители.

Опитът, придобит чрез работата ни в ателието, ни дава полезни знания и умения не само в професионален аспект, но и в житейски план. Всичко това ни вдъхва самочувствие и увереност да вървим напред и да следваме мечтите си.

От всичко изложено до тук можем да заключим, че насърчаването на творческата активност и търсенето на решения от учениците за постигане на целите, развиват не само изобразителни и музикални умения. Този процес изгражда личността като цяло, духовно я обогатява, разширява интересите и разгръща потенциала. Децата имат възможност да формират личностни качества като самостоятелно мислене, толерантност, готовност за отговорно поведение, емпатия. Усъвършенства се и умението им за работа в екип и в сътрудничество.

## REFERENCES

1. *Vasileva, E.* (2008) Modern Elementary School. Fondatsia Prosveta, Sofia.
2. *Vasileva, E.* (2002) The Child in Primary School. Fondatsia Prosveta, Sofia.
3. *Dimchev, V.* (1993) Fine Arts. Methodology. Prosveta, Sofia.
4. *Zankov, O.* (1997) Development of creative abilities of students in elementary schools // Nachalno obrazovanie, (2).
5. *Yakova, M.* (1998) Education and creativity of children. Shumen.

# ПРЕДСТАВЯНЕ НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ТЕХНОЛОГИЯ

*Васил Ив. Василев*

# PRESENTATION OF INTERACTIVE METHODS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY

*Vasil Iv. Vasilev*

*ABSTRACT: In this paper is presented interactive methods of training as educational technology adhering to the concept of „interaction" that is a relatively new concept in teaching literature.*

*KEYWORDS: interactive methods; educational technology*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски" по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование".*

Интерактивността и интерактивното взаимодействие в педагогическата литература се утвърждават като важни термини през 90-те години на 20 век. Докато интерактивните методи се развиват и прилагат в началото на 21-и век, което ги прави модерни и отговарящи на изискванията на съвременното образование. Интерактивността е често използван термин за описание на характеристиките на взаимодействие между обучаемите и обучаващия. Това е термин за постигане на целите на обучението и възпитанието чрез нетрадиционни педагогически подходи. В исторически план интерактивните методи и техники са нетрадиционни.

Джон Дюи и неговите последователи подлагат на основателна критика пределно регламентираната практика на традиционното училище от хербартиански тип, в която основно значение се отдава на дейността на учителя и се ограничава формирането на интелектуална самостоятелност у учениците, развитие у тях на творчески умения и навици.

Традиционното училище се обявява за вербализмът в обучението, за преподаването на знания в готов вид без отчитане на познавателните потребности и интереси на подрастващите; за асоциативния модел на процеса на усвояване, базиращ се на паметта, за това, че учебното съдържание е

откъснато от реалните обществени потребности и не се отличава със своята жизненост. Такова училище, според Дюи, е чуждо както за учениците, така и за обществото. В тази връзка съвременният швейцарски педагог Р. С. Дортрен пише: „От възпитателна гледна точка традиционното училище се характеризира с авторитаризъм, на който детето е длъжно безусловно да се подчинява, а също със сухия си хербартовски интелектуализъм. Възрастният заповядва, а детето е длъжно да слуша, да повтаря, да запомня [24].

Джон Дюи е изтъкнат американски философ, социолог и педагог, представител на едно от направленията на съвременния прагматизъм (тъй нареченият „инструментализъм“). Съгласно тази концепция всяка идея или теория, за да са в полза на личността, трябва да се интерпретират като „инструмент за действие“. Критикувайки конвенциалната система на обучение, Джон Дюи пише в „Училище и общество“, че в традиционната класна стая има много малко място за самото дете, за неговата самостоятелна работа [23]. На активната работа на учениците трябва да се обръща най-голямо внимание и е необходимо те да се поставят в изследователска позиция. Задачата на възпитанието е да съдържа активността на детето – подчертава той, „да я насочва в определено русло“.

Педагогическата система на Джон Дюи е изходно начало на усилено разработваните в нашата съвременност методи на обучение, включително интерактивните методи, като цялостни концепции за обучение. В своето експериментално училище в Чикаго още през 1895 год. Дюи започва да проверява своята концепция. Той се стреми да разгърне активността на учениците в творчески план, да ги въвлече в полезна за тях практическа дейност, да ги научи да преодоляват трудности и да разрешават успешно проблеми. Дюи подхожда към учебното съдържание като към научно-изследователски процес, който е наситен със „самостоятелни открития“. В резултат, пише Ч. Куписиевич, вместо използваните в традиционното училище способи за затвърдяване на материала: учене по памет и повторение, учениците от новото училище били обречени да преживяват различни „проблемни шокове“, а също така да „изучават само това, което самите те искат да научат“ [9].

Това са логически следствия от възприетия прогресивистки модел на обучение, който синтезирано се представя с думите „учене чрез дейност“, „учене чрез съпреживяване“, което предполага специфична организация на учебния материал, която да подтиква към размишления, съпоставки, анализи, класификации, към оценъчно-логически процедури и умозаключения.

При проблемното обучение знанията не се дават наготово като синтезирани научни истини, а са предмет на самостоятелно търсене. Същото е и обучението чрез проекти.

Оригинален опит в областта на нетрадиционната европейска педагогика е натрупан във Франция, заложен още с идеите и делото на Ж. Ж. Русо, Г. Компейре и Е. Демолен. През 1912 г. в гр. Кале е образувана Интернационалната лига на движението за ново възпитание, което очертава насоките на цялостна реформа в образованието.

Значителен принос за усъвършенстване на педагогическата дейност има Роже Кузине (1881–1973) със създадения от него метод за свободна работа по групи. В рамките на обособените групи учениците си разпределят задълженията, съгласуват своите действия и обсъждат постигнатите резултати. Ако властва диктатурата на учителя, то се формира детска солидарност като стихийна или осъзната форма на протест срещу него.

Друг отправящ критика към традиционните училища е провинциалният начален учител в южната част на Франция Селестен Френе [24]. Водещи идеи в педагогиката на С. Френе са за тясно свързване на училището с живота, на уменията с физическия труд на децата, за тяхното екологично, нравствено и гражданско възпитание, за сътрудничество между учители и ученици. Учениците трябва да действат, да се упражняват, да овладяват знанията, да се ползват от различни първоизточници, да бъдат мечтатели и откриватели. Според Френе училището трябва да стане място за живот, т. е кооперативно училище.

В обучението на малките ученици трябва да се върви по индуктивен път при опора върху конкретен жизнен материал, чрез натрупване на съществен опит. Днес методите на Френе са валидни повече от всякога, както подчертава Л.Льогран [10]. Ето защо целесъобразно трябва да се организира мисловната дейност на децата, да им се даде възможност да експериментират, да имат ясна представа в обективните дадености, да правят самостоятелни обобщения и изводи.

Йенският педагог Петер Петерсен (1884–1952) създава уникален проект за реализация на проектния метод в условията на груповото обучение.

Нетрадиционните педагогически подходи, основаващи се на постиженията на съвременното научно знание, дават силно отражение върху реформите в европейското образование – през 60-те и 70-те години на двадесети век в редица страни се правят анализи на образователните системи, приемат се нови закони за образование, в изискванията на които се поставят нов тип взаимоотношения между училище и семейство, между учители и ученици. През същия този период се разработват психологическите основи на интерактивните методи (50-те години се разработват и се доразвиват през 60-те 70- те години).

Понятието „**интеракция**“ е сравнително ново понятие в педагогическата литература и в практиката. Уточняването на неговата същност е предпоставка за разбиране и на продуктивността на идеите, с които то се свързва.

Интерекционизмът е една от ориентациите в социалната психология в нейния експериментален етап. Символният интеракционализъм, свързан с имената на Дж. Мийд, Х. Блуяер, М. Куин и др., се развива върху такива основополагащи идеи: психичното се ражда в социалното поведение, най-съществената част от което е общуването чрез знаци и символи; поведенческият акт е основа на социалното общуване; индивидът има способност „да приема ролята на другия"; индивидът е активен субект по отношение на себе си и взаимодействието си с околните, както и по отношение на организацията, която изкристализира в интеракцията; индивидът заема различни социални роли [6].

Общуването е базова социално психологическа категория. В него могат да се обособят три взаимносвързани аспекта:

- **перцептивен** (взаимното възприемане на общуващите и установяване на взаимно разбиране);
- **комуникативен** (процес на обмяна на информация между общуващите страни);
- **интерактивен** (отнасящ се до организацията на взаимодействието между общуващите индивиди, т.е. до обмен на взаимодействия) [6.]

Индивидът преследва определени цели, които надхвърлят индивидуалните му възможности. В тази активност другите присъстват по много линии като подкрепа за постигане на собствените цели, като елементи на ситуацията и като обект/субект на широка номенклатура обществени идеи, регулиращи дейността. У индивида се развива система от очаквания и ориентации към другите. Появява се нужда от взаимно приспособяване и обществена потребност от организация. „Интеракцията е нещо повече от взаимопомощ и взаимно стимулиране, тя е установяването на модели на поведение, норми, роли, организационни структури" [6]. За нейната реализация комуникациите са задължително необходими.

Общуването е вътрешно вплетена в дейността форма на съгласуване на поведенческите актове на участниците и като такова то е страна на интеракцията.

Интеракционният компонент в общуването се отнася до организацията на взаимодействието. Обменът на информация регулира взаимодействието в контекста на сложилите се отношения.

Изучавайки интеракцията като стадий на развитието на социалния контакт, Я. Шчепански дефинира пет етапа на прогресивно приближаване към организираното взаимодействие: пространствен контакт; психичен контакт – взаимна заинтересованост; социален контакт – поява на съвместна дейност; взаимодействие – систематично осъществяване на съвместни действия; социално отношение – взаимосвързани системи на действие [7].

Най общо в социалната психология се определят два типа интеракция – кооперативна и конкурентна, с противоположни характеристики на взаимодействието.

В обобщение може да се каже, че при интеракцията в дидактически план организираното взаимодействие може да се разгледа и като цел, за постигането на която трябва да се създаде необходимата среда, и като средство за постигане на проектираните общообразователни цели.

Проблемът за интеракцията и интерактивните техники в обучението е многопланов. В литературата той присъства имплицидно (в неявен вид) и експлицидно с различни акценти, отнесени както към обучението на учениците, така и към обучението на учителите.

Р. Стал и Р. Ван Сикъл [20] изграждат концептуалната схема на наречението от тях „обучение чрез взаимодействие". Схемата включва три основни момента:

- Първият е въведение в подхода под формата на изследване предложенията на учениците като хора, които се обучават и предложенията на преподавателите в стремежа им да осигуряват всички условия за успешно обучение на учениците.
- Вторият момент е свързан с разкриване на същността на тъй наречението „социално обучение" в кабинета по обществени науки, изградено върху девиза „заедно към по-добро" и върху груповия принцип на обучение с много съществени изисквания към отделните личности, които трябва:

– да изпитват усещането, че принадлежат, участват и допринасят в живота на една или повече групи;

– да осъзнават, че представляват значима социална общност, в която някои дейности и отношенията им са приемливи, а други – не;

– да се научат да ценят онова, което означава и което може да направи от тях общността и общественото взаимодействие;

– да има усещането, че общността има смисъл и че тяхното включване в нея ще има значение както за самите тях като личности, така и за обществото;

– да се убедят, че тяхното мнение може да подпомогне промяната на обществото и че техните гласове имат значение за измененията и развитието му;

– да имат усещането за лична власт в рамките на обществената група и да вярват, че има полза в техния принос, да осъзнават и чувстват ползата от активното им участие и т. н.

- Третият момент в схемата е свързан с изграждане на концепция.

Интерактивността може да бъде отнесена към различни предметни области като социална психология, организационно поведение, технологии, маркетинг и др. Дискусиите на учените сега са в областта на изясняване на понятието и измеренията му, мястото му в бизнес мениджмънта като платформа, философия или програма, посоките на активност, обобщения

на опити от практическото му прилагане и др. Етимологията на понятието интерактивност, коментирана в справочната литература, има следните акценти:

- *Интер* е първата съставна част на сложни думи със значение *между*, *заедно*, интернационален, международен [4];
- *Активен* – който е *деен*, *енергичен*; който действа и е в развитие; ефикасен [1];
- *Социална интеракция* – външно видима, като взаимно повлияване на индивидите от една група чрез психическа дейност, което има за цел съгласуване на техните съвместни или индивидуални действия. Социалната интеракция се определя като аспект на социалното взаимодействие – кооперацията [8];
- *Interactive* – който си взаимодейства, въздейства си един на друг, който се съгласува, интерактивен, диалогов [15].

Обобщаването на базовото понятие налага разбирането, че с него се изразява: процес на общуване, обмен на мисли, споделяне на идеи; разпространение на знания, истории, приказки (в съвременното общество информация); изграждане и поддържане на толерантни взаимоотношения; разбиране и толерантност на поведенията в една социална общност. Очертаното накратко социално измерение на интерактивността като базово понятие налага разбирането му като взаимни действия между субекти, в процеса на който те си взаимодействат, общуват, повлияват, съгласуват. В интерактивния процес страните действат заедно. В него вземат участие най-малко две страни.

Изследователите на информационното измерение на интерактивността Рафаели и Съдуийкс (1997) [18], Шедръф (2004) [26], Неизвестен (2004) [27], Гофман (1967,1981) [5] Брец и Шмидб а уер (1983) [2], Мак Лъфлин (1983) [11], Шеглоф (1997) [22], Уолтър (1992) [25] фокусират вниманието върху:

- Степента, в която съобщенията от една поредица са свързани едно с друга и особено степента, в която по-късните съобщения са свързани с по-ранните;
- Всяко циклично временно пренастройване и продължение на даден реално протичащ информационен процес;
- Описание и предписание на начина, при който взаимодействията в един непрекъснат диалог води до формиране на ново знание (колективен разум, колективно мислене, споделено мислене);
- Създаване на общителност, т.е. изпращане на съобщение, слушане, разбиране, отговаряне, слушане, разбиране и т.н.;
- Акцентиране върху процеса на комуникацията в отношенията.

Технологичното измерение на интерактивността разглежда понятието по отношение на дигиталните технологии като съвкупност от средства и последователност на операции за комуникиране. Като автори с по- същест-

вени приноси в това отношение се сочат: Ха и Джеймс (1998) [13], Хофман и Новак (1996) [14], Щоер (1992) [19], Кайли и Торсън (2001) [12], Бежиян-Авери, Калдър и Якобучи (1998) [16], Хийтър (2000) [17]. Технологичното измерение акцентира върху „механичните" проблеми при осъществяване на интерактивност. Въпросите, дискутирани в изследванията на посочените учени, могат да се обобщят в следните области:

- Характеристиките на даден уебсайт;
- Степента, в която потребителите могат да участват в модифицирането на формата и съдържанието на опосредстващата среда в реално време;
- Възможността на потребителите да преглеждат и прочитат съобщенията;
- Възможността на потребителите за навигация в определен уебсайт;
- Улеснението на потребителите при посещението в определен уебсайт;
- Синоним на навигация;
- Безпроблемното взаимодействие между техническите средства.

Може да се каже, че технологичното измерение е твърде конкретно, с изявен технологичен фокус. В този смисъл значението му за философското осмисляне на интерактивността е ограничено, но безспорно полезно и не може да бъде игнорирано.

В специализираната литература вече се срещат и успешни опити за холестичен поглед върху интерактивността. Може да се приеме с достатъчна степен на доверие постановката за комуникационно-технологичната характеристика на интерактивността, предложена от Ходкинсън и Кейл ( 1996) [28] Mac Kan (1997) [21], Неизвестен 1998) [3]. Тези автори насочват вниманието към интернет като средство и среда за двупосочна комуникация. Специално внимание е отделено на форуми, чатрумове, книги за гости, електронни писма, наличие на електронни форми за попълване на сайтове, електронни конференции и др. Без да се отрича голямото, водещо и определящо значение на посочените форми, както и приносът на авторите за тяхното усъвършенстване, следва да се подчертае, че това е един ограничен, специален поглед върху технологично-комуникационните аспекти на интерактивността. Тя по същество е възникнала, съществува и се проявява преди дигиталните технологии и интернет и се проявява чрез много по-голям кръг от форми, в т.ч. и класически. Те разширяват средствата за общуване и, въпреки постиженията на техническия прогрес, не бива да се пренебрегват, особено когато се касае за ефикасно структуриране на ресурсите за постигането на конкретни цели.

## REFERENCES


1. *Burov S.* (1994) Contemporary Dictionary of Bulgarian language. Elpis, p. 320
2. *Bretz R. & Schmidbauer* (1997). *M.* Media for Interactive Communication, Beverly Hills, 1983 in Rafaeli, Seizaf and Fay Sudweeks Networked Interactivity, Journal of Computer Mediated Communication, 2(4 ).
3. *Blattberg, Robert C*. Deighton Interactive marketing: exploring the age of addressability. Sloan Management Review, Fall 91, Vol. 33, Issue 1, p. 103.
4. *Bezjian-Avery, Alexa, Bobby Calder, and Dawn Iacobucci* (1998) New Media Interactive Advertising vs. Traditional Advertising. Journal of Advertising Research, 38(4), 23–32.
5. *Goffman E.* (1997) Interaction Ritual. Chicago 1967; Goffman E., Forms of Talk, Philadephia, 1981 in Rafaeli, Seizaf and Fay Sudweeks. Networked Interactivity, Journal of Computer Mediated Communication, 2(4).
6. *Dzhonev, C.* (1996) Social Psychology. Tom1, Sofia.
7. *Dzhonev, C*. (1996) Social Psychology. Tom2, Sofia.
8. *Dilova M.* et al. (1989) Dictionary of Psychology, translated from the fourth German edition. CI Art and Science, Sofia, p. 194.
9. *Kupisevich, X.* Osnovy public didactics. M Publishing MGPID977.
10. *Legrand, L.* (1992) Frene today..Education, №1.
11. *McLaughlin, M. L.* (1984) Conversation: How Talk is Organized. Sage Series in Interpersonal Communication, Vol. 3. Sage, Beverly Hills, CA.
12. National Programme for the Development of School Education and preduchilshtnoto education and training (2006 – 2015).
13. *Louisa and E. Lincoln James.* (1998) Interactivity Reexamined: A Baseline Analysis of Early Business Web Sites. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 42(4):457- 469.
14. *Hoffman, Donna L. and Thomas P. Novak.* (1996) A New Marketing Paradigm for Electronic Commerce. The Information Society, Special Issue on Electronic Commerce, 13(Jan-Mar.), 43–54.
15. *Hornby A. S. and co.* (1989) Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, p. 444.
16. *Heeter G.* (2000) Interactivity in the context of designed experiences. Journal of Interactive Advertising, v. 1/1,,p.265.
17. *Hodkinson, C., Keil, G.* (1996) Electronic interactivity in the Australian market place. Advances in Consumer Reseacr,v.2, p. 116.
18. *Rafaeli, Seizaf and Fay Sudweeks*. (1997) Networked Interactivity. Journal of Computer Mediated Communication, 2 (4).
19. *Coyle, James R. and Esther Thorson.* (2001) The Effects of Progressive Levels of Interactivity and Vividness in Web Marketing Sites. Journal of Advertising, 30(3, 65–77.
20. *Stahl P. and P. JI. Van shekel.* (1998) Civics-learning through interaction. – Open Education, №5.
21. Carnegie Mellon University Master Program.

22. *Schegloff, E. A.* (1981) The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. American Journal of Sociology, Reader in History Education zarubezhnoy. M, Enlightenment, 24.
23. *Tsvetanova A.* (1994) Churukovo, Nontraditional pedagogical approaches.
24. *Walther, J.* (1992) Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. Communication Research, 19(1): 52–89.
25. www.nathan.com
26. http://www-it.fmi.uni-sofia.bg/eg/e-democracy/chapter2.html
27. www.duke.edu

# СПЕЦИФИКА НА МАГИСТЪРСКАТА ПРОГРАМА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ ИЛИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕТО НА ИНФОРМАЦИОННИЯ МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТА

*Веска Вардарева, Анастасия Пашова*

# THE SPECIFICITY OF THE INTERCULTURAL EDUCATION MASTER PROGRAM OR THE NEED TO DISCARD OF THE INFORMATION MODEL OF STUDYING AT THE UNIVERSITY

*Veska Vardareva, Anastasia Pashova*

*ABSTRACT: Nowadays the so called information model of education still exists in the university practice. The main purpose which has to be attained is the assimilation of scientific information with a given content and a given volume. The consequences of this analysis of the present information model of education of students, future pedagogues etc. have more disadvantages and restrictions than positive aspects. In our opinion the negative consequences can be overcome only with the help of completely different educational strategies and technologies, which have to be build on a new theoretical information model of education.*

*KEYWORDS: university practice, information model of education, intercultural education, master degree*

В сега съществуващата университетска практика все още се открива така нареченият информационен тип, модел на обучение, в чиято основа стои целта на самото обучение – овладяване на знания и способи за действие в тяхното предметно съдържание, специално подбрано за усвояване на основата на реализацията на принципите за научност, системност, достъпност и нагледност.

В рамките на този подход се разработват и нормативни изисквания за усвояването, като то се фиксира в учебните програми, където точно е обозначено какво е длъжен да знае и умее студентът по конкретната дисциплина. Като се изхожда от съответствието на знанията на студента със зададените изисквания, се решава въпросът за неговата обученост, разра-

ботват се критерии за оценка и контрол на дейността на студента и преподавателя. Основната цел, която трябва да се достигне според този модел на обучение, е овладяването на научна информация, зададена в определено съдържание и в определен обем. За целта е разработена и технология за усвояване на знанията, в основата на която стои представата за обучението като информационен процес, заключаващ се във възприемане, възпроизвеждане и преработка на научната информация.

В съвременната практика в университетите усъвършенстването на обучението се осъществява само за сметка на постоянното обновление в съдържанието на знанията, тяхното преструктуриране по пътя на съгласуване на отделни теми, понятия; за сметка на преработване логиката на изискванията и организацията учебния материал в съответствие с научните методи на познанието (индукция, дедукция, класификация, моделиране и др.).

Критериите за оценка на познавателната активност се вземат от наложилите се в практиката концепции за обучение. За еталон се приема един осреднен вариант, достъпен за по-голямата част от учащите се.

Разработката на учебното съдържание и проверката за определяне на ефективността от усвояването му се осъществява единствено чрез отчитане на съотношението между зададено (начално) и крайно (като резултат) – колкото по-висок е резултатът от усвояването, толкова по- успешно следователно са осъществени планирането и конструирането на педагогическото взаимодействие. Трудностите, които възникват в процеса на усвояването, се преодоляват само и за сметка на промени в съдържанието на знанията (техните преструктурирания на основата на междупредметните връзки).

По такъв начин познавателната активност се разглежда като своеобразно „движение“ на студентите в системата на знанията, оценява се по линейна схема: до обучението – не знае, не умее, не разбира, не използва т. н.; след обучението – знае, умее, разбира. Самият процес на овладяване на знания при този модел не се анализира.

Всички тези разсъждения върху сега съществуващия модел на подготовка на студенти в университета означават, че разработването на оптимална технология на обучение предполага не само подбор на съдържанието на научните знания, подлежащи на усвояване в определена система, но и съгласуване на проектируемото съдържание с учебния опит на студента, в който са залегнали различни източници на информация. Без това само „придвижването“ в материала, дори и правилно логически построен, ще носи за студента само формален характер, незасягащ личните му качества, неотчитащ богатия субектен опит. Дори ако разглеждаме чисто практическата им дейност, не можем да се абстрахираме от явленията, свързани с личностната саморегулация, с формирането и развитието на „специфич-

ната способност на човека да бъде относително независим“ [1] субект на собствената си дейност, което му осигурява възможност да бъде свободен и съзнателен субект на собствената си активност.

Според формулирания от Л. С. Виготски тезис, че „обучението води след себе си развитието“ се започна интензивна работа по изграждане на теоретични програми и експерименталното им проверяване в практиката. Механизмът на формиране на субектна активност, самостоятелност, инициативност и др. се разглеждаше в миналото като интериоризация на социалните въздействия под ръководството на преподавателя. Интериоризирайки се, тези въздействия стават вътрешни т. е. субективни личностни новообрзувания. Активността на учащия се определяше като изцяло зададена отвън и се определяше от съдържанието на обучението. Самото обучение на студенти, в това число от педагогическите специалности в университетите, все още е ориентирано не към механизма на непрекъснато саморазвитие и самоусъвършенстване, а към крайния продукт – обучена,“готова“ вече личност. Педагогическите факултети все още носят върху себе си „товара“ да предадат на обществото вече „готови“, обучени учители, които в бъдеще да работят във вече дадени условия. Реализацията на този модел за подготовка на специалисти-педагози доведе до това, че той не успя в достатъчна степен да формира механизма ***самооактивност*** и възможност за ***непрекъснато самообразование*** в съответствие с психологическата природа на самите студенти. Моделът не успя да създаде „условия за избор на път и средства за постигане на цели, намерения, реализации на потребности“, а те винаги са личностно значими и индивидуални [2].

Методите на обучение, които се използват в обучението на бъдещите учители, все още не способстват в достатъчна степен да проявят самостоятелност, изразяваща се в самоорганизация, самореализация, самооценка. Вместо вниманието да бъде насочено към процеса, протичащ в развиващия се в обучението субект, резултатът от това обучение се търси единствено и само в крайния резултат – **оценка** на това, съответства ли „готовият“ вече специалист на зададения в момента социален и професионален норматив. Твърдият детерминизъм за развитието личността на педагога единствено чрез обучаващо въздействие доведе до това, че неговата познавателна активност също започва да се разглежда като производно на това въздействие. При това не се отделя необходимото внимание за изграждането на адаптивни форми за познавателна активност, което като цяло отговаря на задачата за „тотално въздействие върху човека, формирането му като изпълнител, а това, от своя страна, способства за установяване на еднообразни форми на съзнание и поведение в процеса на обучение. Разработените на тази основа обучаващи програми по отделни дисциплини само възпроизвеждат своеобразния механизъм на интериоризация (външно във вътрешно), което довежда и до погрешното схващане за отъжде-

ствяване на формите на психичните процеси с управление на психичното развитие. Не случайно в миналото се отделяше и особено голямо внимание във внедряването на т. н. програмирано обучение, призвано уж да осигури оптимални условия за адаптацията на всеки студент към обучаващото въздействие чрез разработването на логически „правилни“ схеми на разсъждения и действия като нормативен образец на усвояването. Все още в значителна степен студентът е изпълнител на зададена програма, своеобразен имитатор на действията на преподавателя, „обучавана машина“.

Разработените на тази основа нормативни образци, построени по законите на логиката, а така също и обучаващите програми, осигуряващи техните алгоритми, правила, предписания, схеми, образци и т. н., създават еднакви за всички студенти условия за обучение. Ако при тези условия се установи голямо „разсейване“ в резултатите от обучението, то единствено се променя логиката на построяване на програмата по посока на още по-строга еднозначност и твърда зададеност. По такъв начин сложният механизъм на взаимодействие на логически съществено и личностно значимото се подменя от интериоризация на логическите образци, зададени във вид на еднаква за всеки студент ориентировъчна основа за действие. Този механизъм на взаимодействие със студентите осигурява в тяхното обучение единствено придобиване на знания, умения и навици, формира **педагог – изпълнител**, възпроизвеждащ предварително зададени логически образци.

В резултат на този анализ на сегашния информационен модел на обучение на студенти, бъдещи педагози, независимо и от всичките му положителни страни, са налице много повече недостатъци и ограничения. По наше мнение те могат успешно да се преодолеят само с помощта на друга, качествено различна образователна стратегия, която да бъде построена върху **нов** теоретичен, различен от досегашния информационен модел на обучение.

Когато правим опит да конструираме такъв модел можем да се ръководим от схващането, че част от разумните потребности имат винаги положителна насоченост и са свързани с „производството на обществено благо“ (Е. Фром). Такъв подход предполага търсене на съществуващия личен стимул за дейност у студентите, за който е характерен реакция и ангажираност – става дума за мотивация за дейност, за изява и активност. Върху подобна връзка между мотивация и потребности акцентира и А. Маслоу –– представител на персоналистичното направление в психологията, за който „мотивите са основни потребности на човека“. Като анализира мотивационно-потребностната сфера на личността той извежда като главен мотив стремежа на индивида към непрекъснато развитие, самоизграждане, усъвършенстване. Основните потребности, според А.Маслоу, са потребност от автономия и себереализация, потребност от себеактуализация и

продуктивност. Реализирането на удовлетворение на тези потребности в процеса на обучение ще имат развиващ за личността на студента ефект в най-общ план. Що се отнася до неговата **субектна активност,** то тя няма да може да се изяви напълно, тъй като една от нейните основни характеристики е правото на свободен избор и желание за действие в зависимост от овладения **субектен опит**.

Ето защо предложихме такъв модел на образователно взаимодействие в магистърска програма по интеркултурно образование за обучение на педагози-бакалаври, даващ възможност да се открият предпоставките и условията за удовлетворяване на значимите за тях потребности и, чрез посредничеството на различните субекти, достигане на актуални цели. Единството от удовлетворяване на потребностите и действието на катализиращите елементи на обкръжението оказват влияние и върху поведенческите актове на обучаемия, т.е. върху неговата активност. Това, обаче, бе само една малка част от множеството предпоставки за реализиране на операционално-субектните взаимодействия в процеса на подготовката на бъдещите магистри.

Магистърската програма е част от проект на PHARE „Educational and Medical Integration Vulnerable Minority Groups whit a special focuson Roma", contract title: Educationaland Medical Integration Vulnerable Minority Groups whit a specialfocus on Roma – Component 02: Education Project number: BG 2003/004–973.01.03

Какво е новото, което я отличава от другите педагогически магистърски програми?

- целите, които си поставя;
- компетентностите, които изгражда;
- формите и интерактивните методи на обучение;
- новите мултимедийни технологии, които се използват в обучението.

Програмата е изградена върху нова концепция за образование в постмодерния свят, която налага:

- Образованието да се основава на множество различни ценности;
- Знанието, което се дава, да е резултат от ценности и култури, да е динамично;
- Да има различни образования, а не просто модификация на господстващата тенденция;
- Образованието е индивидуално и то да бъде „пространство", в което всеки търси и намира своята „образователна траектория";
- Образованието трябва да задоволява нуждите на разнообразни групи и индивиди, т. „да няма център";
- Обучението да е последователно, демократично и диалогично;
- Ценностите и интересите на учениците и богатството на техния опит трябва да са достъпни за учениците и за учителя;

• Ролята на учителя не е да доминира и налага решения, а да предлага, сравнява и убеждава;

• Постмодерната педагогика е педагогика на различията – тя е основана на различни етически дискурси, тя е педагогика на специфичното;

• Обединяването на тези дискурси е борбата против неравенството, несправедливостта и за разширяване на основните човешки права.

Какви са целите?

• Да се подготвят нов тип учители, които да работят в условията на постмодерността;

• Да осигурява овладяването освен на педагогически, но и на интеркултурни компетентности, които ще позволят учителят да е по-ефективен в култури, различни от неговата собствена;

• Способност за облекчаване на обучението в познавателната, емоционалната и поведенческата област сред ученици от различни етнокултури;

• Знания за интеркултурността – същност, културни недоразумения и конфликти, фактори за ефективни интеркултурни взаимодействия; модели за оценка потребностите на учениците;

• Широк набор от преподавателски стратегии за работа с учениците и родителите от малцинствата;

Характеристики на интекултурните компетентности на учителя, които ще бъдат цел на подготовката му:

• Самосъзнание и себеразбиране: осъзнаване на своите предразсъдъци, нагласи и стереотипи, културни ценности и норми;

• Културно съзнание и разбиране на ценностите и нормите на учениците, без отрицателна нагласа; уважение към различията;

• Социална чувствителност и отговорност; стремеж към увеличаване на интеркултурното разбиране между хората; грижа за спазване на човешките права и борба против дискриминацията и предразсъдъците;

• Използване на културно чувствителни педагогически технологии и стратегии при организация

Конструирането на такъв нов **операционален** модел на тази основа се опира и на концепцията за дейността, като се отчита нейното предметно съдържание и структура. Така овладяването на всички компоненти на учебната дейност протича не стихийно, а се разработва и задава отвън – от преподавателя, чрез специално построена **система за действие**.

На основата на логико-психологическия анализ на учебната дейност се разработват еталони за нейното изграждане, които служат за усвояване в условията на социално организирано обучение, основаващо се на една оптимална система от учебни действия –ориентировъчни, оценъчни, контролни. Максималното приближаване на дейността на студента към зада-

дения еталон се превръща в показател за неговата активност. Ето защо колкото по- пълно и психологически точно и съдържателно са разработени тези еталони за усвояване, толкова по-интензивно протича развитието на познавателната активност на субекта.

В рамките на концепцията на учебната дейност на В. В. Давидов субектният опит се разбира като продукт от присвояването на структурните компоненти на тази дейност от студентите. По този начин познавателната активност придобива два тясно свързани, но нетъждествени източника – **обучаващото въздействие** (програма, учебник, преподавател) и **личният опит** на самия студент, който включва в себе си индивидуалното му взаимодействие с обучаващата среда и резултатите от предишното обучение. И ако първият източник определя нормативното построение на учебната дейност като модел на обществено изработени форми на познанието, то вторият е носител на чертите на „отвореността“ на личността към света на нейното цялостно отношение към тази действителност, нерядко отражение на тези връзки и отношения, които са личностно значими за субекта.

Реализацията на учебното взаимодействие при този модел се осигурява чрез:

1. Разработени адекватни на целите на учебната дейност учебна документация (учебен план, учебни програми, квалификационна характеристика на специалиста, кредитна система за организиране на учебния процес и др.).

2. Разработени интерактивни методи, стимулиращи **субектната активност** на студентите.

3. Осъвременяване на формите на организация на обучението на студентите.

## REFERENCES

1. *Maslou, A.* (2003) Motivation and Personality. Moscow.
2. *Davydov, V. V.* Analysis of the structure of mental activity. // Doklady Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR.
3. *Vigotski, L. S.* Mental development of children in the learning process.
4. *Marfov, G.* (1989) Problems of education strategies. Sofia.
5. *Khariton, A. Z.* (1992) Ways to improve the quality of teaching. Kishinev.

# ЖАН-ЖАК РУСО ЗА СВОБОДАТА И НЕОБХОДИМОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО

*Виолета К. Атанасова*

# JEAN-JACQUES ROUSSEAU ON FREEDOM AND NECESSITY IN EDUCATION

*Violeta K. Atanasova*

*ABSTRACT: The issue presents the ideas of Jean-Jacques Rousseau about teacher`s role in learning process and the peculiarities of his impact on students. Rousseau`s views on learning objective, contents, methods and basic requirements about their realization are revealed.*

*KEYWORDS: Rousseau, freedom, compulsion, necessity, learninig, learninig contents, teaching methods and means*

*Изследването е финансирано по проект РД–05–286/15.03.2012 г. от параграф „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“*

„Обожавам свободата“ – това откровение на Русо, изразено в неговите „Изповеди“ може да послужи за мото на цялото му научно творчество [5:60]. Неговият социално-политически идеал – общество, изградено върху принципите на свободата и равенството – предпоставя възпитателния му идеал – свободният, независим човек. Според Русо свободата е имманентна характеристика на човека, отказът от която противоречи на човешката природа. Той схваща същността на свободата не като липса на ограничения пред действията на човека, а като липса на принуда. „Никога не съм мислил, че свободата на човека се изразява в това да върши каквото си иска; не, тя означава по-скоро никога да не върши онова, което не иска, и тази именно свобода аз винаги съм изисквал...“ – пише Русо в „Размисли на свободния скитник“ [4:519]. Това основно изискване проектира и върху обучението. Той категорично отрича принудата и насилието върху детето. Според него е важно то да не прави нищо против волята си, за да се формира като свободен човек. Същевременно Русо не отрича необходимостта от обучение, защото чрез него детето усвоява знания и умения, полезни за съществуването му като свободен човек. Свободният човек разчита на

знанията и уменията, които е усвоил, защото те са единственото, което той гарантирано владее и което е неговата застраховка при всевъзможни неблагоприятни събития [3:310–312]. В границите между свободата и необходимостта Русо създава своя теоретичен модел на обучение, приложен по отношение на Емил от едноименното му съчинение.

Според Русо не е толкова важно детето изобщо да научи нещо, колкото да не прави нищо против волята си [3:291]. И препоръчва: „...много рядко вие трябва да му налагате какво трябва да учи. То само трябва да го пожелае, да го търси, да го намери“ [3:298]. Това схващане поставя учителя в нова, различна позиция. Отречена ли е неговата ръководна роля? Отговорът се крие в следната препоръка на Русо към учителя: „При най-добре организираното възпитание учителят заповядва и смята, че той ръководи... Изберете за вашия ученик обратния път: нека мисли, че той е господар, а в същност такъв винаги бъдете вие. Няма по-пълно подчинение от онова, което се крие в привидната свобода; самата воля се пленява така... Безспорно, то (детето – б.м.) трябва да прави само това, което иска; но то трябва да иска само това, което вие искате да върши...“ [3:236–237]. Според Русо „несъмнено е, че трябва да го ръководим до известна степен, но много малко и без то да усети“ [3:290]. Следователно той не отрича ръководната роля на учителя, а изисква промяна в характера на педагогическото въздействие върху ученика – не директно, чрез принуда, а дискретно, чрез умело насочване на волята на ученика в желаната от учителя посока. В това е разковничето, пресечната точка между свободата на детето и необходимостта от обучение, която то трябва да осъзнае, да приеме вследствие недоловимото въздействие на учителя. Така необходимото се превръща в свободен избор на детето.

„За да ви се подчинява, оставете го свободен“ – препоръчва Русо [3:347]. Това изискване поставя учителя пред предизвикателството да открие подходящи педагогически средства, чрез които да създаде необходимата мотивация за учене у ученика. „Не става дума да го уча на наука, а да създадем в него любов към знанието и метод в ученето, когато тази любов се развие. Без съмнение това е основният принцип на всяко добро възпитание“ – пише Русо [3:291]. Той изисква в основата на ученето да е мотивацията на ученика, подбудена от удоволствие или желание, а не от принуда. Задачата на учителя е да „буди“ желание у ученика за учене и да му дава възможност да удовлетворява това желание [3:298]. Русо вижда главния подтик за ученето в умелото насочване на детската любознателност [3:283–284].

Подобно на своите предшественици от епохата на Ренесанса, той се обявява против книжното, абстрактното, отличаващо се с формализъм обучение, при което знанията и уменията са превърнати в самоцел. Като илюстрация на самоцелно обучение посочва практиката в обучението по четене. Според него използването на различни средства – писалищни

маси, картинки, зарове – за привличане на детето към четене не могат да заменят най-простото средство – желанието на детето да учи. „Внушете това желание на детето и запратете по дяволите вашите бюра и зарове. Всяка метода ще бъде добра за него. От мигновения интерес се поражда големият подтик“ – препоръчва Русо [3:247]. Според него умението за четене трябва да се схваща от детето не като самоцел, а като средство за постигане на нещо привлекателно за него. Така Русо достига до идеята за поставяне на детето в ситуации, в които липсата на това умение ще го лиши от нещо приятно – например обяд у приятели, разходка, празник. „Обикновено ние получаваме лесно и сигурно това, което не бързаме да получим“ – убеден е Русо [3:248].

Той е привърженик на функционалното образование, при което знанията и уменията се усвояват в отговор на потребностите на ученика. Същевременно необходимото следва да се превърне в желано. За да постигне привлекателно и ефективно обучение със своя ученик Емил учителят в едноименното произведение си задава следните въпроси: „Не би ли се намерил начин да се съберат многобройните уроци, пръснати в толкова книги, да се подредят в общите си обекти, да се изложат така, че да бъдат ясни, разбираеми, интересни и увличащи, за да могат да послужат като стимул дори в детската възраст? Не може ли да се измисли обстановка, в която всички естествени нужди на човека да са описани така, че детето да ги почувства ясно и където средствата да се задоволят тези нужди се разкриват последователно и просто?“ [3:302]. И Русо открива такъв метод – ситуационно-ролевата игра. Като определя книгата „Робинзон Крузо“ за „превъзходен трактат по природно възпитание“, той я посочва като първата и за дълго време единствена книга, която неговият ученик да чете. Тя е отправната точка на обучението му, защото представя интересен сюжет, който може да послужи за своеобразна игра между учителя и ученика в процеса на обучението. Играейки ролята на Робинзон, Емил овладява онези знания, които са му необходими, за да успее да се справи с най-различни проблемни ситуации. Така се реализира на практика „едновременно обучение и забавление“ за него. Според Русо чрез изпълнението на мечтаната роля от детето, то „ще прояви повече старание да учи, отколкото наставникът – да преподава“[3:303]. Така теоретикът на свободното възпитание се присъединява към стремежа на Ян Амос Коменски да търси и да намери „начин кратък, приятен и последователен…., с помощта на който учителите по-малко да обучават, а учениците повече да научават…“ [1:23–24]. Макар, че двамата велики педагози си поставят сходни задачи, те достигат до различни решения. Защото търсенето на Коменски е в посока масовото обучение и неговият отговор е в класно-урочната система, а на Русо – в индивидуалното обучение и решението му е в организацията на различни ситуации, провокиращи интереса у ученика към знанието.

Русо не фокусира целта на обучението в натрупването на голям обем от знания. Според него усилията на учителя трябва да са в посока не да научи детето на много неща, а да помогне „да влязат в мозъка му само верни и ясни понятия“ [3:290]. Швейцарецът се придържа към схващането на предшественика си Мишел дьо Монтен, който смята, че знанията трябва да направят ученика „не учен, а умен“ [2:227]. И Русо пише по отношение на Емил, че целта „не е да го направя учен, а да го подготвя да възприема науката според нуждите си, да я оценява точно колко струва и да обича истината повече от всичко“ [3:319–320]. При определяне на съдържанието на обучението изхожда от принципа за полезност. Подобно на Джон Лок той е привърженик на реалното образование, което се характеризира с прагматична ориентация на учебното съдържание. „Мъдрият човек, както и детето, което искаме да направим мъдро – пише Русо, – търсят само малкото на брой истини, които действително допринасят за тяхното благоденствие. Тук не става въпрос да се знае всичко, което е, а само това, което е полезно“ [3:282–283]. Задача на учителя е да насочва вниманието на ученика към истински полезното за него и да крие онова, което все още не е нужно за възрастта му [3:246]. Не е достатъчно учителят да знае, че знанията и уменията, които ученикът овладява, са полезни за него, трябва и той самият да е убеден в това. „Най-важният учебен принцип“ според Русо е ученикът „да иска да знае само това, което е полезно за него“ [3:297]. Нещо повече, необходимо е да задава въпроса: „За какво е нужно това?“ и да получава убедителен отговор. За детето той се крие не в разумните аргументи на учителя, а в сблъсъка с проблем, разрешаването на който изисква знания и умения, каквито то не притежава. Преднамереното му поставяне в такива ситуации е начинът за деликатно насочване към необходимите знания [3:299,300].

Русо се придържа към линейното структуриране на образователното съдържание. Смята, че на всяка възраст съответстват определени знания и умения и преждевременното им усвояване е безполезно и безсмислено. Например периодите на „съня на разума“ – от 2 до 12-годишна възраст и на „спокойното време на пробудения разум“ – от 12 до 15-годишна възраст – са изпълнени с различно образователно съдържание. През първия период, според Русо, е необходимо натрупване на сетивен опит, който той поставя в основата на интелектуалните занимания. Затова го разглежда като пропедевтика към истинското обучение. „Минавайки през царството на сетивните усещания“ учителят довежда ученика до границите на детския разум, когато вече може да се насочи към умозрителните науки [3:275]. „Досега за нас е съществувал само един закон – законът на необходимостта. Сега ще обърнем внимание на това, което е полезно. Скоро ще стигнем до онова, което е прилично и добро“ – пише Русо [3:283]. Така той формулира степените на обучението на Емил, изпълнени с различно образователно съдържание.

Воден от принципа за полезност, Русо се обявява не само за възрастова, а и за полова диференциация на образователното съдържание. Според него мъжете и жените имат различно предназначение в живота: мъжът – на занаятчия, който с труда си издържа семейството, а жената – на съпруга, майка и домакиня. Идеалният мъж и идеалната жена – Емил и София – не са светски личности, които впечатляват висшето общество с ерудиция и маниери, а почтени и скромни хора, които градят живота си на основата на труда [3:320, 405]. Различните роли на мъжа и жената предпоставят диференцирането на знанията и уменията според пола. Русо определя като необходими за мъжете знанията от природо-математическия цикъл, съпътствани от трудови умения, а за жените – психологическите знания (т. нар."експериментална етика") и всички умения, които създават добрия вкус [3:312–313, 320, 404–405]. Поставя ли теоретикът на свободното възпитание граници пред знанието? Не, защото това би противоречало на възгледа му за човека като свободно същество. Но Русо отлага за по-късна възраст всичко, което не влиза в обсега на необходимото, полезното и доброто. Така например предвижда изучаването на история, литература, чужди езици, както и усвояването на политически (граждански) знания чрез пътешествия на Емил в други страни за периода от 15-годишна възраст до навършване на пълнолетие [3:348–354, 392–393, 416–423].

Русо посочва определени изисквания относно процеса на обучение, кореспондиращи с класическите принципи на обучението. Според него подборът на образователното съдържание следва да е съобразен с възрастта на детето. Затова е необходимо „да избираме нещата, които трябва да преподаваме, и времето, подходящо за научаването им" [3:282]. Следователно, той се обявява за спазване на принципа за достъпност. Детето „не бива да знае абсолютно нищо за тези понятия, които са недостъпни за неговата възраст. Цялата ми книга – пише Русо – е само неизменно доказателство на този възпитателен принцип" [3:296]. В тясна връзка с достъпността той поставя и изискването за съзнателност. Детето не трябва да учи неща, които не може да осмисли. Затова препоръчва: „Не говорете на детето неща, неразбираеми за него. Никакви описания, никакво красноречие, никакви образи, никаква поезия. Сега не става въпрос за чувство или за вкус. Бъдете винаги ясен, прост и хладен" [3:286]. Не пренебрегва и изискването за нагледност. Посочва непосредствените наблюдения като най-подходящ метод за изучаване на природните науки. „Не замествайте никога със знак даден обект, освен когато не ви е възможно да го покажете. Знакът поглъща вниманието на детето и то забравя предмета, представен от знака" – смята Русо [3:288].

Воден от схващането, че свободен е самостоятелният човек, той поставя и изискването за активност на ученика в процеса на обучението. Според Русо най-ясните и най-сигурни понятия за нещата се придобиват по самос-

тоятелен път, а не от чужди уроци. Така се избягва робското подчинение на чужди авторитети. [3:294]. Ученикът не трябва да възпроизвежда открития, направени от други, а да се насочи към самостоятелно търсене на истината. „Нека той не заучава науката, а да я открива. Ако заместите в съзнанието разума с авторитета, той ще престане да разсъждава“ – убеден е Русо [3:285]. Според него стремежът към откриване на методи за лесно учене, на който са подвластни много педагози, трябва да бъде заменен с търсене на „метод за трудно учене“. Всъщност и Русо търси методи за лесно учене, но за по-ранния период от детското развитие, когато интелектуалното възпитание не е приоритет. За периода на интензивно обучение – 12–15-годишна възраст – задачите са други и съответно методиката – също. Ако ученикът приема всичко наготово, неговият разсъдък става отпуснат и ленив – смята Русо. Затова за този период препоръчва дейности за развитие на мисленето на ученика. В никакъв случай да не се допуска умора, защото тя води до досада и отегчение [3:291].

Според Русо интелектуалната активност следва да се съчетава с физическа активност. „Разковничето на възпитанието е да се постъпва така, че физическата и умствената дейност да се редуват и да си служат взаимно за отмора“ – смята Русо [3:318]. Тъй като е убеден, че умозрителните занимания не са полезни за децата (даже и за онези, които са близо да юношеството), той изисква изучаването на теорията да се съчетава с физически труд. Чрез него може да се поддържа активността на тялото, сръчността на ръцете, които трябва да свикнат с полезната за човека работа [3:294]. „Ако вместо да държа детето само над книгите, го изпратя в някоя работилница – разсъждава Русо, – ръцете му ще работят в полза на ума му. То мисли, че е само занаятчия, а става философ“ [3:295]. За целта физическата работа следва да е подчинена на интелектуалната задача, да подпомага интелектуалното развитие на ученика. Например, вместо да се използват готови уреди в опитите по физика, според Русо е по-полезно ученикът да си ги изработи сам. Така той по-лесно ще разбере закона, който се илюстрира чрез опита. „Искам ние сами да правим всичките си машини, но не бих искал да правим инструменти, преди да сме направили опита. Искам, след като уж случайно сме се натъкнали на опита, да изнамерим постепенно инструмента, който трябва да го потвърди. Предпочитам инструментите ни да не са много съвършени и много точни, но да имаме ясна представа какви трябва да бъдат и какви действия трябва да възпроизведат“ – пише Русо [3:293–294]. Той препоръчва ученикът да посещава работилници, но не само за да наблюдава труда на работещите, а и да взема участие в него. Така за един час работа ще научи повече, отколкото за цял ден обяснения – смята Русо [3:304]. С тези идеи той става идеен вдъхновител на представителите на реформеното направление трудово училище (училището на дет-

ската активност – физическа и интелектуална), което се разпространява в Европа и САЩ в края на XIX и началото на XX век.

Русо не поставя времева рамка на учебните занятия. Препоръчва „да разполагате около него (детето – б.м.) уроците, които искате да му предавате, без то да се чувства принудено да ги възприема“ [3:238]. Това схващане кореспондира с идеята на Монтен, според когото обучението следва да протича „сякаш съвсем случайно, без определено място и време“ [2:248]. В своите „Изповеди“ Русо пише, че твърде малко е научил в резултат на системно обучение. Като причина посочва особеностите на своята психика. „Моят ум, нетърпящ никакво иго, не може да се превие под закона на дадения момент. Самият страх, че няма да мога да възприема урока, ми пречи да внимавам. За да не би да отегча учителя, аз се преструвам, че съм разбрал, той минава по-нататък и аз не разбирам вече нищо. Умът ми иска да се движи по свой час, не може да се подчини на чуждо разписание“ [5:146]. Затова Русо не обвързва обучението с изисквания за планомерност, организираност, методичност на учебните занятия. Той посочва учителя си – пасторът Ламберсие – като пример за правилно ръководство на процеса на обучение. „Доказателство за неговия правилен подход е, че макар всяка принуда да ми е била винаги противна, никога не съм си спомнял с неудоволствие неговите учебни часове и че макар и да не научих кой знае колко, то поне научих всичко без усилие и още не съм го забравил“ – споделя Русо [5:33]. Той не поставя и пространствена рамка на обучението. Обръща внимание на условията за учебна дейност за привличане на детето към нея. Препоръчва то да има голяма самостоятелна стая, уютна и приятна, защото е важно да харесва и обича мястото, където ще учи [3:139]. Но това не означава, че ограничава обучението в учебната стая. Разходки в гората, посещения в работилници, пътешествия в други страни – светът е пространствената рамка на обучението.

Русо дава някои методически указания за провокиране и поддържане на детската любознателност, която според него се появява в третия период на детството (12–15 години). Той смята, че детето може да се пренасочи непринудено от лекомислените забавления към интелектуални занимания, ако учителят съумее да предизвика любопитството му чрез използване на различни дейности и средства – игри, изрязване на картинки, рисуване, музика, инструменти, призма, микроскоп, лещи и хиляди други интересни неща. Правилното обучение според него изисква създаване на привлекателна образователна среда [3:139]. Преходът от осезаемите към интелектуалните обекти трябва да е плавен, а не рязък. В „Проект за възпитанието на господин дьо Сен-Мари“ Русо пише, че подготовката на детето за интелектуални занимания трябва да е съобразена с неговата възраст и интелектуално равнище. Тя следва да се гради само на интересни и предизвикващи любопитство сюжети – обществените отношения, изкуството, занаятите,

които са повод за разговори и разходки, а не за редовно обучение. Те предизвикват любознателността и пораждат интереса на детето към естествените науки [3:134]. А в „Емил“ пише, че първите интелектуални занимания на детето трябва да са свързани с инстинктите му. Препоръчва привличане на вниманието на ученика към природните обекти, които бързо предизвикват интереса му. Поддържането на детската любознателност изисква насочване на детето към самостоятелно търсене, а не задоволяването ѝ чрез отговорите на учителя. Русо препоръчва сократовия метод на обучение чрез внимателно подбрани въпроси, насочващи към отговора, който ученикът да открие сам. Не е задължително това да стане в рамките на един ден, понякога той се нуждае от няколко дни, за да достигне до решението [3:285–287]. Въпросите, които учителят задава, трябва да са малко на брой и добре подбрани. За поддържане на детската любознателност Русо препоръчва да не се поправят веднага грешките на детето, а да се остави да ги открие само, а ако това не стане, при удобен случай да му се даде някакъв пример, който да го насочи към откриване на грешката. „Ако не греши никога, то не би могло добре да учи!“ – смята Русо [3:290]. Той не признава и учителската непогрешимост. Според него признанието на грешката от учителя създава атмосфера на доверие [3:298].

Русо не приема книгата като основно средство на обучение, тъй като не вижда в нея достоверен източник на знания... „Мразя книгите. От тях научаваме само да говорим за неща, които не знаем“ – твърди Русо [3:301]. Това не означава, че отрича четенето на книги. Напротив, известно е, че самият той чете от ранна възраст и знанията му са резултат от самообразование, а не следствие на системно обучение. Тогава как да се разбира това твърдение? Русо не е противник на четенето, а е против преждевременната работа на детето с готови текстове, съдържащи вече направени преценки, абстракции, защото „това означава да го затворим в предварително изфабрикуван свят, в който то няма да престане да мисли чрез посредник“ [6:424]. Русо изисква обучение, насочено към развитие на мисленето. А според него „дете, което чете, не мисли, то само чете. То не се образова, то учи думи“ [3:285]. Затова посочва Вселената като източник на знания, единствената книга, която си заслужава да бъде прочетена в детска възраст (с изключение на „Робинзон Крузо“). Наблюденията върху природата; умело провежданите беседи на учителя с ученика; ситуациите, в които е преднамерено поставено детето, според Русо предизвикват интереса му и знанията, получени вследствие на тези методи, са „негови“, а не „чужди“. Ученикът, обучен по модела на Русо, е по сократовски мъдър. „Понеже е принуден да се учи сам, той си служи със своя, а не с чуждия разум... Емил има малко знания, но те са наистина негови. Той не знае нищо само наполовина. Най-важното от всичко, което знае, и то добре е, че има много неща, които не знае, но може да научи, когато му дойде времето; че има

и още много повече други, които хората знаят и които той няма да научи до края на живота си, и най-после, че има безброй неща, които нито един човек не ще узнае никога. Той има универсален ум, но не защото има много знания, а защото притежава способността да ги усвои“ – пише Русо [3:319].

Практическата приложимост на възгледите на Русо за обучението, особено от съвременна гледна точка и на територията на масовото училище, на пръв поглед е незначителна. Но стойността им трябва да се търси другаде. Със своите оригинални идеи Русо вдъхновява поколения педагози за нови търсения. Историческите корени на идеите за ролята на учителя – не като „предаватeл“ на знания, а като мотиватор и фасилитатор; за обучението – не като скучно и досадно занимание, а като атрактивен и забавен за учениците процес; използването на играта и ситуациите като интерактивни методи на обучение, могат да се търсят в най-значимото педагогическо произведение на Русо – „Емил или за възпитанието“. „Книгата – мечта“ вече 250 години след публикуването ѝ продължава да провокира търсещите, нестандартните, истинските творци в педагогическата сфера.

## REFERENCES

1. *Komenski, Y. A*. (1992) Great Didactics. 3rd edition, Sofia.
2. *Montaigne, M.* (1979) Essays. vol.1, Sofia.
3. *Rousseau, J.* (1976) Selected didactic works. Ed. O. Obreshkov. Sofia.
4. *Rousseau, J.* (1988) Selected works. vol.1, Sofia.
5. *Ruso, Zh.-Zh.* (1973) Revelations. Sofia.
6. *Sietar, M.* (1994) Jean-Jacques Rousseau. – In: Philosophers on Education, vol. 4.

# СЪСТАВЯНЕ И РЕШАВАНЕ НА ЗАДАЧИ ЧРЕЗ ПРАВОЪГЪЛНИ ДИАГРАМИ В НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА

*Габриела Н. Кирова*

# COMPOSING AND SOLVING PROBLEMS THROUGH RECTANGULAR DIAGRAMS IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

*Gabriela N. Kirova*

*ABSTRACT: This report examines the problem of development of key competences for primary school students in mathematics education. A special opportunity is presented to children read, create and interpret information from rectangular diagrams. This issue is addressed in its application aspect. The focus is on developing of the communication skills of children and their ability to formulate and solve the problems in math based on the information in rectangular diagrams.*

*KEYWORDS: rectangular diagrams, key competencies, reading charts, drawing tasks to data in charts*

В настоящия доклад се разглежда проблема за развитието на ключови компетентности у ученици от началните класове в обучението по математика. Специално е представена възможността децата да разчитат, създават и интерпретират информация от правоъгълни диаграми. Проблемът е поставен в неговия приложен аспект. Вниманието е насочено и към развитие на комуникативните способности на децата и на умението им да съставят и решават текстови задачи по математика на базата на информацията в правоъгълните диаграми.

Задачи за създаване или интерпретиране на правоъгълни диаграми и съставяне и решаване на задачи по числовите данни в тях са включени в учебниците по математика за началните класове на редица страни. У нас такъв вид задачи бяха включени в математиката за I клас [2] на издателство „Анубис“, която не бе одобрена, а в действащите сега учебни комплекти има само една правоъгълна диаграма в учебника за IV клас [1] на издателство „Булвест 2000“, но тя служи само за онагледяване. Това провокира интере-

са ни да проверим възможностите на съвременните деца на 7–10-годишна възраст да работят с правоъгълни диаграми и да съставят сами такива.

През месец май 2012 година бяха проведени опитни уроци по математика с 92 ученици от I, II, III и IV клас на три софийски училища. Целта бе да се провери готовността на децата от тази възраст да работят с числова информация, графично представена чрез правоъгълни диаграми. Друга цел бе да се изследва способността на тези деца да тълкуват графично представените данни, както и да се ориентират в самите графики. Чрез специално подбрани елементарни изследователски задачи бе изследвано умението им да събират чрез интервю информация/данни – отговори на различни въпроси, като попълват сведенията в таблица и впоследствие обобщават и изразяват количествено получените отговори от всеки вид. За нас бе предизвикателство да проверим в едно единствено занятие, чрез подходящи указания и използване на образци, способността на децата от I – IV клас сами да изобразяват обобщените и количествено изразени данни при анкетното проучване чрез правоъгълни диаграми.

Същевременно при опитните уроци бяха проверени способностите на малките ученици да съставят текстови задачи по числови данни, графично представени в правоъгълни диаграми, а впоследствие – съставяне и решаване на текстови задачи по самостоятелно създадените от тях правоъгълни диаграми по събрана чрез анкета информация.

Резултатите, получени от това опитно обучение, са изключително окуражаващи. Поради ограничения му характер, изводите от него не могат да претендират за валидност, но дават достатъчно основание да се подходи към включване на подобен вид задачи и упражнения с изследователски характер в началното обучение по математика. Оказва се, че децата и от четирите възрастови групи – I, II, III и IV клас, са в състояние да разбират, интерпретират и създават правоъгълни диаграми, да използват графично представената информация в тях за съставяне и решаване на текстови задачи.

Особено ценна е възможността децата да комуникират активно и пълноценно помежду си, да изграждат и задълбочават взаимоотношенията си в процеса на събирането на информация чрез попълване на таблица. Под формата на интервю те се анкетират взаимно и по този начин се опознават по-добре. Сама по себе си така събраната статистическа информация дава широки възможности за интерпретиране, самопознание от страна на децата, както и възможности за богата рефлексивна дейност.

Подбрахме и предложихме за изпълнение в уроците по математика диференцирани изследователски задачи. Важно е тематиката на проучването да е адекватна на възрастта на децата и да е достатъчно атрактивна за тях, за да породи интерес и учениците да подходят с висока мотивация към изпълнението им.

Системата и методиката на работа при опитното обучение в различните възрастови групи е следната:

*Първи клас*

В началото на урока се прави кратка встъпителна беседа за нуждата от обобщено и графично представяне на статистическа информация, за мястото, където такива диаграми се срещат, за това, че математиката е навсякъде около нас. Втората стъпка е да се отиграе при фронтална работа (фронтална беседа) проучване на мнението на децата от паралелката по един въпрос (например: „Колко деца са от „Левски"?", „Колко са от ЦСКА?", „Колко са от друг(и) отбори?"). Децата дават отговор чрез вдигане на ръка. Всички преброяват отговорилите по определен начин и числовите данни се записват на дъската. Веднага се предлага устно съставяне и решаване на текстова задача по така събраната информация (Пример: „В класа ни 12 деца са от „Левски", а 8 са от ЦСКА. С колко повече са привържениците на „Левски"?" и др.).

На всяко дете от класа се дава лист с цветна правоъгълна диаграма, в която графично са представени резултати от анкетно проучване с деца от същата възраст по въпроси от типа: „Кой е любимият ти годишен сезон?"; „Кое е любимото ти цвете?", „Имаш ли домашно животно в къщи и какво?" „Кой е любимият ти учебен предмет?"

Умишлено бе включен един въпрос и в четирите класа – I, II, III и IV (респективно – една диаграма с резултатите, показани при интервюиране с този въпрос) и това бе въпросът за любим предмет в училище. Целта бе да се проследи евентуално различие в уменията на децата при анализ, интерпретиране или създаване на диаграми по един и същ въпрос.

На децата се предоставя време да разгледат диаграмите, да се ориентират в тях, както и да поставят въпроси, ако нещо не им е ясно. Сметнахме за подходящо диаграмите да съдържат цветни снимки с изображения за всички данни по Х-оста. Следва да се отчете необходимостта снимките, картинките или наименованията в диаграмата да са лесни за възприемане, разбираеми, достатъчно големи по размер (респективно – отпечатани с едър шрифт), за да не затрудняват детето при възприемането им.

На децата от първи клас се дава задача да съставят по една сюжетна текстова задача по диаграмата, която имат.

Възможност за диференциация дават диаграмите с различен брой възможни отговори, съответно с различен брой числови данни. За деца със затруднения по математика или с обучителни трудности е подходяща диаграмата за любим сезон (4 отговора), докато за останалите деца са подходящи диаграмите с по 6 отговора (домашен любимец; любим учебен предмет; любимо цвете).

Втората част от занятието с първокласниците бе провеждане на анкетно изследване (групова форма на работа) във вид на интервю между децата – отговаряха на въпроса: „Кой е любимият ти плод?“ при 4 посочени възможни отговора: череши, пъпеш, диня и ябълка. Децата имаха време да помислят кой от посочените плодове обичат най-много и попълваха (в 4 групи) таблици като всяко записва името си срещу изображението (и името) на съответния плод. В таблиците има колонка за сумиране на броя отговорили деца при всеки отделен плод. Едно от децата записва съответната сума. Събират се анкетните таблици на всички групи и децата заедно (фронтална работа, устно смятане) изчисляват окончателните резултати от проучването.

На дъската се отразяват получените данни: череши – 10; пъпеш – 2; диня – 4; ябълка – 5.

На учениците са дава модел на координатна система – само чрез отсечки, образуващи прав ъгъл. (Забележка: След изучаването на лъч и ъгъл по сега действащата програма от III клас диаграмата е изобразявана с прав ъгъл, на раменете на който се нанасят деленията за брой (по вертикала) и за различните типове отговори (по хоризонтала). На вертикалната се маркират деления от 1 до 13 (или повече). По хоризонталната се означават със символи четирите типа отговори. В зависимост от възможностите, времето, с което разполага учителят и възрастта на децата е подходящо да се използват картини, рисунки, символи, имена на изобразените в диаграмата неща (в случая – плодове).

Създаването на диаграма от децата става като се използват листа от тетрадка с големи квадратчета. Те са изключително подходящи и улесняват с конфигурацията си графичното моделиране. За първи клас е удачно децата да се научат да попълват с „Х“ или да оцветяват стълбче от толкова квадратчета, колкото са съответните отговори (Например: стълбче от 10 хиксчета за отговор „череши“; от 2 хиксчета за отговор „пъпеш“, от 4 хиксчета за отговор „диня“ и от 5 хиксчета за отговор „ябълка“). После така оформеното стълбче се очертава по контура на вертикалните линии до получаване на правоъгълно стълбче. Използването на хиксчета отпада с развитието на фината моторика и на графичните способности на децата. Може да се използва различно оцветяване на правоъгълните стълбчета, което да е в съответствие с типа на отговорите или произволно. Тази част от опитното обучение даде положителни резултати, но се проявяват и известни проблеми в паралелките, където не се работи достатъчно в часовете по изобразително изкуство. Учениците проявяват голяма активност, усърдие и интерес при анкетното проучване, при обобщаването на резултатите и особено при самостоятелното съставяне на диаграми.

След оформянето на диаграмата всяко дете съставя и решава по една сюжетна текстова задача по числовите данни, отразени в нея.

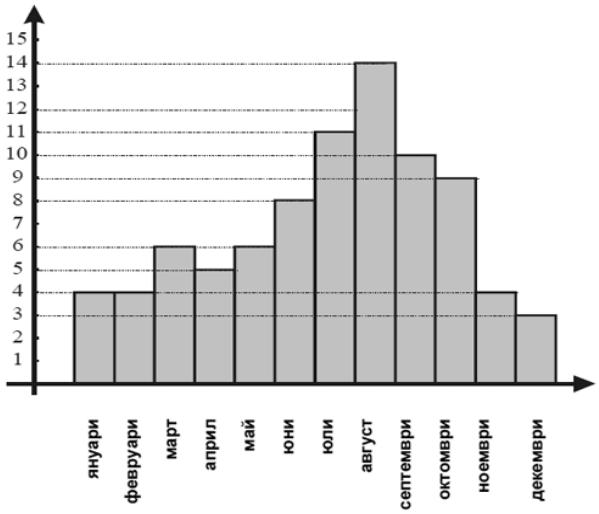
Всички деца се справят с тази задача, като в някои случаи представлява проблем осмислянето на данните в диаграмата (вместо: „6 деца обичат рози“, ученикът пише „6 деца имат рози“; или поставят логически неиздържани въпроси: „Колко деца общо обичат математика и физическо?“)

*Втори клас*

Методиката на опитното обучение е аналогична. На децата от втори клас се дават 2 типа диаграми – за любимо цвете (по-лесна или според интересите – за момичетата) и за домашен любимец. Изследователската задача се изпълнява в 3 групи, но тук се проучват едновременно мненията на децата по два въпроса: „Кой е любимият ти учебен предмет?“ и „Кое е любимото ти занимание за свободното време?“ – всяко дете отговаря и на двата въпроса. Резултатите за всеки отговор се изразяват числово, а данните за отделните групи се обобщават и така се извеждат резултати от проучването за цялата паралелка. Децата създават правоъгълни диаграми по получените данни (всяко дете прави по една диаграма по свой избор). Учениците от втори клас проявяват голям интерес и активност при опитното обучение.

*Трети клас*

Беседа и анализ на диаграми по източници от интернет [3, 4, 5] за получени оценки на контролно по математика и за броя слънчеви дни за всеки месец в годината за един град. (фиг. 1)




*Фиг. 1. Брой слънчеви дни в една година*

Учениците съставят по една текстова задача по диаграма (по избор) за любимо цвете, домашен любимец и получените оценки на контролно по математика в един клас, като за децата със затруднения по математика и деца с други обучителни трудности са подходящи по-лесни диаграми (с по-малко типове отговори – от 2 до 3–4). Това са диаграмите за любим футболен отбор; предпочитана телевизия; предпочитано място за прекарване на лятната ваканция. Изследователската задача се изпълнява при групова организация на работа. В три групи децата се анкетират взаимно по два въпроса: за любим учебен предмет и за любимо занимание през свободното време. Резултатите се изразяват числово и обобщават за цялата паралелка. Учениците са заинтригувани да разберат кой учебен предмет е фаворит на класа, както и на отделни ученици. Те научават повече за своите съученици и за предпочитаните им занимания за свободното време. При опитното обучение се установи, че преобладаващата част от учениците успешно съставят и решават текстови задачи, интерпретират правоъгълни диаграми, извършват проучване по определен въпрос и отразяват адекватно събраната информация в таблица, изразяват числово резултатите от проучването и оформят относително успешно правоъгълна диаграма на лист с малки квадратчета. Някои ученици предпочитат да оформят правоъгълните стълбчета като попълват съответен брой хиксчета по вертикала. Други направо чертаят правоъгълник от толкова квадратчета, колкото на брой са съответните отговори.

*Четвърти клас*

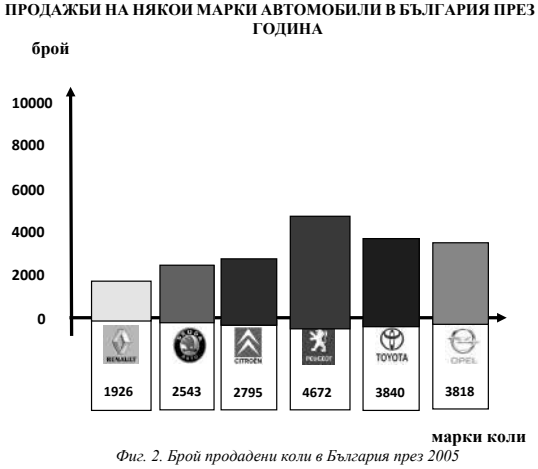
Опитното обучение показа най-добри резултати с учениците от четвърти клас. Една от причините е развитото в по-голяма степен аналитично мислене при тях. При встъпителната беседа на тях им бяха показани копия на правоъгълни диаграми от интернет-източници [3, 4, 5]. Децата напълно успешно се ориентират, дешифрират и обясняват графично изобразената числова информация в тях. (фиг. 2)

Учениците изпълниха изследователска задача, разделени в 3 групи, обобщиха резултатите и направиха правоъгълни диаграми за любим учебен предмет и любимо занимание за свободното време.

Работата с числови данни, графично представени в правоъгълни диаграми, и съставянето и решаването на сюжетни текстови задачи по тях е творческа дейност, но се оказва напълно приложима с деца от начална училищна възраст. Проблем представляват слабо развитите графични умения, някои езикови неточности и известно неумение да се формулират коректно задачите. Подходящо е подобни задачи и упражнения, подбрани по трудност и тематика в съответствие с възрастовите особености на децата, да присъстват в новите учебни комплекти по математика за I – IV

клас. Формирането на ключови компетентности у децата от началните класове е водеща задача на съвременното българско начално училище. Интерпретирането на числова информация, представена в таблици и диаграми, съставянето и решаването на задачи по нея е една от проекциите на тези трансверсални компетентности.

*Продажби на някои марки автомобили в България през 2005 година*




*Фиг. 2. Брой продадени коли в България през 2005*

Учениците изпълниха изследователска задача, разделени в 3 групи, обобщиха резултатите и направиха правоъгълни диаграми за любим учебен предмет и любимо занимание за свободното време.

Работата с числови данни, графично представени в правоъгълни диаграми

*Фиг. 2. Брой продадени коли в България през 2005*

## REFERENCES

1. *Bogdanova, M., K. Nikova, N. Dimitrova.* (2005) Mathematics for the 4th grade. Bulvest 2000, Sofia, p. 123
2. *Lozanov. Ch., T. Vitanov, Z. Lalchev, Yu. Bogdanova.* (2002) Mathematics for the 1st grade. Anubis, Sofia, p. 65
3. http://www1.znam.bg/zmonres/edu/matematika%2011%20klas_Anubis/MAT5/page_02.htm#Backprimer2
4. http://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik_o_programu_zavrsnog_ispita_u_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju–6.html
5. http://ms-excel5.hit.bg

# ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ТЕАТЪР В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Гергана Хр. Дянкова*

# OPERATIONALISATION OF THE EDUCATIONAL THEATER IN BEGINNER LEVEL OF THE PRIMARY EDUCATION

*Gergana Hr. Diankova*

*ABSTRACT: As a collaborative form of art the educational theater provide for unity of the theatric and educational technologies. Educational theater operates with the emotional intelligence of the participants in the beginner level of primary education and this fact gains a priority importance. When in a theatrically open and socially protected scene pupils manage to indentify a new point of view for a given event.*

*KEYWORDS: theater art, educational theater, operationalisation, emotional intelligence*

В съвременния етап от своето развитие училищната институция се отласква от самостойно водещата си образователна роля и все повече се отваря, очаква, отчита и разчита на ресурсите, с които отделната личност на обучавания подпомага собственото си развитие. Именно стремежът към колаборация между педагогическите взаимодействия и социокултурните и индивидуалните особености на учениците предопределя в значителна степен ефективността в приложението на съвременните образователни стратегии.

Като процес психосоциалното развитие резултира в изграждането на психосоциалната идентичност, която представлява динамично и интегрално личностно образувание, отразяващо в единство миналото, настоящето и бъдещето на индивида. Налице са множество научни доказателства, потвърждаващи способността на всеки индивид не само за „архивиране“, но и за систематизиране на отделните преживявания. Нещо повече, архивирането и систематизирането на отделните преживявания наслояват една йерархична структура, която съпътства изграждането на Аз-концепцията през целия жизнен цикъл на личността.

В този контекст са и заключенията, че интелектуалното и моралното израстване „представляват опити за подреждане и синхронизиране на непрекъснатия поток от преживявания и възприятия, мечти и всекидневие“ [5:52]. Изследователят на емоционалната интелигентност Даниъл Гоулмън [3] отстоява аргументирано тезата за изключителното значение на вида преживявания, на които са изложени децата, поради обстоятелството, че хората се учат от преживяванията си. Сериозна подкрепа на тази теза откриваме и в развитийните теории на Жан Пиаже и Лорънс Колбърг, за които начинът, по който детето осъзнава своите преживявания предопределя неговото когнитивно и морално развитие.

Дефинирано като изкуство на действието, театърът е насочен към целесъобразна проекция на заобикалящата ни действителност. В сравнение с останалите изкуства, въздействащата сила и предимствената позиция на театъра като образователен фактор са детерминирани както от присъщата му синтетичност, така и от специфичните само за него „атрибутивни“ характеристики: условност и действеност. Същевременно изкуството на театъра е свързано с играта във всички нейни възможни аспекти – като културен феномен, като уникална човешка дейност, като форма за осъществяване на социални взаимоотношения и творческо самоизразяване. В театралната игра намира израз двойствената природа на човека, възможността на въображението да приема неистинското за истинско, предполагаемото за реално.

По такъв начин изкуството на театъра реализира своите функции: социализираща, познавателна, образователна, апелативна, сугестивна, компенсационна, катарзисна, хедонистична, евристична, социална, експресивна, атрактивна, които се проявяват в неразривно единство, взаимно се обуславят и подсилват ефекта на реализирането си.

Образователният театър заличава дистанцията между актьори и зрители – специфичното в случая е активното включване на зрителите в обсъждане и анализиране на претворяваните събития. Като съучастно изкуство образователният театър осигурява единство на образователни и театрални технологии.

За учениците в начален етап на основното образование предимствено значение придобива спецификата на образователния театър да оперира с емоционалната интелигентност на участниците. Основното му качество намира израз в осигуряване на *театрално-отворена и заедно с това социално-защитена сцена.*

Наличието на тези два фактора всъщност маркира специалното пространство, в което се срещат социалните актьори – участници във взаимодействието. Така в сравнение с традиционния, образователният театър успешно реализира следните допълнителни функции:

– *прогнозираща* – учениците се подготвят за онова, което предстои като се подчертава увеличеният потенциален обем на качествата и способностите, репетирани в самия процес на претворяваното взаимодействие;

– *съграждаща, сътворяваща* – поради отворения диалог между актьори и зрители у подрастващите се изграждат нови субективно-значими представи, взаимодействия и взаимоотношения, които повлияват социалния им статус;

– *взаимообучаваща* – в аспекта на андрагогията се осъществява т. нар. инцидентно учене посредством взаимност в придобиването на различни знания, интернализирането на конкретни идеи, които са провокирани от подготовката на театралното представление, представянето и дискусията.

Въвеждането на образователен театър в училище въвежда и алтернативи за обсъждане с подрастващите на техните актуални потребности, провокациите и рисковете на тяхното всекидневие, както и на общите закономерности и специфичните процеси и явления, които са типични за съвременното общество и са опосредствано или непосредствено възприемани от децата. Това предоставя достатъчно широка платформа за проблематизиране/драматизиране на идеи и сюжети, включващи учениците в начален етап на основно образование като участници в образователен театър.

В структурен аспект операционализацията на образователния театър предполага фиксиране/формулиране на:

– *образователни цели,* които в широк смисъл формулират очаквания резултат от процеса на дейността като конкретизират формирането на определен набор от знания и умения, а в тесен смисъл са в неразривна връзка с проблеми, адекватни на възрастта на подрастващите и с проблеми, адекватни на културата;

– *послание* – изразява заложената в образователните цели идея за промяна в нагласите и поведението на аудиторията; неговото интернализиране от подрастващите е в резултат на представените конфликти между героите и дискутираните им поведенчески реакции;

– *актьор-обучител:* от равнището му на владеене на театрални техники зависят прецизирането на посланието; подборът на лични истории и пресъздаването им в сценарий (драматургичен текст); изграждането на конфликтите, представянето им в етюди и конструирането им в цялостна театрална творба; превъплъщението в образа на героя по време на представлението и в последващата дискусия с връстниците;

– *етюд:* сценическа задача, която интерпретира основен проблем (събитие) като го обособява по отношение на предлагани обстоятелства и действие в тях, пречещи обстоятелства и съответно противодействие за преодоляването им.

– *целева аудитория:* обхваща връстниците, към които е адресирано посланието; включва се в интерактивни форми, провеждани от водещия

за участие в дискусията след представлението; анализира събитията и поведението на героите и предлага варианти за решение на пресъздаваните проблеми;

– *водещ:* извежда акцентите в пресъздаваните събития, които са фиксирани в образователните цели; направлява и ръководи дискусията, за да провокира активността на целевата аудитория; номинира предложенията на аудиторията за промяна на рисковото поведение на героя(ите).

Малките ученици са уникални с неповторимостта на комуникативното си поведение, в което през своята спонтанност или плахост, контактност или изолираност те споделят, разпитват и убеждават. Самите ученици неусетно се превръщат в зрители-актьори (спектактьори), обединени в усилието да проучват, да обмислят и преосмислят проблемите, с които се сблъсква групата, към която принадлежат.

В организационен аспект операционализацията на образователен театър се разгръща в три основни блока: специализиран, практически и изпълнителски [4].

Дейностите в *специализирания блок* са насочени към овладяване на необходимите умения от участниците за сценично претворяване на лични истории (бъдещия репертоар). Специализираният блок осигурява обучението на участниците, което преминава през следните два етапа:

*1) Етап на сензитивен тренинг* – включва упражнения, насочени към активизиране на възприятията, емоциите и въображението. В него актьор-обучителите преминават през специфични упражнения, които от една страна осигуряват плавния преход към емоционално адаптиране и сработване в групата, а от друга страна – установяват персоналната им рефлексия и развиват актьорската им пригодност. Особено подходящи за този етап в специализираната подготовка на актьор-обучителите са упражнения, свързани с трениране на сетивата, с активизиране на емоционалната памет, с преодоляването на самоконтрола и напрежението пред публика.

Съдържателно етапът на сензитивния тренинг включва изграждане на умения у участниците за действия, протичащи в *условията на въображаеми обстоятелства:* действия в условията на измислицата и импровизации върху основата на звукове и подражания.

*2) Подготвителен етап* – включва работата на участниците върху анализиране и пресъздаване на съответните герои, случки и събития по споделени лични истории. В него се провеждат различни *свободни и тематично-фиксирани импровизации*: словесни импровизации върху основата на конфликт, безсловесни етюди, етюди с импровизиран собствен текст и етюди, пресъздаващи споделени истории.

Все още характерно за тази възраст е емоционално наситеното описание на колективно преживяното – за децата „съвместното му припомняне и предаването му в словесна форма облекчава процеса на асоцииране на

представите“ [1:120]. Изпълнението на етюдите, пресъздаващи споделени истории, се анализират от групата, коментира се поведението на всеки участник в конфликтната ситуация, както и драматичните последици, до които то води. В резултат на тези обсъждания се предлагат варианти за разрешаване на конфликта, които се проиграват чрез включване на нови поведенчески модели. Водещ е утвърденият в театрално-методическата практика принцип „действие – противодействие“, който е в основата на пораждането на конфликт. Целта е привикването на участниците към активно, целенасочено и органично общуване в условията на импровизацията, необходими при подготовката им за участие в театрално представление.

Работата с малките актьори – бъдещи обучители е изградена върху основните методически принципи, съобразно които се осъществява подготовката на актьори по системата на К. С. Станиславски. В центъра са поставени психомеханизмите „действена задача“ и „магическо ако“, чрез които се провокира и реализира действената и творческата самоактивност на подрастващите. Независимо от присъщите за тях желание, интерес и лекота, с които учениците навлизат и участват в пресъздаване на роли, в работата следва да се спазва определена последователност. Тя се обуславя от акумулативния характер на заниманията и необходимостта от овладяване на театрални техники и натрупване на актьорски умения – предпоставки за следващи такива.

*Практическият блок* е насочен към дейности, уплътняващи специфичната за образователния театър интерактивна атмосфера сред участниците. Разчита се на тяхното доброволно включване, като е препоръчително участието на връстници, т. е. да се съблюдава тесен възрастов диапазон. Това предполага общи интереси и сходни проблеми.

Изясняването на целите и задачите е от особено значение с оглед определяне на стратегическите акценти на работа в театралната лаборатория – предоставяне на подкрепа за самопомощ и самоусъвършенстване посредством развитието на способности у участниците да възприемат рационално и самостоятелно информации; да излагат обосновани мнения и предлагат конструктивни позиции и при възможност да ги налагат в житейски ситуации. Под формата на различни дейности на малките ученици се предоставя възможност „да заявят“ себе си пред другите. Така, изпълнявайки отделните задачи, много често децата „научават“ по нещо ново не само за другите, но и за самите себе си.

Споделянето на тези проблеми осигурява условия за учене от успеха на едни, опита и грешките на други; разнообразието от реакции, за да може всеки да се открие и определи по-ясно; отношението на другите, за да осъзнае всеки уникалните си възможности. Върху платформата на споделени лични затруднения и разочарования се обсъждат и номинират проблемите, които са типични за учениците в начален етап на основното образо-

вание. Изборът на ключов сред предложенията проблем и извеждането му като *ролеви инцидент* се основава на определянето му като актуален в социално-поколенчески и мотивационно поведенчески план. От определящо значение е да се прецени и степента на неговия ангажиращ, игрови и образователен потенциал.

Определянето на фокус-проблема като ролеви инцидент е двупосочен процес – възможно е до него да се достигне чрез предложена тема от страна на водещия и споделени по тази тема лични истории от участниците или чрез споделяне на лични преживявания от участниците и извеждане на най-значима и ангажираща вниманието им история.

*Груповото разискване* на най-значимата и ангажираща вниманието история включва:

– ясно представяне на поведенията, които участниците и аудиторията трябва да научат;

– изкристализиране на добра практика за усвояване на адекватни умения за справяне в релевантни ситуации от реалния живот;

– отработване на алтернативни реакции с цел изясняване на ценности, отговорности и поведение.

По този начин се осъществява *трансформацията на фокус-проблема в послание към връстниците*, което мотивира участниците за действенонасоченото му интерпретиране пред аудитория, за да се ангажира вниманието ѝ и да се провокира участието ѝ в дискутиране на избрания проблем.

Уменията, които участниците овладяват в паралелното провеждане на дейности, обединяващи процеса на работа в специализирания и практическия блок, се проявяват в *интерпретацията върху цялостна драматична ситуация***.** За нейната подготовка и реализация са предвидени дейностите в *изпълнителския блок*, чийто финал – под формата на театрално представление – фактически реализира образователните цели на лабораторията пред по-широка аудитория от връстници.

Това предполага детайлното уточняване на фокус-проблема като ролеви инцидент по отношение на включени събития, герои и взаимоотношения между тях, което намира израз в разработването на конкретен сценарий. Независимо че често той се доуточнява и доразвива, наличието на написана текстуална разработка по драматичната ситуация особено подпомага цялостния процес, свързан с подготовката на театрален спектакъл при представяне и анализиране на текста; при разпределение на ролите; при осъществяване на репетициите на подготвяния театрален спектакъл.

Осъществяването на роля от обучаваните за актьор-обучители предполага наличието на *цялостна драматична ситуация.* Възможно е за нейното съдържание да се използва самостоятелна споделена лична история. В други случаи драматичната ситуация обединява няколко споделени истории (или техни елементи), чиято тематика засяга сходни за всекидне-

вието проблеми. Тогава нейната сценарийна разработка предполага повнимателно структуриране на образната система и на отделните събития, конфликти и решения.

В този процес основна активност има водещият актьор-педагог, който селектира предложенията на подрастващите предвид главната образователна цел. Във връзка с това е необходимо да бъдат спазени следните условия:

1) Избраната споделена случка (случки или техни елементи) да отговаря изцяло на критериите за актуалност и сериозност на проблемите и техните последствия.

2) Да съответства на образователните изисквания в нравствено-естетически и възпитателно-поведенчески аспект.

3) Да импонира на предпочитанията на учениците, да провокира въображението им.

4) Да се отличава с емоционална наситеност, действена динамика, ясно очертана събитийна последователност, ярко изразена образна система, остри конфликти във взаимоотношенията на героите.

Съобразно тези изисквания, в драматизирането на драматичната ситуация е заложена тенденцията към привеждането ѝ в необходимата целесъобразност с оглед на поставената образователна цел.

При запознаването на групата с готовия сценарий по драматичната ситуация се набелязват следните основни акценти:

- емоционално-ангажиращо представяне на драматизирания вариант;
- изграждане на „вътрешни виждания“за съдържанието;
- аналогизиране със собствени преживявания;
- определяне на основно послание към връстниците.

Работата продължава с *действен анализ*, който се провежда под формата на *разказ от позицията на героя*. Ученикът самостоятелно преразказва цялата драматична ситуация от позицията на „своя“ герой. По този начин той е поставен пред необходимостта да аргументира характера на героя като анализира логиката на неговото поведение и мотивите, които го направляват. Разказът от позицията на героя малкият изпълнител изгражда върху основата на „магическото ако“. Чрез него той се адаптира към предлаганите в сценария обстоятелства и мотивира постъпките и отношението си към основното събитие. По този начин определя не само отношението си към останалите герои, но и отношението към самия себе си, учи се „да проявява необходимата строгост към себе си“ [2:220].

Същевременно при възпроизвеждането на случката ученикът използва и отделни изрази (реплики от сценария), които в резултат на осъзната позиция на героя, зазвучават живо и логически обосновано. На преден план се изтъкват целите, стремежите на всеки участващ (засегнат) в критичната за откъса ситуация и мотивите, които го въвличат в нея.

В този смисъл важно значение придобива откриването на категорична, ясна, но същевременно ярка и завладяваща формулировка на всяка една *конкретна действена задача* за участващите в откъса. Конкретните театрално-педагогически изисквания относно участието в роля са насочени към постигане на максималната според индивидуалните възможности на актьор-обучителя органика в словесно-пластически аспект при провеждане на действие и взаимодействие от позицията на героя. За плавен преход към навлизането в роля и постепенно включване в репетиционен режим на актьор-обучителите се предлагат упражняваните в специализирания блок етюди с импровизиран текст. Те се провеждат съобразно уточнените в сценария предлагани обстоятелства и по-скоро имат за цел „изговаряне" на отношението на съответния образ към героя с когото общува/конфликтува в откъса.

Същевременно този момент от работата се използва за изграждане и на умения, които успешно реализират у подрастващите целенасоченост на изказа, ефективност в процеса на общуване с присъщите му стадии на ориентация към партньора, привличане на вниманието, приспособяване и въздействие, възприемане.

При наизустяването на текста вниманието и усилията на участниците са насочвани към съобразяване на живото слово с нормативните изисквания на устната реч. Заедно с това актьор-обучителят практически осъзнава многообразното значение на говорното поведение и при провеждането на конкретните действени задачи той съумява да използва словото като изразно средство:

– за разкриване характера на героя („Защо съм такъв?"), съобразно осъзнати поведенчески мотиви;

– за говорната му характерност („Защо говоря така?"), съобразно осъзнати намерения и отношения в конкретния диалог;

– за яркост и атрактивност на сценическото взаимодействие между героите.

Поради това могат да бъдат поставяни и допълнителни задачи, свързани с говорната характерност на героя, при което възпроизвеждането на дословния текст вече не се свежда до механичното произнасяне на наизустени думи или реплики, защото е насочено към реализирането на точно определена цел.

Постигането на логично-последователно и непосредствено изпълнение на действените задачи обединяването им в подчиненост на общото послание на групата към връстниците се осъществява в структуриране и репетиране на бъдещото представление. *Репетирането* по откъси е попродължителен процес, в който актьор-обучителите „уплътняват" образите на своите герои във взаимодействието с останалите участници на сцена-

та. Впоследствие всички отделно репетирани откъси се свързват в подчинение на основното послание на бъдещото представление.

По времето на репетиционния етап се поставят и задачи във връзка с мизансцен (опростено, схематично пространствено разпределение на сценическото действие), със сценография на представлението, както и с неговото музикално-светлинно оформление. Поощрявани при сполучливите си находки в случаите, когато постигат яркост и атрактивност на сценическото взаимодействие между героите, малките ученици придобиват освободеност, увереност и съответно публично самочувствие.

Образователният театър разширява своя периметър посредством представлението пред аудитория от връстници и ангажирането им в провеждането на *дискусия*. По време на изпълнение на сцената зрителите имат право на възражения и на поведение, което да окуражава героите.

Важна тук е ролята на водещия, който е връзката между публиката и актьорите. При необходимост той може да спре играта, да позволи на зрителите да споделят свои мнения за представяната ситуация и за поведението на отделните герои. Основно значение придобиват уменията на водещия да предоставя на зрителите свобода в изказванията, да ги предразполага както към обсъждане на конкретната сцена, така и към предложения за нейното разрешаване, но заедно с това и деликатно да насочва дискусията съобразно образователната цел.

По време на дискусия със зрителите базисно изискване е участващите актьор-обучители да „останат в роля", за да отговарят на поставените въпроси от името на героя, тоест от позицията *„Той в предлаганите обстоятелства"*.

Изходът от критичната ситуация следва да се определи от целевата аудитория, а не от водещия. В случай на конкретни предложения от зрителите той може да отмени стопирането на представлението. Тогава актьор-обучителите продължават играта, следвайки предложените от целевата аудитория промени. По преценка на водещия, в сцената могат да се включат и самите зрители, предложили конструктивно решение на конфликтната ситуация.

Включването на образователен театър в училищния живот предоставя на участници и публика възможност за онази емоционална освободеност и непринуденост на взаимодействието, която е присъща при реални жизнени условия и по този начин зарежда ресурсната банка на подрастващата личност с репетирани ефективни модели на поведение.

## REFERENCES

1. *Balabanova, M.* (1999) Grammar of the Fantasy Discourse. Sofia.
2. *Vitanova, N. H.* (2009) Rejection-of-the-other syndrome in light of intercultural education. – In: Technological aspects of intercultural education. UI Neofit Rilski, Blagoevgrad.
3. *Gilligan, C.* (2007) In a different voice. Sofia.
4. *Dyankova, G., D. Tasevska.* (2011) Theater laboratory for psychosocial development at school. UI Sv. Sv. Kiril I Metodiy, Veliko Turnovo.
5. *Goleman, D.* (2005) Emotional Intelligence. Kibea, Sofia.

# УИКИ ТЕХНОЛОГИЯТА И ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИ

*Гълъбина Хр. Гордън*

# WIKI TECHNOLOGY AND TEACHER' TRAINING

*Galabina Hr. Gordon*

*ABSTRACT: The present paper is a result of a research on Wiki technology as a subject of teacher training. We try to use a model to describe the main roles and activities of the lecturers and students in the new surround – Collaborative Learning, and to use this model in the future teacher training. The model could be used as a template for many on line Wiki courses. The team from Prof. Asen Zlatarov University works on a project called „Modeling and applying Wiki technology in e-learning and science". The results from the research are already in print.*

*KEYWORDS: Wiki, Collaborative Learning, new roles*

Настоящата разработка е свързана с изследване на прилагането на Уики технологията при подготовката, квалификацията и преквалификацията на учителите. Това не е новост, но имайки предвид непрекъснатото усъвършенстване на Уики инструментариума и инертността на образователната система, то той е актуален. Като ангажирани участници в системата на висшето образование сме запознати, че използването, изучаването, усъвършенстването и изграждането на Уики приложенията у нас е по-скоро въпрос на личен актив или тясно-професионален интерес, но не е част от образователните цели или проекти в по-мащабен аспект. Единични са случаите, в които подготовката, обучението или квалификацията е на база Уики технологии, например Пловдивски университет „Паисий Хилендарски".

Един съществен белег на Уики технологията е, че провокира и изисква съвместно учене в група.

В настоящата разработка ще опишем един примерен модел за разработване на он-лайн курс на база Уики и ще се опитаме да диференцираме и опишем спецификата на дейностите на участниците в Уики курса. Това ще е полезно на всеки бъдещ или настоящ учител да приложи модела и да провокира дейности в среда Уики.

Всеизвестни са основните същностни характеристики на Уики технологията, а именно:

• като уеб приложение, което позволява на потребители, респ. създадели, да четат и участват като редактират и реорганизират информацията на коя да е негова уеб-страница;

• като колаборативен софтуер, използван за изграждане на съответния подобен уебсайт;

• като инструмент, който улеснява съвместната работа на екип от хора, които са географски и времево разделени, както и с различни възрастови или образователни равнища, на хора с увреждания, мултикултурални и други различия.

Уики инструментите работят много просто: търсене (по интерес) от тематичен списък; ако темата е налична, то тя може да се допълва, ако темата не съществува, то тя може да бъде създадена като такава; темата остава в Уики за бъдещо редактиране, което означава, че тя винаги може да се редактира и допълва, както и винаги може да се разглежда и обновява [1].

Видовете Уики приложения са многообразни. Най-активно използваните в областта на системата на образование засега са: WikEd, Wikibooks, Wikipedia, Wikimedia, Wiktionary, Wikiquote, Wikisource, Wikispecies, Commons.

Една от спецификите на Уики е предпочитаното ѝ прилагане в онлайн обучение. Предлагаме примерен модел на дейности при разработка на Уики он-лайн курс, фиг. 1.

## Модел на основните дейности в он-лайн уики курс

• *Работа по общ план или проект:*

– Общ план с опорни тематични точки: създаване на списък-речник – ПРАЗЕН – от ключови думи, фрази, термини, жаргони, които се отнасят или принадлежат към предмета на изучаване през семестъра от студентите/учениците и в същото време студентите ще ги усвояват поетапно;

– Организиране на попълването на тематичния списък: обезпечаване на указание по разработването и попълването на тематиката като се поощряват студентите да работят в групи или индивидуално. Студенти, които са в една и съща група, но географски разделени или студенти, работещи в различни семестри, т.е. времеви разделени;

– Създаване на инструктажно ръководство: споделяне със студентите и описване на дейностите с цел създаване на ръководство, което е в помощ за дадения курс, но ще се използва и от последващите семестри.

• *Анализ и оценяване в групите:*

– Провокиране на дискусии в групата: студентите да четат различни материали и публикации по темите, да има дискусии и после да допълват или модифицират публикациите в Уики.

• *Ръководене на аудиторията:*

– Използването на Уики като система за учене (LMS – Learning Management System);

– Съвместно сътрудничество при създаване на условия за кооперативна работа върху учебната програма,т.е. какви са очакванията на студентите за семестъра, могат ли те да предложат теми, които биха желали да бъдат разгледани и изучени в учебната програма;

– Отговорност, т.е. уточняване на: Как мога да знам кой какво е публикувал? Може ли не само да се сравнява, но и да се възстановява предишно съдържание?;

– Органайзер, разписание – запознаване на студентите с времевите задължения, домашните задачи и срокове.

## Уики и съвместното учене

Съвместното учене (Collaborative Learning – CL) е подтикващо ученето в групови взаимодействия и съвместни дейности [2], [3], [4].

Чрез използване на Уики за създаване на публикация например инструкторът насърчава пет фундаментални елемента на съвместното учене в учебна група:

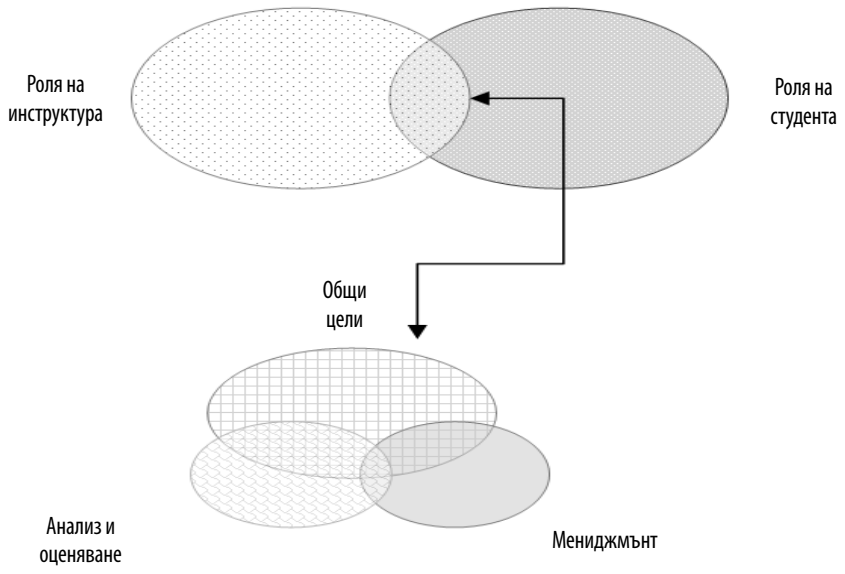
1. Подчертана взаимозависимост: членовете на групата имат обща цел и ресурси.

2. Подпомагащо взаимодействие: членовете на групата трябва да се подпомагат взаимно за да работят ефективно и резултатно, т.е. да работят заедно като индивидуалисти.

3. Индивидуална отговорност: членовете на групата трябва да имат персонална отговорност и индивидуална подчиненост.

4. Междуличностни умения и умения за работа в малка група: членовете на групата е нужно да комуникират помежду си, да се подкрепят и ако възникнат конфликти, да ги разрешават конструктивно.

5. Групови похвати: всички в групите трябва да поддържат добра взаимовръзка и осигуряват обратна връзка по между си.




*Фиг. 1. Модел на основните дейности в он-лайн уики курс*

## Роля на инструктора

Подходът на съвместното учене (СУ) трансформира и ролята на обучаващия от оторизиран инструктор в подпомагащ и съдействащ посредник. Следователно новата водеща роля на обучителя е да съдейства за групова дискусия и да осигурява ръководене, когато е нужно. Лектори, които обикновено са специалисти в дадена област, трябва да дадат възможност на студентите да получат фундаментални знания по изучаваната тема като ги направляват, окуражават проучванията и участията им в дискусии.

Успехът на съвместното учене при он-лайн курсове зависи от няколко фактора:

– ефикасността на инструктора при насърчаване на взаимодействие в групата;

– ролята на инструктора при създаване на условия и климат за изграждане на он-лайн общност;

– умението, вещината на инструктора да ангажира студентите да са активни участници и да провокира техните лидерски дейности.

Основните предизвикателства в ролята на инструктора са:

– да има готовност да наставлява и контролира поведението на обучаемите и подтиква към участие;

– да приспособява стратегиите с цел улесняване на процесите;

– да има търпение, т.е. да осигурява достатъчно време за обработка на информацията;

– да е отзивчив, но и да дава реална обратна оценка;

– да не използва всяко посредничество като възможност за теоретизиране;

– да бъде точен и коректен по отношение на очаквания и оценявания;

– да е ненатрапчив посредник.

## Роля на студентите

Както и при инструктора, ролята на студентите е афект от методите на СУ. Докато при традиционните позиции на учене студентът е относително пасивен реципиент на инструкции, то сега новите инструменти провокират студентите да са активни участници в конструирането на знание.

Студентският успех при съвместното учене зависи от следните няколко фактора:

– Студентите като активни участници: това изисква всеки един да допринася за крайното ниво на знание на групата. Отговорността за индивидуалния успех е пренасочена от едноличната основа към представянето на групата. Индивидуалният студент трябва да участва по-активно, за да допринесе за крайния продукт.

– Студентите като ангажирани участници: те трябва също да улесняват работата на техните състуденти. От друга страна активното участие изисква качество на продукта, т.е. ангажирано участие, подпомагащо качеството. Това много често означава студентите да насърчават другите, да им асистират по пътя към търсенето на отговорите. Типичната роля на инструктора в този случай е да провокира студентите да станат задълбочени анализатори един на друг. Успехът на съвместното учене (СУ) е най-често продукт на студенти, които са се предизвиквали един друг да открият най-задълбоченото значение на даден материал.

– Студентите като конфликтни ръководители: конфликтът може да възникне в различни форми като общ резултат от дивергентни гледища. Инструкторите при СУ често насочват студентите чрез конфликтно посредничество (провокации), но самите студенти са най-успешни, когато могат да адресират резултатите преди резултатите да афектират на качеството на цялата група.

## Уики в он-лайн обучение

Важно е да се уточнят следните понятия, ако се прилага Уики технологията в он-лайн или дистанционно обучение – устойчивост, т.е. издръжливост, предизвикателство и възможности при прилагане на Уики в обучението.

*Устойчивост, гарантирана от:*

➢ облекчена обмяна на информация, т.е. няма нужда от препратка на файлове чрез е-мейл;

➢ достъп, т.е. всеки участник има достъп независимо от времето и мястото;

➢ една версия, т.е. работи се върху един единствен документ, няма нужда да се прикачат номера върху съответните версии към всеки документ;

➢ история, т.е. предна версия/редакция може да бъде възстановена, ако това е нужно;

➢ съдействие, т.е. взаимопомощ при усвояване на познания, изследване, независимост, отчетност, отговорност;

➢ неограничено във времето сътрудничество, т.е. сътрудничеството не свършва с края на семестъра;

➢ познавателен резултат, т.е. придобиване на умения, промяна на начин на мислене, нов тип отношение в учебна среда.

*Предизвикателства, отнесени към:*

➢ плагиатство (запазени права), защото има обмяна на знание в публичното пространство;

➢ външни редактори, защото всеки може да направи промени, редакции;

➢ контрол, наблюдение, защото няма специализиран инструментариум за това;

➢ не забравяй да се регистрираш при вход, защото няма нищо трудно;

➢ неподходяща възраст, защото могат ли ученици от среден курс да се разграничат и поемат своята отговорност?;

➢ други:

– Възможно ли е да се разграничи оригиналното от допълнително редактираното съдържание?

– Възможно ли е да се определи кой е първоавторът и кои са тези, които допълват и редактират?

– Има ли възможност да бъдеш уведомен по някакъв начин, ако твой пост впоследствие е редактиран или променен?

*Възможности*

➢ съдействие и сътрудничество при усвояване на знание и изследване;

➢ работа без времеви ограничения, има независимост и отговорност на работния екип;

➢ положителни ефекти – изграждане на нови умения, кръгозор, научен интерес, отношения;

- извънкласни дискусии и такива в клас;
- външно редактиране – важно е да се покаже, че използването на Уики с ограничен достъп, както и он-лайн ресурсите (като Уикипедия например), не са винаги надеждни. Ако студентите видят как техни публикации могат да бъдат манипулирани, то тогава може да са по-склонни да повярват на предупреждението „Не вярвай на всичко в Уикипедия";
- ангажиране на студентите – вероятно защото това може да е съвсем нова технология за някои, то студентите са доста превъзбудени от възможността да улеснят групата и да се публикува тяхна собствена страница;
- интернет отговорност – студентите научават стойността на интернет за нуждите на образованието, т.е. не само за реклама и информиране, в една сравнително контролирана среда;
- други.

Като имаме предвид провокациите на Уики технология, екип от катедра КИТ в университет „Проф. д-р Ас. Златаров" – Бургас ще работи по проект на тема „Моделиране и приложение на уики технологии в електронното обучение и науката". Проектът се явява пресечна точка на няколко важни концепции — обобщени мрежи, размитост, електронно обучение, уики технологии — всяка от тях ще бъде описана и проучена поотделно.

С изпълнението на предлагания проект се цели да се изследва моделирането на различни ситуации на паралелизъм, конкуренция и конфликт с помощта на обобщените средства и интуиционистки размитите множества.

В приложен аспект, проектът ще даде възможност на участниците да се запознаят отблизо с уики като една от водещите Web 2.0 технологии и да открият възможните ѝ приложения в учебната и научната си практика.

Разпространението на постиженията по изпълнение на проекта ще стане с последващи публикации.

## REFERENCES

1. *Cunningham, W.* What is wiki, Wiki.org, http://wiki.org/wiki.cgi? What Is Wiki, 27.06.2002
2. *Cooney, L.* Wiki as a Knowledge Management Tool (PhD thesis), http://cooney.wikidot.com/, 31 Aug 2006.
3. *Marinova, M., V. Atanasova.* (2010) Innovations in the University Education. WIKIPEDIA Experience. 8-th Conference – Innovation' Management, Varna, Bulgaria, p. 100–105; http://www.wikimedia.bg/downloads/research/Marinova,Atanassova–2010.pdf
4. *Marinova, M.* (2011) Using WIKIPEDIA in the Education. Analysis of Good University WIKI-Projects in Bulgaria, International Conference – Electronic, Dis-

tance ... or the Education of XXI-Century, Sofia, Bulgaria, p. 62–69; http://www.wikimedia.bg/downloads/research/Marinova–2011.pdf
5. *Atanasova, V., D. Orozova.* (June 2011) Project' based Education on DB using WIKI, Conference- Interaction Theory- Practice, Bourgas, Bulgaria; http://www.wikimedia.bg/downloads/research/Atanassova,Orozova–2011.pdf
6. *Atanasova, V.* (2008) WIKI Technology in Electronic Education- Annual Informatics, Union of Scientists in Bulgaria, T.1, p. 116–122.
7. *Atanassov, K.* (2007) On Generalized Nets Theory. Prof. M. Drinov Academic Publ. House, Sofia.

# ХРАНИТЕЛНИ ВЕРИГИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

*Даниела Н. Димитрова*

# FOOD CHAINS IN ELEMENTARY SCHOOL

*Daniela N. Dimitrova*

*ABSTRACT: The purpose of the current report is to review the theoretical preparation in ecology and the methodology of presenting food chains as part of the relationship between the organisms and their environment, as well as to reveal the need for ecological education in elementary school.*

*The purpose of contemporary ecology is to form a scientific basis, looking for solutions of global problems, related to the recovery of the balance in the relationship between man and nature.*

*KEYWORDS: ecology, food chains, ecological education*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ К. Преславски“ – РД–05–236/14.03.2012.*

Апогеят на научно-техническия прогрес през миналия век се свързваше с изграждането на индустриални градове, мащабни строежи на фабрики, надпревара в производството на автомобили с големи дизелови двигатели. Едва столетие по-късно човечеството осъзна щетите от индустриалната революция, която стана предпоставка за възникването на мащабни екологични проблеми. Вниманието на съвременното човечество е насочено към опазване на околната среда и решаването на проблеми, които могат да доведат до екологична катастрофа и реална опасност за съществуването на човечеството. Това са проблеми от световна значимост, които са обект на изучаване от науката екология.

Целта на настоящия доклад е да се разгледа теоретичната подготовка по екология и методиката за представяне на знания за хранителните вериги като част от взаимоотношенията на организмите със средата на живот и да се разкрие нуждата от екологично образование и възпитание в началното училище.

Екологията, както всички други области на знанието, се развива постоянно, но неравномерно. Още в трудовете на гръцките философи се срещат знания за природата. Терминът „екология“ произлиза много по-късно

от гръцките думи: ecos или oicos, „къща“, и logos, „наука“ и се схваща като област от знанието за местообитанията на организмите. Предложен е от немския биолог Ернст Хекел през 1866 г., който дава и първото определение за екология: „Под екология ние разбираме обща наука за отношенията на организмите с обкръжаващата ги среда, където отнасяме в широк смисъл всички условия на съществуване.“ [3:11].

Екологията се формира като самостоятелна наука в началото на XXв. Тя е интердисциплинарна област на знанието, която свързва естествените и социално-икономическите науки. Тя има връзка с биологичните дисциплини: ботаника, зоология, физиология и всички частни биологични науки. Екологията е тясно свързана с много небиологични науки като география, физика, химия, хидрология, геоморфология, ландшафтознание, климатология, метеорология, математика и др.

Екологията изучава индивидите като най-малката структурна единица в динамиката на популациите. Тя изучава всички нива на организация в биологичните макросистеми, които се запазват чрез саморегулация, наречена екологично равновесие. Задачата на съвременната екология е да бъде научна основа, която търси решение на глобалните проблеми, свързани с възстановяване на равновесието в отношенията между човека и природата. Нормалните процеси в природата много лесно се нарушават под влияние на разнообразната и мащабна човешка дейност. Решението на проблемите и предотвратяването на екологичните кризи зависят от мирогледа и културата на обществото. Началното училище е мястото, където учениците трябва да придобият знания за опасностите от екологична катастрофа; за предотвратяване на екологичните проблеми; готовност и отговорност за запазване на екологичното равновесие.

Основен предмет на изследване на екологията са екосистемите – съвместно съществуващите мрежи от растения, животни и други организми на дадена територия. „За да може да съществува като самостоятелна биологична система, всяка екосистема задължително трябва да съдържа три основни групи организми: продуценти, консументи и редуценти. Те влизат помежду си в сложни хранителни взаимоотношения, които лежат в основата на изграждане на трофичната структура на биоценозата. Пренасянето на хранителните вещества и енергията през определена последователност от различни видове организми чрез изяждане на едни от други, се нарича *хранителна* или *трофична верига.* Това понятие за първи път е било въведено от английския биолог Ч. Елтон през 1927 г. Опростената схема на една хранителна верига включва трите основни групи организми: продуценти, консументи от различен порядък и редуценти. Те образуват трите трофични звена на хранителната верига, през които се извършва предаването на хранителните вещества“ [3:109]. Хранителните вериги биват няколко типа:

– хранителна верига на хищниците – започва от продуцентите (зелените растения). Включената в органичните съединения енергия заедно с биомасата, изградена от тях, преминава последователно в дребни растителноядни животни (фитофаги), следвани от насекомоядни хищници (зоофаги), които пък са храна на едри хищници. При хранителните вериги от този тип размерите на консуматорите във всяко следващо звено нарастват, а броят им намалява;

– хранителна верига на паразитите – започва с гостоприемник – растение или животно, последвано във веригата от паразитите, които също могат да бъдат от първи, втори и т. н. порядък;

– хранителна верига на сапрофагите – започва с мъртви органични вещества (трупове на умрели растения или животни), които са първоизточник на органични вещества и на енергия за сапрофагите (бактерии, гъби, микроорганизми).

Подобни хранителни вериги се наблюдават както в сухоземните, така и във водните екосистеми. „Успоредно с предаването на храната, чрез хранителните вериги се извършва и предаване на енергията, която преминава през различни енергетични нива“ [3:109] – „от нискостоящо към високостоящо ниво и е в съответствие с първия и втория закон на термодинамиката, т. е. протича със загуби на енергия, която се разсейва под формата на топлина“ [3:110]. Това са загуби, които живите организми използват за свои нужди, като дишане, движение, синтез. Само една десета част от енергията на едно хранително ниво се прехвърля на следващото. Затова не може веригата да е безкрайна и обикновено се ограничава до три или четири последователни звена.

Типовете хранителни вериги образуват сложна система от хранителни взаимоотношения, наречени хранителни мрежи. Всяко звено в хранителната мрежа оказва влияние върху устойчивото състояние на екосистемите. Въпреки че пряка връзка съществува само между две последователни звена на хранителната верига, всички те имат косвена връзка. Отпадането на само един вид от екосистемата води до нарушаване на нейната трофична структура, което е пагубно за всички останали видове. Теоретичните знания за хранителните вериги, са важни, защото човекът участва в тях и животът му се влияе косвено от цялата съвкупност организми преди него.

Човекът е част от природата и съществуването му зависи от непрекъснатото функциониране на природните екосистеми. Формирането на екологична култура и екологично поведение е педагогически процес, ориентиран към развитие на ценности за опазване на природната среда в подрастващото поколение. Важна роля за придобиване на знания, свързани с екологията, се формират в процеса на обучение в училище във всички степени на образование. Екологичното образование и възпитание е елемент и от цялостната подготовка на студентите от педагогическите специалности

на ШУ „Епископ Константин Преславски", Колеж – Добрич. Теоретичната подготовка по учебните дисциплини е свързана с овладяване на научните основи на взаимодействие между природата и обществото. Това се осъществява при изучаването на дисциплините природознание, екология и опазване на околната среда, хигиена и здравно възпитание. Студентите придобиват знания за живата и неживата природа, за взаимодействието между човека и природата и създаването на оптимални условия на живот на хората като част от тази природа. Тези знания и умения се прилагат от бъдещите педагози в интегрираните учебни предмети в начална училищна степен, свързани с природните знания: роден край в първи клас, околен свят във втори клас и човекът и природата в трети и четвърти клас.

В съвременния курс на обучение съществуват естествени връзки между различните дисциплини, които изграждат цялостна представа за изучаваните процеси и явления. „Единството на околната среда и самият интегрален характер на природните знания изискват съответен интегрален подход при тяхното формиране и изясняване" [5:22]. Студентите – бъдещите начални учители – комбинират получените знания по отделните специализирани учебни дисциплини и ги прилагат в уроците си като осигуряват съответните междупредметни връзки. Методическата разработка на уроците по природни науки се изучава по дисциплината методика на обучението по природознание и родинознание (МОПР). Тук студентите придобиват знания за методическа работа. В семинарните упражнения по МОПР студентите се запознават с практическото приложение на действащата нормативна база в училище – учебен план, ДОИ за учебно съдържание, учебни програми, учебници. Придобиват умения за планиране и реализиране на учебния процес. В резултат на това у тях се формират компетенции за педагогическа дейност.

Като пример за връзката между теоретичните знания и практическата реализация ще посочим екологичните знания и приложението им в методическата разработка на урока за хранителните вериги в трети клас. Структурата на методическата разработка на урока е по М. Цанкова [4:134].

**I. Учебен предмет**: човекът и природата, III клас [2:52].

**II. Тема на урока:** Взаимодействие между растенията и животните. Хранителни вериги

**III. Цели на урока:**

а) образователни – учениците да усвоят знания за взаимодействията между организмите в природата чрез запознаване с хранителните взаимоотношения; да разширят знанията си за различните представители на растителния и животинския свят; знанията за значението на процеса хранене за живота на Земята;

б) възпитателни – формират умения за положително отношение и поведение към природата и опазване на околната среда; разкриват взаимната зависимост между човека и природата;

в) развиващи – формират екологично поведение и стремеж у учениците да дават своя принос като активно участват в подобряване на състоянието на природата.

**IV. Типът на урока:** урок за нови знания

**V. Форми на организация на обучението:**

– фронтална – използва се в хода на урока;

– индивидуална – при реализиране на самостоятелната работа в часа.

**VI. Дидактически принципи** – научност, съзнателност и активност, нагледност, достъпност и индивидуален подход.

**VII. Дидактически методи** – обяснение, беседа, дискусия, наблюдение, самостоятелна работа.

**VIII. Дидактически средства** – учебник и нагледни средства.

**IX. Предварителна подготовка:**

а) на учителя: методическа разработка на урока, подбор на материали за демонстрация, подбор на подходящи литературни текстове и разработване на дидактични игри, компютърна презентация;

б) на ученика: тетрадка и учебник.

**X. Вътрешнопредметни връзки:**

а) предшестващи – реализират се чрез знанията за различните представители на растителния и животинския свят и тяхното хранене от уроците по роден край;

б) перспективни – разширяват се знанията за значението на процеса хранене при живите организми и умения за съставяне на схеми на хранителни вериги.

**XI. Междупредметни връзки:** български език и литература, изобразително изкуство, домашен бит и техника, човекът и обществото.

**XII. Очаквани резултати:**

а) на ниво учебна програма – ученикът да дава примери за разнообразни взаимодействия на организмите със средата, която обитават;

б) на ниво тема – да проследява по схема хранителните вериги и да може самостоятелно да съставя схема на хранителна верига.

Ходът на урока започва с актуализиране на знанията на учениците за приспособленията на растения и животни към сухоземната среда на живот, свързани с вида храна, знанията за самостойно и несамостойно хранене. Припомня се групирането на животните във връзка с вида храна като се решават първите две задачи от учебната тетрадка [1:26].

Създаването на позитивна емоционална нагласа и преходът към новата темата се осъществява чрез откъс от приказката на Емилиян Станев „Ла-

комото мече", в която проличават хранителните взаимоотношения между организмите и чрез подходяща дидактична игра – кръстословица. Следва поставянето и мотивирането на темата. Посочва се, че е необходимо да се изучават взаимодействията между организмите и хранителните вериги, защото човекът също участва в тях и съществуването му зависи от оцеляването на организмите в хранителната редица преди него.

Планът, по който се работи е следният:

1. Хранителни взаимодействия между организмите – хранителна верига.

2. Видове хранителни вериги.

3. Значение на хранителните вериги за живота на Земята.

Разработването на новите знания следва плана на урока. Провежда се беседа върху хранителните взаимоотношения между растенията и животните чрез използването на графични дидактични игри и компютърна презентация. Чрез беседата учениците сами стигат до извода, че най-важните взаимоотношения между организмите в природата са свързани с храната. Разглеждат се приложените в учебника материали и илюстрациите. Чрез обяснение и онагледяване със снимков материал се въвежда понятието хранителна верига. Дават се примери за различни по тип и дължина хранителни вериги. Общото между тях е, че в началото винаги са растенията, защото те се хранят самостойно, произвеждат сами хранителните си вещества и служат за храна на животните. Учениците откриват, че всяко звено във веригата се храни с предходното звено и служи за храна на тези, които са след него. Попълват се задачи 3 и 4 от учебната тетрадка [1:26].

Затвърдяването на знанията от урока се осъществява чрез дидактична игра за съставяне на най-дългата и правилно изградената хранителна верига. В края на урока учителят прави обобщение за значението на хранителните вериги за живота на Земята. Следва преценка за работата през часа и поставяне на домашна работа.

С посочената разработка представяме как натрупаните теоретични знания от студентите се прилагат на практика. Считаме за необходимо да посочим, че трябва да се предвидят повече часове за наблюдение на уроци в училище, за обогатяване и усъвършенстване на уменията на студентите.

В педагогическите специалности се подготвят бъдещи учители, които имат теоретични познания, методическа подготовка и са усвоили майсторството на преподаването. Студентите са получили компетенции да поднесат знанията по начин, който да заинтригува и да възпитава у учениците чувство на отговорност към природата и обществото. В заключение ще посочим, че представянето на методически разработки и актуални съвременни методически проблеми е ценен елемент в подготовката на студентите – бъдещи учители.

## REFERENCES

1. *Kabasanova, M., K. Manolov, P. Stoyanova.* (2004) Workbook on Man and Nature for the 3rd grade. Sofia: Prosveta.
2. *Kabasanova, M., K. Manolov, P. Stoyanova.* (2004) Man and Nature for the 3rd grade. Sofia: Prosveta.
3. *Kamenov, D., D. Buchvarova, Al. Doychinov.* (2006) Ecology. Shumen: UI Episkop Konstantin Preslavski.
4. *Tshankova, M.* (2011) On the preparation of primary school teachers in methodology of teaching Nature. Shumen: UI Episkop Konstantin Preslavski.
5. *Tshankova, M., N. Dimitrova.* (2009) Integration in methodology class for teachers. Shumen: Faber.

# МУЗИКАЛНАТА СИМВОЛИКА И РАЗВИТИЕТО НА ТВОРЧЕСКИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА ВЪЗПРИЕМАЩИЯ
## (върху материал из операта „Тристан и Изолда“ на Р. Вагнер)

*Дарина Г. Василева*

# MUSICAL SYMBOLISM AND DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF THE AUDIENCES
## (on materials from the opera „Tristan and Isolde“ by R. Wagner)

*Darina G. Vasileva*

*ABSTRACT: The conclusion based on an analysis of Wagner's work „Tristan and Isolde“ is that the work of art in its symbolic nature suggests a purpose other than the pursuit of interpretation, which identifies itself with that of the author. The emphasis is put on the audiences' interpretative activity, based on the symbol as a model, systematic and logical segmentation of one generalized function of reality into an infinite number of symbolic meanings, which is an important prerequisite for developing the creative potential of the audiences.*

*KEYWORDS: musical symbolism, interpretation, audiences*

Проблемът за изявата на индивидуалното начало със средствата на музиката налага разглеждането на музикалния символ като моделно, системно и закономерно разчленяване на една обобщена функция на действителността в безкраен ред единичности. Но едновременно с това възниква и проблемът за вярната ориентация към такъв тип символика, при който музикалният символ обективно да се осъществява като динамична тенденция.

Именно тази особеност на музикалния символ като динамична тенденция, като пораждащ модел на безкрайност от значения проникновено разкрива Е. Курт при сравняване епохата на класиката с тази на романтизма. „Класицизмът търси в звуковото явление нещо стабилно, фундамента, а романтизмът – устремеността; затова в първия случай е налице склонност звукът да се разглежда като основен тон, като централна отправна

точка, докато във втория – като водещ тон, устремен напред към един понататъшен преход." [1:43]. Според образната характеристика на Е. Курт при класицизма силите са центростремителни, фокусирани в едно основно ядро, а при романтизма те са центробежни, пулсират от същото това ядро във всички посоки, движат се на непрекъснато растящи и заливащи всичко вълни – вълни, които никога не стихват и нямат свършек [1:43].

От философска гледна точка и от позицията на тълкуващия тази идея е изразена от В. Шелинг в труда му „Система на трансценденталния идеализъм". Той пише, че „всяко произведение може да се тълкува по безкрайно много начини, като че ли в него има вложени безкрайно множество намерения, при което все пак никога не може да се каже дали тази безкрайност е била заложена от самия художник, или се крие само в художественото произведение" [2:356]. Това е идеята за „безкрайността на безсъзнателното", чрез която живее истинското произведение на изкуството.

Изясняване отношението на съзнателните и безсъзнателните формиращи сили Е. Курт определя като необходимо условие за решаване на най-важния и най-общия краен проблем – оценката на един художествен стил. Своеобразието на личността зависи от това как се разпределя равновесието между съзнателно и безсъзнателно. При художници с по-скромни творчески възможности възниква склонност към колебания чак до загуба на индивидуалност, при значимите личности – почти необяснимо понякога богатство от индивидуалности, обхващащи до странност многообразни елементи [1:43].

Може да се каже, че тази „романтична носталгия по недиференцираното състояние на душата" представлява общ емоционален фон и на капиталното теоретично изследване на романтичната хармония, направено от Е. Курт. „Хармониите са отражение на безсъзнателното", твърди той, а централна роля в развитието на романтичната хармония принадлежи на Вагнеровия „Тристан" [1:15, 46]. Изводът за тази централна роля логично произтича от обстоятелството, че романтичният дух вече не търси в света на фантастиката, на приказното и легендарното сигурно убежище от ужасното. „Тристан" олицетворява „мрачния безкрай на душевните дълбини, [...] съзерцанието на Вселената е угнетено от могъществото на съдбата и сянката на смъртта" [1:52].

За силното влияние на философията на А. Шопенхауер върху създаването на творбата признава още самият Р. Вагнер в литературното си наследство. На това влияние специално се спира и Е. Курт, като подчертава, че музиката на Р. Вагнер става много по-мощен проводник на идеите, залегнали в „Светът като воля и представа", отколкото е текстът на самото философско съчинение. От това обаче съвсем не следва, че философията на А. Шопенхауер е единствено възможната и задължителна основа при

интерпретацията на твърде интересните и ценни музикално-теоретични изводи, до които достига Е. Курт при анализа на „Тристан и Изолда".

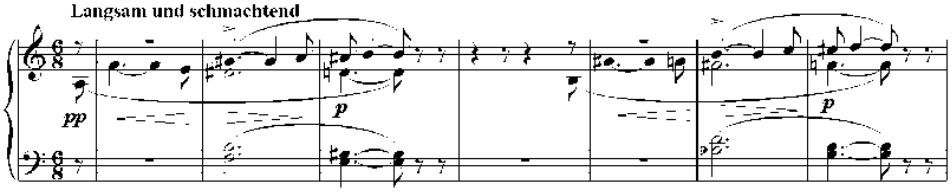
Силно впечатление прави и друг един факт: независимо от многократното акцентиране върху ролята на подсъзнателното в творчеството на романтиците и в частност във Вагнеровия „Тристан", Е. Курт нито веднъж, по никакъв повод не се позовава на един безспорен авторитет със световно признание в тази област, какъвто несъмнено е К. Г. Юнг. Това наистина е странно не само защото двамата швейцарски учени са съвременници, но и защото през 1920 година, когато Е. Курт публикува „Романтичната хармония и нейният кризис във Вагнеровия „Тристан", К. Г. Юнг вече е навлязъл в своя най-значим и най-плодотворен период на научни изследвания.

Е. Курт основателно подчертава ролята на примитива в творбата на Р. Вагнер. В това централно, кулминационно явление на романтизма примитивът надминава по значимост феномена „лайтмотивност" – става дума за онзи недиференциран характер на мелодическата линия и за съдържащите се в нея мотиви, свързани с изходния момент на възникването. Авторът има предвид мотиви, близки по смисъл до изначалните импулси и дълбинното съдържание. При това колкото по-близко е съдържанието до сферата на дълбинното, толкова повече символите се опростяват и се доближават до най-първите и типични основни форми [1:430].

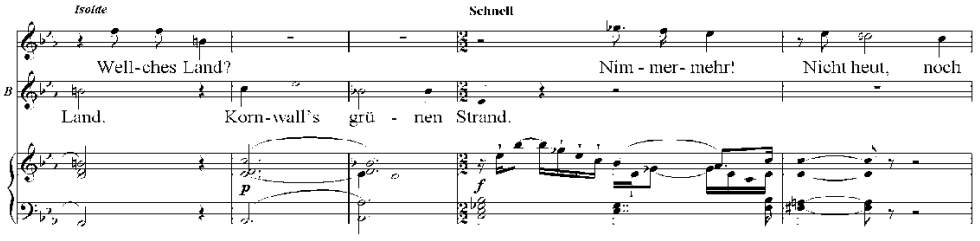
Подобно схващане напомня твърде много за схемите, които безсъзнателното продуцира постоянно и които априорно формират представите на човека, т.е. за архетипите. Според Юнг „Архетипите имат не съдържателна, а изключително формална характеристика, но и тази характеристика се появява в един твърде ограничен вид. Съдържателна характеристика първообразът получава едва тогава, когато проникне в съзнанието и при това проникване се изпълни с материал от съзнателния опит." [3:95–96]. Всяко ефективно внушение се осъществява посредством архетипи, но самата психическа енергия, съсредоточена в тях, подобно на която и да било физическа енергия, е напълно неутрална по отношение на всякакви определения за добро и зло, за прекрасно и безобразно, за смислено или лишено от смисъл и т.н. Архетипът е *a priori* дадена възможност за формиране на представи.

Ако при засягане на въпросите за безсъзнателното и във връзка с музикалния символ отдаваме предпочитание на някои конкретни научни наблюдения и хипотези на К. Г. Юнг, без, разбира се, да ги абсолютизираме, то е именно защото споделяме идеята за приложимостта на анализа спрямо символа. Тъкмо обратното – като последовател на А. Шопенхауер и Е. фон Хартман философско-естетическото осмисляне на резултатите от своя високостойностен теоретичен анализ Е. Курт вижда концентрирано около „най-простата, но и най-велика загадка за едно музиковедско изследване: що е това музика?" [1:525].

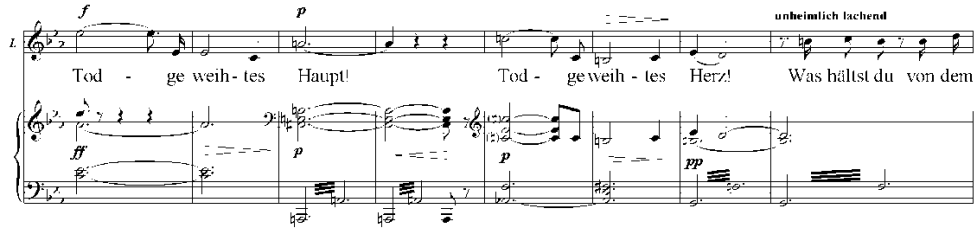
Истинската художествена психология според Е. Курт следва да се търси на границата между съзнателното и безсъзнателното в момента на възникването. Тук мелодиката се разтваря в своите основни форми, в първичните образувания на възходящото, низходящото и вълнообразното движение [1:430–431]. Ако проследим най-простата мотивна линия, свързана с възходящото движение, можем да установим най-различни съдържателни превъплъщения – освен нейното обобщаващо значение, свързано с изначалното дихание на „сгъстилата се дълбинна здрачевина“, тя символизира и пробуждането на Тристан от сън, подобен на смъртта (началото на III действие), и пробуждането на природата (началото на I действие), и любовния копнеж (началото на встъплението към III действие).



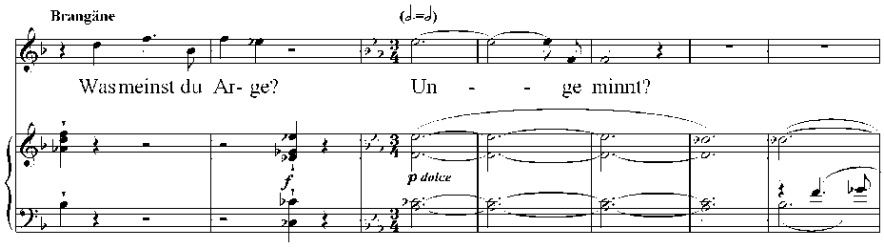

**A1** – Гневната Изолда („Kornwell's grünen Strand“, I действие, I сцена)



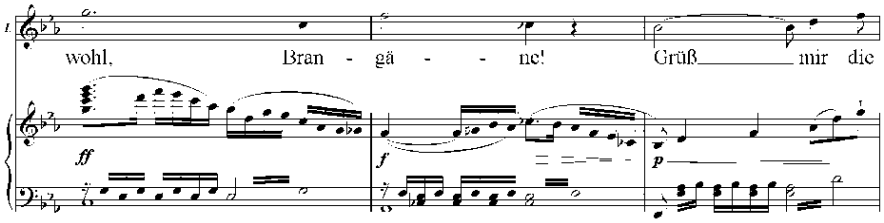

**A2** – Мрачната Изолда („Todgeweihtes Herz!“, I действие, II сцена)



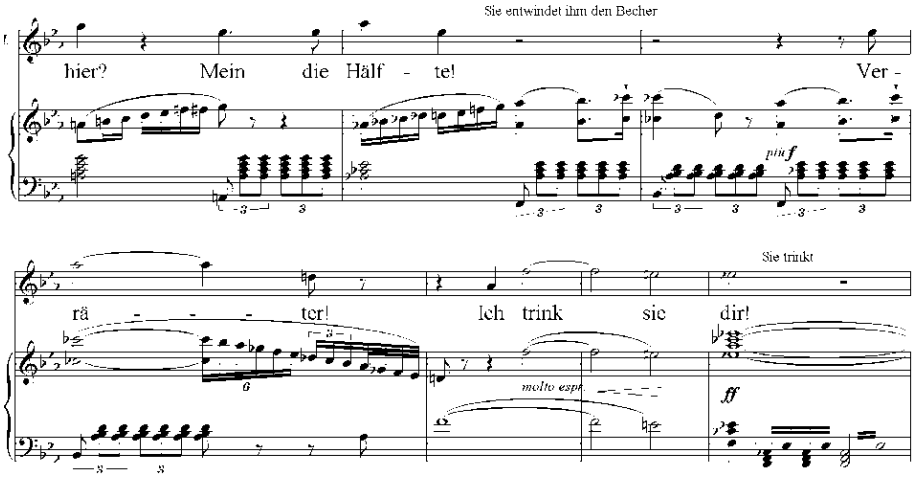
**А3** – Страданието на Изолда („Ungeminnt?“, I действие III сцена)



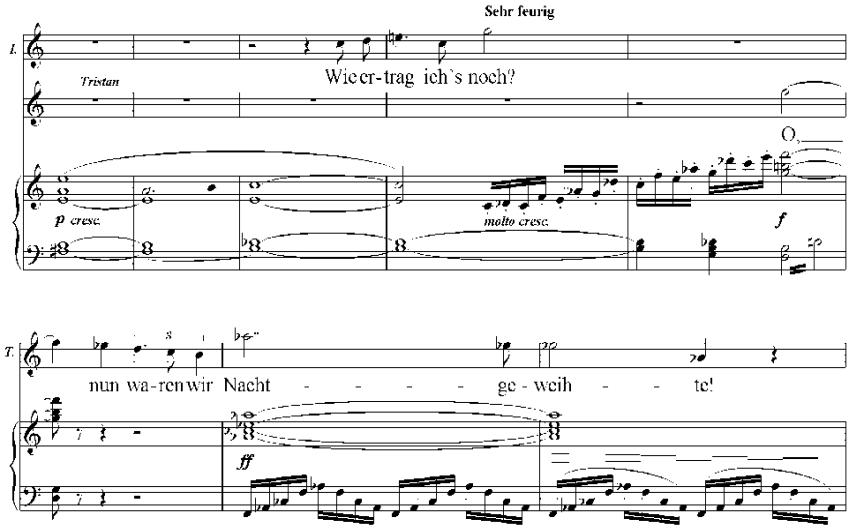

**А4** – Прощаване с Брангена („Nun leb wohl Brangäne!“, I действие, IV сцена)



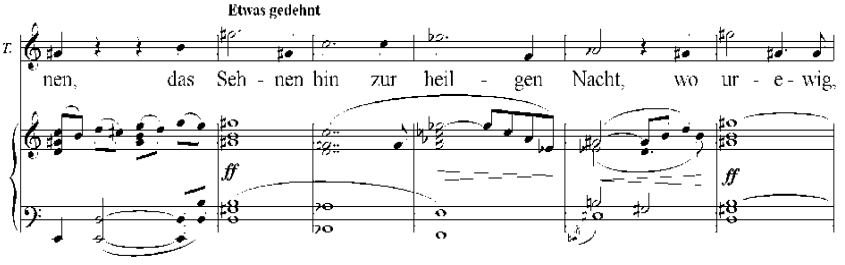

**А5** – Любовната напитка („Verräter!“, I действие, V сцена)



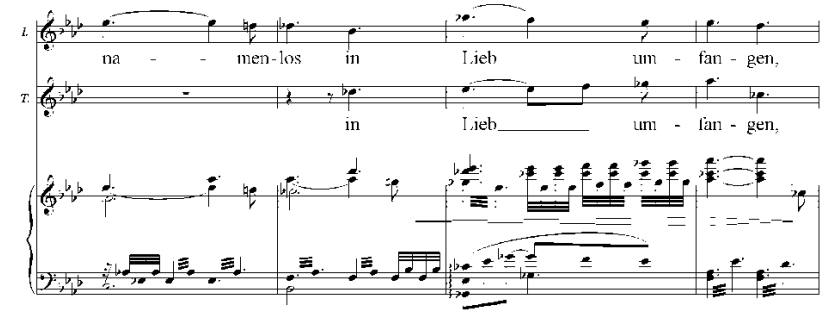
**A6** – Величието на нощта („O, nun waren wir Nachtgeweihte!“, II действие, II сцена)



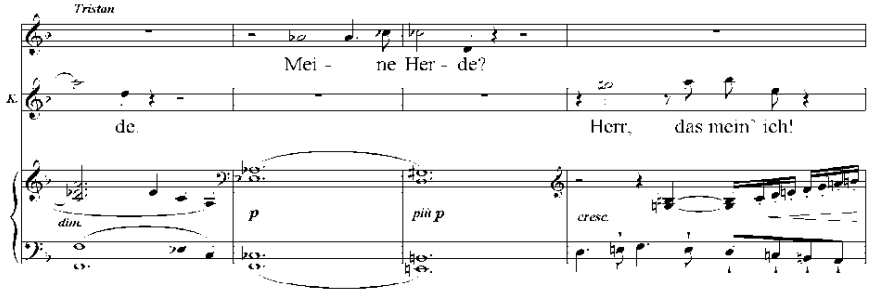

**A7** – Святостта на нощта („...das Sehnen wir zur heilgen Nacht“, II действие, II сцена)



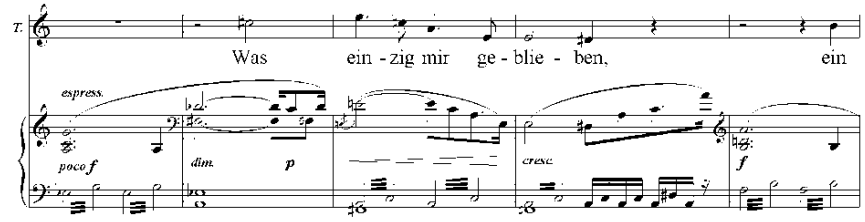

**A8** – Любов и смърт („in Liebumgangen...“, II действие, II сцена)



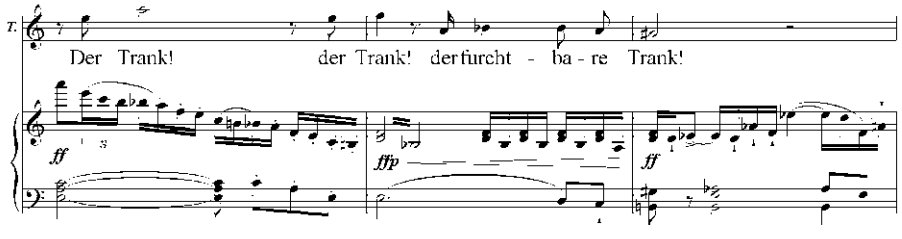
**А9** – Във властта на безнадеждното страдание („Meine Herde?“,



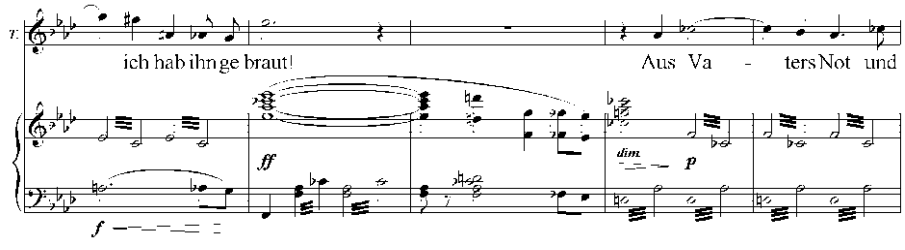

**А10** – Отчаянието на Тристан („Was einzig mir geblieben...“,



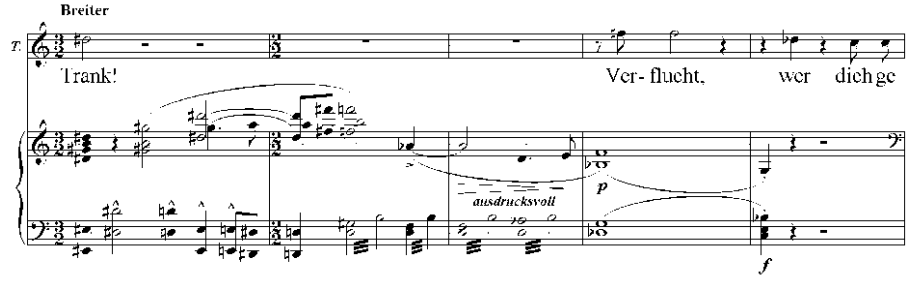

**А11** – Омая на любовната напитка („Der Trank! Der furchtbare Trank!“, III действие, I сцена)



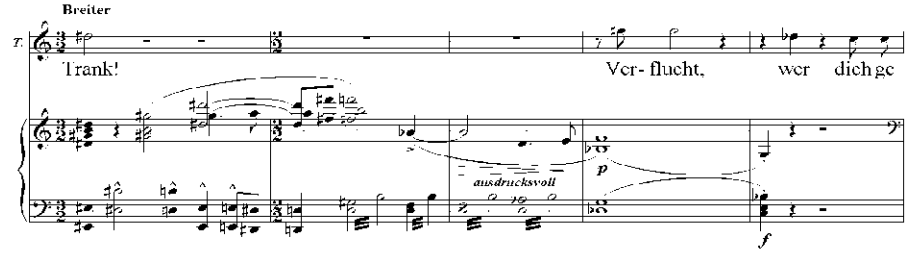

**А12** – Обреченият Тристан („...ich hab ihn gebraut!“, III действие, I сцена)



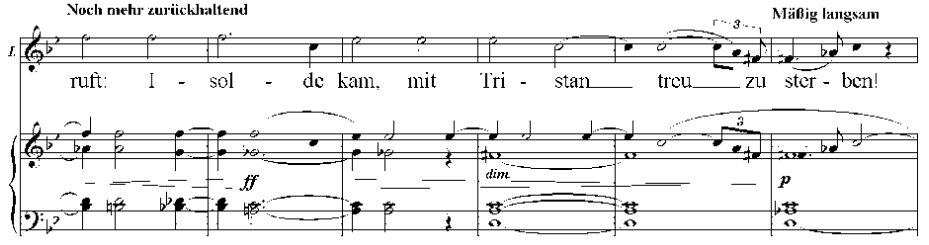
**A13** – Прокълнатият Тристан („Verflucht, wer dich gebraut!“, III действие, I сцена)



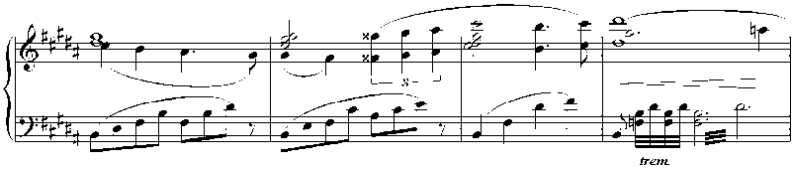

**A14** – Пробуждането на Тристан („Lebst du noch?“, III действие, I сцена)




**A15** – Плач по Тристан („...mit Tristan“, III действие, II сцена)




**A16** – Смъртта на Изолда („Marke segnet die Leichen“, III действие, III сцена)



Тристан-акордът може да бъде разглеждан като модел за закономерно и системно разчленяване със средствата на музиката, водещо до зараждане на поредица от единични проявления, изразени като любов-копнеж, любов-страдание, любов-мъка, любов-безутешност, любов-съдба, любов-блаженство, любов-възторг, любов-опиянение, любов-величие, любов-святост, любов-невъзвратимост, любов-обреченост, любов-проклятие, любов-нощ, любов-смърт, любов-скръб...

При тристан-акорда се наблюдават и други същностни страни от общата структурно-семантична характеристика на символа: знакът – септакорд с малка терца, умалена квинта и малка септима, няма нищо общо с непосредственото съдържание на изброените по-горе единичности, които се обозначават в конкретния случай; но тези различни и противостоящи една на друга единичности са определени от общ конструиращ принцип, който ги превръща в единоразделна цялост, насочена по определен начин.

Ако разгледаме връзката между знака (акорд) и означаваната идейна образност (копнеж), бихме могли да твърдим, че в даденото произведение тези два полюса на символната структура могат взаимно да се обозначават, следователно – и да разменят местата си, доколкото символизиращото и символизираното са различни по субстрат, но тъждествени по смисъл. Следва да подчертаем: септакордът с малка терца, умалена квинта и малка септима се превръща в символ на безнадеждния любовен копнеж не изобщо, а именно за даденото произведение. Налице е специфичната за музиката особеност – тя е незнакова семиотична система, за която е характерна контекстуалната семантика.

~

От така представения анализ се налага изводът, че художествената творба, приета в нейната изцяло символна природа, подсказва насоченост, различна от стремежа към реставрация на смисъла на авторовото послание, към интерпретация, която се идентифицира с тази на автора.

Съобразяването със символната природа на художествената творба поставя акцента върху интерпретационната активност (игрови диалог) на възприемащия, опираща се на символа като моделно, системно и закономерно разчленяване на една обобщена функция на действителността в безкраен ред единичности. Всичко това се превръща във важна предпоставка за развитие на творческия потенциал на възприемащия.

## REFERENCES

1. *E. Kurt*. (1975) Romantic Harmony and its Crisis in Wagner' „Tristan". Moscow.
2. *W. Schelling.* (1983) System of Transcendental Idealism. Sofia.
3. *C. G. Jung*. (1954) Von der Wurzeln des Bewusstsein. Zürich.
4. *R. Wagner*. (1974) Articles and Materials. Moscow.

# РАЗВИТИЕТО НА ДЕТСКОТО МИСЛЕНЕ В УСЛОВИЯТА НА КОМБИНИРАНИ ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ В УРОЦИТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ В 1–4. КЛАС

*Дечко М. Игнатов*

# THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S THINKING IN TERMS OF COMBINED INTERACTIVE TEACHING METHODS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES GRADES 1–4

*Dechko M. Ignatov*

*ABSTRACT: The purpose of this experiment is to investigate the impact of multimedia demonstration combined with group work organization, on the functional load motor density of the lesson, how does the child thinking expressed in motor model. V what phase of training is most appropriate media and demonstration its use in different.*

*KEYWORDS: interactive methods, dynamic demonstration, group communication, motor thinking, functional load, and total motor density*

Интерактивни са методите, основани едновременно на получаване на знания, формиране на умения и изграждане на нагласи. Интерактивните методи поставят участниците в ситуация на активно общуване помежду си. Дават възможност за личностно решение на основата на съпреживяното, взаимодействието, диалога, анализа и вземането на решения по определен проблем. Интерактивните методи поставят педагозите и учениците в ситуация на постоянно обсъждане и изразяване на собственото мнение.

Целта на настоящия експеримент е да проучи влиянието на мултимедийната демонстрация в комбинация с групова организация на работа върху функционалното натоварване, моторната плътност на урока, отражението ѝ върху детското мислене, изразено в двигателни модели.

Мултимедийната демонстрация навлиза все по-широко в обучението на учениците от начална степен по всички учебни дисциплини, но нейното използване може да бъде свързано не само с позитивен ефект при обучението. При недостатъчно добре обмислено приложение на мултимедийна-

та демонстрация развиващият ефект върху детското мислене може да бъде сведен до минимум, а в някои случаи може да доведе до регресивен ефект. В настоящото изследване ние използвахме три различни подхода в условия на комбинация на групова организация на работа и мултимедийна динамична демонстрация. По този начин целяхме да докажем:

– кои са най-удачните подходи при конструиране на двигателни задачи в посочената по-горе комбинация от интерактивни методи;

– да проследим последователността в детското мислене при създаване на двигателни модели;

– да направим тестово изследване на изграждането на двигателни модели по зададени единни критерии за оценка в условията на мултимедийна (двигателна) демонстрация и групова организация на учебния процес.

Във връзка с целта и свързаните с нея задачи на настоящото изследване съставихме три двигателни тестови задачи със сходни двигателни характеристики.

В основата и на трите теста заложихме като приоритетно значението на самостоятелната работа на учениците в условията на динамична демонстрация, реализирана с помощта на мултимедиен проектор. Чрез съчетанието постановка – динамично демонстриране – решение на конкретен двигателен проблем умишлено създадохме три алтернативни (проблемни) ситуации с цел активиране на когнитивните възможности на учениците.

Така децата, на основата на своите досегашни знания и двигателен опит, сами трябваше да търсят отговора на проблемната образователна задача, изразен в готов двигателен продукт, плод на възникналите вътрешни противоречия между старите и новите знания и практическия опит в обучението по физическо възпитание, както и вече усвоените двигателни умения и навици.

Определихме еднакви критерии за оценка на решението и на трите задачи:

1. Точност – технически правилно и методически вярно, последователно решение на конкретната задача.

2. Оригиналност – оригинални решения като израз на познавателната потребност, колективни решения, обединени в обща оригинална конфигурация.

3. Брой варианти – творческо решение на задачите, създаване и демонстрация на повече от един двигателен модел.

В условието на първата двигателна задача бе учениците самостоятелно да изготвят и реализират комплекс от 5 общо развиващи упражнения, като се съобразят с двигателния характер на темата, заложена в основната част на урока. На всяка от трите групи, на които бе разделен класът, предоставихме 30 секунди да обсъдят, обмислят какви общоразвиващи упражнения ще включат? В каква последователност ще ги изпълнят? Каква

конфигурация ще изберат за изпълнението? Кой ще е водещият ученик за конкретната двигателна задача?

Малко след началото на обсъждането в групите – без да насочваме вниманието на децата към това, което правим, с помощта на мултимедиен проектор започнахме динамична демонстрация на гимнастическа комбинация, изпълнена от гимнастици.

Само след 3–4 секунди обсъждането в групите спря. Творческият шум, характерен за подобна ситуация, секна напълно. Вниманието на учениците и от трите групи бе изцяло ангажирано от демонстрацията, течаща в момента на екрана.

В резултат на това, след изтичане на времето за обсъждане и решение на зададения двигателен проблем, започна масово суетене във всички групи, което недвусмислено подсказа за пълното объркване на децата. Нито една от групите не демонстрира решение на поставения двигателен проблем, а критериите за оценка бяха напълно игнорирани.

Плахите опити за демонстрация на двигателен модел бяха изцяло свързани с наблюдаваното на екрана – неточни, разпокъсани, неорганизирани, а за оригиналност и брой варианти не можеше въобще да се говори.

Анализирайки реакциите на учениците, можем категорично да заключим, че те са плод само и единствено на подражание, резултат на репродуктивно мислене, свързано с конкретната динамична демонстрация.

То се характеризира с това, че решаването на задачата не се извърши в плана на представите.

Децата възприеха демонстрацията като обект с всичките му свойства, а не само със съществените, необходими за понятийното и представно мислене.

Само в плана на представите могат да се отчитат реалните явления и ситуации и де се съотнесат към собствените знания и опит. От горе посоченото може да се изведе следното заключение:

Използването на мултимедийна (динамична) демонстрация като цялостен двигателен модел може да се прилага само в часовете, свързани със степен начално разучаване, където да се демонстрира цялостен завършен двигателен модел. В етапа начално разучаване не се налага на учениците да отчитат отделните свойства и особености на техниката, изграждаща дадено упражнение. На този етап не е необходимо алгоритмизиране.

При втората ситуация като демонстративен материал използвахме кадри, съдържащи различни видове риба, водни басейни, лодки, както и улов на риба с мрежа, в съчетание с предварително подбрани емоционални мелодии. Само един от демонстрираните елементи бе свързан с предстоящата двигателна задача, която формирахме по следния начин:

Наблюдавайки демонстрацията учениците трябваше за време 30 секунди да обсъдят и решат за какво ми напомня това? Самостоятелно да се

организират и изиграят играта като спазват трите критерия за оценка – точност, оригиналност и брой варианти.

Като резултат от поставения проблем децата и от трите групи безпогрешно се ориентираха към играта „Риболов“. Две от групите започнаха играта от основния ѝ вариант, след което се организираха и демонстрираха оригинални двигателни модели на играта, свързани с различни алтернативни похвати за риболов, изпълнени в по два варианта. Но най-интересно решение демонстрира третата група. Децата от тази група започнаха с оригинален вариант, като изградиха импровизиран китоловен кораб, преследващ група китове, като впоследствие бяха спасени от царя на моретата „Нептун“. Тази група изпълни още един вариант на играта, като и в този случай не беше познатият основен. За по-голяма яснота по двигателните продукти, демонстрирани от всички групи, е необходимо да отчетем факта, че в методическата литература не е описан нито един вариант на играта „Риболов“. Като се има предвид горе посоченото, можем да направим следните обобщения:

– Представянето на двигателните модели протече в обстановка на висока емоционална наситеност.

– Интересът от страна на децата беше много голям, тъй като те представяха двигателен продукт на собствени творчески решения, без да нарушават общата двигателна характеристика на играта.

– Използвайки динамичната (мултимедийна) демонстрация по този начин, играта променя структурата на собствените детски действия, които вече може да се изпълняват на ум.

Първоначално създадените образи са почти статични, трудно възпроизвеждат движенията и ситуациите, но по хода на овладяване на играта с помощта на детското въображение се появяват антиципиращите образи, позволяващи да се въобразят измененията в играта и нейните резултати. В третата задача пристъпихме към мултимедийна демонстрация, в която не бе заложен нито един елемент от предстоящата ситуация.

На фона на предварително подбрани мелодии, създаващи различни настроения, свързани с четирите годишни времена, на екрана излъчвахме компютърни графики в най-различни цветови комбинации.

Същевременно за време 30 секунди децата обмисляха, обсъждаха, коя от мелодиите могат да свържат с дадено годишно време и в какви цветови разновидности могат да изобразят картина върху специално поставени табла за рисуване в крайната точка на предстоящата щафетна игра.

Всяко дете имаше право да нанася само по един щрих върху таблото. Щафетната игра използвахме като средство за развиване на двигателното качество бързина в протежение на 10–12 метра – висок старт, време на двигателна реакция, ускорително совалково бягане за време 5–6 минути.

Играта протече в обстановка, позволяваща относително голяма свобода на действие в рамките на определени критерии, съгласуваност на действията и взаимно подпомагане. Непрекъснато изменящата се обстановка и състезателният елемент бяха придружени от голяма емоционалност. Движенията се отличаваха с голямо разнообразие, динамика, координация.

От самото начало децата възприеха движенията, като ги свързаха едно с друго последователно. В течение на играта те развиваха способност за обхващане на целия поток от последователни движения като едновременни движения, които улавят само с един поглед. Тази способност представлява необходимо условие за формиране на операционното мислене и открива големи възможности за по-следващото психическо развитие.

Групите, завършили първа и втора, демонстрираха по два оригинални цветови варианта като отражение на детското въображение, цветово и музикално свързано със съответните годишни времена.

Групата, класирала се на трето място, предложи само един вариант, но не по-малко оригинален.

Може би това се дължи на факта, че три от децата в тази група направиха аналог на лятото с мелодии, създаващи минорно настроение. Безспорно това има някакво обяснение, но то може да бъде обект на други изследвания.

## Заключение

Всички тестове в този двигателен модел засягат умствените операции, типа информационно съдържание, вида на информационния продукт или накратко мисловната дейност в условията на динамична (мултимедийна) демонстрация.

От умелото прилагане на двигателната демонстрация като интерактивен метод зависи изграждането и развитието на два типа движения и действия в часовете по физическо възпитание.

Първият тип са индивидуалните движения, изграждащи двигателно-координационните способности на детето – ходене, бягане, скачане, хвърляне, чрез които се извършва непосредствен контакт с околната среда.

Вторият тип са координираните движения и действия, които могат да бъдат обединени заедно, могат да следват едно след друго във времето или в последователни координации. В този случай децата извличат познанията от самите действия. Общото и най-важно условие в прилагането на мултимедийна (двигателна) демонстрация е, че тя трябва да формира различни психо-физиологични функции, зрително-пространствени ориентации във всички свойства на вниманието, въображението, паметта, анализа, синтеза, обобщението, наблюдателността, зрително-двигателните представи, двигателната памет и емоционалността.

## REFERENCES

1. *Elkonin D.* (1989) Selected works in Psychology.
2. *Poddyyakova N.* (1980) Summary of methods in intellectual education for preschoolers.
3. *Petrova E., F. Rusinova*. (1977) Game Activity. Sofia, National Education.
4. *Seveev M.* (1978) Mobile games and sports medicine.

# ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСОБЕНОСТИ НА ЗАНЯТИЯТА ПО ХОСПИТИРАНЕ ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

*Димитър И. Балкански*

# ORGANIZATION AND CHARACTERISTICS OF OBSERVATION CLASSES FOR STUDENTS STUDYING ART EDUCATION PEDAGOGY

*Dimitur I. Balkanski*

*ABSTRACT: The aim of the Observation course is to introduce students to the school environment and put the beginning of the art teacher professional specialization. During the sessions a connection between theory and practice is provided and knowledge acquired by the students from the educational disciplines is applied creatively. The Observation seminars outline problems wit specific aims, topics and monitoring tasks that the students should solve and suggest critical attitude towards the observed parts of the art lesson.*

*KEYWORDS: observation, a video lesson, a lesson in real situations*

Заниманията по хоспитиране за студентите от специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“ (ПОИИ) се провеждат през VI семестър на обучение, като студентите усвояват паралелно теоретични знания от лекционния курс по дисциплината „Методика на обучението по изобразително изкуство“ и от семинарните упражнения. За хоспитирането се разчита и на художествено-теоретичната подготовка на студентите, придобита по време на обучение до този момент.

Организирането на занятията по хоспитиране включва посещаемост на учебните часове, разпределение на студентите по групи в училище, поставяне и разрешаване на учебни проблеми с конкретна цел, тема и задачи за наблюдение. Обект на наблюдение и проучване е учебно-възпитателния процес по предмета изобразително изкуство и изграждащите го страни: ***ученици, учител и организационната форма за работа – урокът.***

Учебно-възпитателната работа на базовия учител по време на урока може да се разграничи на ***методическа, организационна и ръководна.***

При наблюдение и анализ на урока по отношение на методическата му страна пред студентите могат да се поставят следните въпроси:

- как учителят предизвиква интерес и мотивира учениците, представя темата, целта и задачите на урока;
- по-какъв начин е структуриран урокът, какви са методите, похватите, подходите и формите на работа и как се прилагат;
- какви нагледни средства и пособия използва учителят в учебно-възпитателния процес;
- как представя новите знания и каква е връзката им с усвоения досега учебен материал;
- какви изобразителни материали, техники и изразни средства прилагат учениците в урока;
- създават ли се условия на учениците за творческо изпълнение на изобразителните задачи;
- какви видове корекции прави учителят по време на изобразителната дейност на учениците;
- как анализира и обсъжда изобразителните резултати на учениците.

По отношение на организационната страна на урока пред студентите могат да се поставят следните въпроси:

- как е обезпечен урокът с модели за рисуване, нагледни средства и материали за изобразителна дейност;
- какво е съотношението между основните части на урока;
- каква е дисциплината на учениците, и ако не е добра, кои са причините;
- съобразено ли е протичането на урока с обезопасяването на изобразителната дейност на учениците.

Въпросите, свързани с ръководната дейност на учителя са:

- по-какъв начин осъществява учебно-възпитателния процес и логическия преход между отделните части в урока;
- как успява да обхване целия клас, съобразявайки се с възрастовите и индивидуалните особености на учениците;
- как осъществява педагогическо взаимодействие с учениците, какво е отношението му към тях и т. н.

Хоспитирането като вид практическо обучение на студентите се реализира в три етапа: ***подготвителен, основен и заключителен.***

В *подготвителния етап* преподавателят-методист запознава студентите със задачите на хоспитирането за урока, който ще наблюдават. Решаването на тези задачи може да има следния обобщен вид и е насочено към:

➢ актуализиране на знанията на студентите от лекционния курс за съвременните изисквания към урока по изобразително изкуство;

➢ запознаване на студентите с учебното съдържание на урока, който ще се наблюдава, като се ползва учебна документация по изобразително изкуство (ДОИ, учебна програма за съответен клас и др.).

Следващият *основен етап* на хоспитирането включва наблюдение на урока по изобразително изкуство в базовото училище по предварително изработен график от преподавателя-методист. Чрез наблюденията, които се провеждат в различни образователни степени бъдещите учители възприемат и осмислят значението на различните видове уроци и тяхното място в обучението по изобразително изкуство, развиват се уменията им за анализ и оценка.

Основните задачи на този етап от хоспитирането по изобразително изкуство са свързани с:

➢ студентите в хода на наблюдението изграждат умения за документиране на педагогически опит в реална училищна среда;

➢ насърчаване на бъдещите учители да анализират и да оценяват обективно, по определени критерии, изнесения урок от базовия учител;

➢ разработване и провеждане на различните видове уроци;

➢ мотивиране и реализиране на поставените цели – информационно-познавателни и изобразително-практически;

➢ усвояване и прилагане на различните методи и похвати;

➢ организация и ръководство на изобразителната дейност на учениците;

➢ изграждане на умения за оценяване на резултатите от изобразителна дейност на учениците;

➢ натрупване на първоначални умения са самостоятелно структуриране на уроци по изобразително изкуство.

По време на наблюденията на уроци по хоспитиране, изнесени от базови учители, са познати различни начини за протоколиране. Изискването е протоколът да съдържа достатъчно и необходима информация за урока, за да могат студентите да участват активно при конферирането му.

Регистрацията на наблюдението на урока по изобразително изкуство може да се осъществи чрез следния протокол:

**ПРОТОКОЛ**
**за наблюдение и анализ на урок по изобразително изкуство**

***Училище.***..... ***клас.***.....
***Базов учител.***.....
**Тема на наблюдение.**.....
**Дидактическа цел.**.....
**Тема на урока .**.....
**Цели и задачи на урока** .....
.....
.....
.....
**Методически бележки (студентът отразява впечатления, мнения от изнесения урок, несъгласия по отделни моменти от него)**
.....
.....
.....

***Наблюдавал:***

***Дата***..... ***заверка***..... ***оценка***.....

Темите за наблюдение и анализ на урока по изобразително изкуство са свързани с:

Определяне на мястото на урока в системата от уроци, използваната дидактична технология от учителя, предварителната подготовка за урока (от учителя и учениците), очакваните резултати от обучението по изобразително изкуство, възможности за междупредметни връзки, съотношение и времетраене на отделните части в урока и др.

Могат да се набележат и конкретни теми в урока за по-обстойно и целенасочено наблюдение от студентите:

- **вид на урока и структура;**
- **организация и провеждане на урока;**
- **използвани подходи, методи и похвати в урока;**
- **дейността на учениците и мотивацията им за изобразителна дейност;**

➢ **анализ на педагогическата и теоретико-методическата дейност на учителя;**

➢ **анализ на резултатите от изобразителната дейност на учениците.**

Например при темата за наблюдение – *вид на урока и структура* дидактическата цел е свързана с умението на студентите да определят вида урок и разграничат отделните му части, да разберат неговите цели и задачи, запознавайки се по този начин със специфичните особености на урока по изобразително изкуство.

Вниманието на студентите се насочва към наблюдение и регистриране на данни за:

➢ специфични особености на урока и съпоставеност на отделните му части (уводна, основна, заключителна);

➢ какъв е преходът от една част на урока към друга част и тяхното времетраене;

➢ задачите на отделните части на урока;

➢ използваните нагледни средства във всяка част от урока.

При темата за наблюдение – *организация и провеждане на урока* дидактическата цел е насочена към изграждане и обогатяване на знанията на студентите за дейността на базовия учител по отношение организацията и последователността на отделните компоненти и методически единици в урока.

При друга тема – *наблюдение на използваните подходи, методи и похвати в урока,* дидактическата цел е свързана с обогатяването на знанията на студентите за разнообразието на подходите, методите, похватите и прилагането им в отделните части на урока по изобразително изкуство. Въпросите към студентите по темата могат да бъдат следните:

➢ отличават ли се използваните словесни методи (разказ, беседа) с научност, точност и краткост на израза;

➢ с кои практически методи се затвърдяват и усъвършенстват изобразителните умения и навици на учениците;

➢ съобразени ли са използваните методи с възможностите и индивидуалните особености на учениците.

Дидактическата цел при – *наблюдение на дейността на учениците и мотивацията им за изобразителна дейност* е свързана с проучване на отношението на учениците към процеса на обучение по изобразително изкуство и количественото и качественото му измерване.

При темата за наблюдение – *анализ на резултатите от изобразителната дейност на учениците,* дидактическата цел е насочена към това, студентите да развият умения да оценяват детските творби по определени критерии, показатели и съответен инструментариум.

*Заключителната част* от хоспитирането е методическият анализ на наблюдавания урок. Този анализ се извършва чрез обсъждане и дискусия при конфериране със студентите след изнасянето на урока. Целта на конферирането е да се открояят положителните страни, пропуските и да се предложат нови вариантни методически решения от студентите.

Основните задачи на този етап от хоспитирането се обобщават по следния начин:

- кратка преценка за работата на учителя и на учениците по определени критерии, свързани с предварително поставените методически задачи.
- изводи за: професионалната култура на учителя; външен вид и речева компетентност на учителя; взаимоотношенията между учител и ученици; степен на изобразителна активност на учениците; умение на учителя за навременно и дискретно коригиране на грешките, които допускат учениците; обективност и прецизност на учителя при оценяване на изобразителните резултати на учениците; изготвяне на подробен протокол от студентите за проведеното наблюдение.

Анализът и обсъждането на урока по време на хоспитиране първоначално се осъществява в класната стая от преподавателя-методист в присъствието на базовия учител. Основни въпроси за изясняване са тези за дидактическата цел на урока, за произтичащите от нея образователни и възпитателно-развиващи задачи и как чрез подбраните методи и похвати са реализирани те.

Втората част от конферирането се провежда в отсъствието на базовия учител в учителската стая или в друго подходящо за целта помещение. Отбелязват се както положителните страни на урока, така и някои допуснати грешки в него. Дискутират се и решават спорни въпроси и непредвидени проблемни ситуации. Правят се изводи и препоръки с цел подобряване на ефективността и качеството на учебно-възпитателния процес по изобразително изкуство и педагогическото майсторство на учителя.

За да бъде резултатно обучението в занятията по хоспитиране една част от тях се реализират и като наблюдение на урок по изобразително изкуство, заснет на видеофилм. Такъв урок може да се наблюдава от студентите многократно, както и отделни негови части.

Предварително за първото наблюдение на видеофилма студентите се запознават:

- със структурата и съдържанието на урока;
- на теоретично ниво с дейностите, които могат да извършват учителят и учениците в съответния урок.

Видео наблюдението на първия урок се осъществява с по-голяма помощ от страна на преподавателя-методист. Заедно със студентите се от-

делят основните цели и изобразителни задачи, които се решават в урока. Освен това се определят и различните дейности на учителя и учениците при всяка ситуация в урока. В процеса на видео наблюдението може да се наложи определени кадри да се спрат, повторят или да се повтори прожекцията на целия урок, за да могат студентите да си направят съответните записки и коментар.

При втория урок преподавателят дава указания за предстоящия видео урок – за наблюдение и коментар, поставя конкретни изобразителни проблеми. Студентите самостоятелно правят записки, анализират организацията и провеждането на урока и търсят отговор на поставените от преподавателя-методист проблеми.

В занятията по хоспитиране на видео уроци, е наложително да се наблюдават уроци, осъществени в различни образователни степени в училище и реализирани с разнообразни изобразителни дейности, на форми на работа, на жанрове, на материали, изразни средства и техники на работа.

Имайки предвид предимствата и недостатъците на двата вида занятия, е подходящо обучението по хоспитиране да започва с наблюдение на уроци, заснети на видеофилм, за да се формират умения у студентите за анализ на дейността на учителя и на учениците в урока по изобразително изкуство. След което, посещавайки уроци в училище, студентите ще обогатят и усъвършенстват уменията си за организацията и провеждането им.

Прилагането на двата варианта (наблюдение на урок на видеофилм и урок в реални условия*)* дава възможност за оптимално реализиране на целите на занятията по хоспитиране като организация за практическо обучение на студентите.

При наблюдение и анализ на учебно-възпитателния процес по изобразително изкуство посредством упражненията по хоспитиране студентите показват умения и компетенции за:

- анализиране и оценяване на различни видове уроци;
- диференциране на урочните ситуации, на структурата на урока, на неговите цели и задачи;
- усвояване на съвременни методи и технологии за преподаване;
- усвояване на модели, поощряващи мотивацията за изобразителна дейност;
- разработване на измервателен инструментариум за оценяване на ученическите творби;
- усвояване на начални умения за работа с училищната документация.

Хоспитирането заема важно място в професионалната подготовка на студентите от специалност ПОИИ като учебна дисциплина и е основополагаща за изграждане на педагогическите им компетенции и умения.

В резултат на различните дейности, които извършват по хоспитиране, студентите трупат опит за учителската професия, преодоляват естествения страх от аудитория. Последователното преодоляване на учебно-изобразителни проблеми чрез постепенно повишаване на равнището на сложност е педагогически целесъобразно, то безспорно дава отражение за практическата подготовка на студентите при осъществяване на следващия етап от обучението – текущата педагогическа практика.

## REFERENCES


1. *Balkanski, D.* (2011) Manual for pedagogical practices of students in „Pedagogy of Fine Arts' Universitetsko izdatelstvo „Episkop Kostantin Preslavski". Shumen.
2. *Gerdzhikov, K.* (1996) Manual for practical training of students from teachers. Veda slovena-ZHG, Sofia.
3. *Damyanov, B.* (2009) Pedagogy of Fine Arts – tasks, professional skills and disciplines. Sp. Pedagogika, No. 11–12.
4. *Yordanova, N., Malchev, M.* (2006) Guide teaching practices. Universitetsko izdatelstvo „Episkop Kostantin Preslavski", Shoumen.
5. *Kukushin V.* (March, 2002) Entry into teaching practice. Rostov-na Don.
6. *Stoichkova, A.* (2005) The success of future teachers at different stages of teaching practice. Sp. Posoki, br 6.
7. *Chehlarov, T. Tzekova B.* (2004) The organization of classes in Observation. Nauchni trudove na PU „Paisii Hilendarski".
8. *Yanakieva H.* (2010) Pedagogical training for students in pedagogy of art. Spisanie Pedagogika, br. 6

# ПЪРВИТЕ УРОЦИ НА АКАДЕМИК СВЕТЛИН РУСЕВ

*Димитър Н. Чолаков*

# THE FIRST LESSONS OF THE ACADEMICIAN SVETLIN RUSSEV

*Dimitar N. Cholakov*

*ABSTRACT: In 1975 Svetlin Russev takes his first painting class in the Academy of Arts. Developing a plastic picturesque area is the basis in the training of students. The mastered painting is the construction of the figure, and the picturesque atmosphere obtained as a result of various plastic skills are the first lessons in painting*

*KEYWORDS: Svetlin Russev, painting class, plastic picturesque, training of students, plastic skills*

Есента на 1975 година. Бяхме току-що приети за студенти по живопис в тогавашния ВИИИ „Николай Павлович“. Стояхме малко неловко в двора на доскоро почти недостъпната за нас Академия, външно леко уплашени, но много, много щастливи. Бяхме сбъднали детските си мечти, вече почти се виждахме известни художници, само трябваха още няколко години и световните галерии щяха да бъдат наши.

Най-важното, разбира се, което ни вълнуваше беше Учителят, при който щяха да минат следващите пет, а както впоследствие стана – цели шест години. Носеха се слухове за различни професори и един от тях, който щеше да започне с първия си випуск студенти по живопис беше Светлин Русев.

Доста притеснени влязохме в ателието по живопис, насядахме по табуретките между статívите и зачакахме. След малко на вратата се появи Светлин (както после му казвахме помежду си) леко смръщен и малко уморен. И още с влизането му започнаха уроците.

В главите ни беше хаос от кръстосани щрихи, всевъзможни цветове и хармонии. Като начало на обучението трябваше да махнем всички излишни цветове от палитрата. Оставихме само ултрамарин и охра, плюс бяло и черно. Живописта е деликатно състояние на нюанси. Живописвайки само с няколко цвята, студентът по-лесно овладява и живописва формата и изгражда пространството. „Изграждайте обемите пространствено“ – често казваше Светлин Русев.

За да добием умението за пространствено изграждане на картината в следващите седмици, той ни направи постановки от боядисани в черно и бяло кубове с различни размери и поставени върху тях топки и вази с цветя. Задачата ни беше да ги интерпретираме в различни хармонии. Спомням си, тази задача толкова много ми хареса, че бях накарал баща си да ми направи такива кубове и цяло лято си правих подобни задачи.

Наскоро ги намерих в ателието си и през годините и опита си разбрах какво значение имат те за формиране на пространственото усещане на художника.

През следващите семестри задачите, които ни поставяше професорът, ставаха все по-сложни. Следваха портретни постановки, а след това и голо тяло. Това бяха задачи, които предполагаха сериозното познаване на анатомията, но не повърхностно, като „кости и мускули", а като „конструкция на фигурата", казваше Светлин Русев. Тогава той ни накара да ходим извънредно в ателието по скулптура и да правим пластични етюди. Усещането за обем най-добре се учи, когато сам моделираш глината. Впоследствие това вече придобито усещане изключително много помага при етюда.

Всеки етюд ни създаваше някакъв проблем. Или хармонията не се получаваше, или конструкцията на фигурата се „разглобяваше" или пък забивахме в живописването на някакъв детайл, губейки общата форма. Тогава професорът идваше и с няколко категорични „четки боя" обобщаваше етюда. Някъде още в началото на нашето следване, при една от неговите корекции, той взе един парцал, в който си бършехме четките, напои го с терпентин и мина с него върху всички етюди, като по този начин ги обобщи. Това доста ни изненада като пластичен подход, но впоследствие разбрахме, че етюдът или картината се живописват, а за да се постигне тази „живописна атмосфера", начините са безброй много.

Като всички млади хора, макар и вече студенти в Академията, и ние имахме своите безсънни нощи, игра на карти, веселби и какво ли още не, което ни правеше на другия ден почти до обяд разсеяни. А задачите в ателието идваха една след друга. Тази наша „разсеяност", разбира се, не убягна от погледа на Светлин Русев. Един ден той ни каза, че сутрин от седем до девет часа ще има извънредно модел, на който той лично ще плаща, за да рисуваме. Можете да си представите как се рисува след като не си спал до два, три часа през нощта. Не можехме да си позволим да не присъстваме, беше изключително неудобно, закъснявайки дори няколко минути, винаги го заварвахме разтворил папката да рисува.

Проблемът с рисуването винаги е съществувал при обучението. Има различни становища какво е това да можеш да рисуваш. Пространственото поставяне на една фигура, конструктивно стабилна, без заиграване в повърхностно ненужни детайли и самоцелни ефекти, изискваше професор Светлин Русев.

Допълнителните часове по скулптура и рисуване, които Светлин Русев изискваше от нас, впоследствие се оказаха изключително важни в изграждането ни като художници.

Конферансите, които следваха след всяка постановка, всъщност бяха лекциите по живопис. Тези конферанси протичаха по различен начин от обичайния. Първо всеки от нас трябваше да направи анализ на етюдите на своите колеги. При тези в началото неловки наши „изкуствоведски" опити всъщност личеше отношението ни към проблема, към живописта и това бяха уроци, които ни научиха да мислим и да се изразяваме като художници.

Първите уроци са началото, в което всеки студент трябва да повярва, а когато човек има вяра, има и посока.

Изобразителното изкуство е занаят, но преди всичко то е онзи деликатен момент, където се поставя на изпитание личната отговорност и компромиса. То се учи дълго, но задължително трябва да минеш през първите уроци и да не ги забравяш.

# ПОДРАЖАНИЕТО НА ДЕЦАТА В ИГРАТА – ПЪТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА НРАВСТВЕНИ КАЧЕСТВА

*Евгения С. Иванова*

# IMITATION IN CHLDREN'S GAMES: YET ANOTHER WAY TO ENCOURAGE POSITIVE BEHAVIOR

*Evgeniya S. Ivanova*

*ABSTRACT: This paper examines the role of imitation in children's games to acquire and master models of positive behavior.*

*KEYWORDS: imitation, theatrical games*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски" по проект № РД–05–295/15.03.2012.*

Играта има голямо значение за нравственото формиране на детето. В процеса на играта то получава готови средства за удовлетворяване на потребностите си. Под ръководството на възрастните чрез подражание децата овладяват обобщени нравствени еталони на поведение [3:47].

Благодарение на подражанието детето усвоява света около себе си, удовлетворява потребността си да действа като „другите", независимо, че тези „други" от началото то не избира, а чисто и спонтанно приема техния образ [6:123]. Чрез подражанието детето удовлетворява потребността си от действие, от активност, която то съотнася към настоящия момент, без да се страхува от бъдещия. Подражателните действия, колкото и да са спонтанни, стихийни и неосъзнати, в началото на предучилищна възраст са положителен период в развитието.

В подражанието на малкото дете винаги присъства възрастният. Той е магнетичната сила, която привлича и предизвиква подражателни действия. Жестовете, мимиките, речта, поведението на възрастния са носители на неговата култура, на неговото отношение към света и хората. Детето ги приема отначало безрезервно, възпроизвежда със своите възможности, а по-късно с помощта на ролята навлиза в нова схема на подражание – играта [6:123]. Благодарение на играта подражанието на детето преминава в по-висша фаза – появяват се елементи на съзнателен и избирателен стремеж за

действие и поведение по подобие на другите. Същевременно тази съзнателна нагласа стимулира възприемането и корекцията на поведението, особено когато образецът е силна личност. Според М. Якова, ако това е реалната, близка за него личност, обичаният, предпочитаният възрастен, учителят, то подражанието се характеризира с яркост и откритост на действията и отношенията. Но ако това е художественият образ, сюжетът или съдържанието на приказка, театрално произведение, музика или някаква друга драматична творба, подражанието се насища с повече импровизиращи и интерпретиращи моменти. То се отдалечава от първоначалния образец, от по-детайлното повторение на субективния пример и придобива стойности на съзнателна промяна. Със силата на художествения образ, със средствата на художествената култура подражанието на детето се превръща все повече в творческо познание [6:125]. В този вид като волево подражание то помага на детето да опитва, да изследва, да сравнява и най-вече да разбира какво може да прави по-добре и с повече успех, или – какво не може, в какво се затруднява. Детето имитира, но се чувства свободно, подражава на това, което го привлича и в същото време се приспособява към средата, към играчките или към другите деца. Събуждат се социални взаимодействия между децата, които задълбочават любознателността им един към друг и в същото време подпомагат формирането на културни навици и толерантни отношения.

Подражанието играе значителна роля в детските игри, но то не е достатъчно, за да се обясни целият характер на играта. Още по-малко, че играта може да се представи като резултат от някакъв инстинкт за подражание. Това противоречи на целенасочения и съзнателен характер на детските игри. Наистина и целенасочеността, и съзнателността не са същите като тези, които наблюдаваме при учебната и трудовата дейност. Тук „целта, пише Г. Пирьов, не се търси в някаква бъдеща дейност или продукт на тази дейност, а лежи в самата игра. Това определя и непосредствената мотивировка на детето в играта“ [5:221]. При това, когато детето играе, то знае, че столът не е истински самолет, но ако то не си го представи именно като самолет, играта не може да протече. Затова играта е възможна само тогава, когато участващите в нея деца ѝ се отдават цялостно и целенасочено. Ако обаче се загуби всяка дистанция между играта и действителността, тогава играта обикновено се разваля. Затова не са добри партньори в играта тези деца, които са готови да се бият, да плачат при всяко недоразумение и при всеки неуспех.

Основна задача при формиране на детската личност е създаването на нравствени потребности, а от там формиране на нравствени качества и всичко това в единство с развитието на игровата дейност.

В процеса на игра всяко дете е свързано с останалите съиграчи в известни отношения, които пораждат вътрешни промени както във взаимоотношенията, така и в отделното дете.

Отношенията в играта зависят на свой ред от индивидуалността и равнището на развитие на всяко дете. От друга страна, характеристиката на отношенията се променя под влиянието на нравствените компоненти на играта: еталони за оценка, норми на поведение, емоционално-нравствено състояние на играчите и т. н. Нравствената мотивация е най-високият показател за развитието на личността.

Игровите взаимоотношения произтичат от правилата на играта и от игровата позиция, която заема всеки играч.

Сюжетната игра е условие за усвояване на определени правила и съответни на тях норми на поведение. В условията на сюжетната, колективната игра личното желание на детето е насочено към определена роля, но същевременно то не винаги съвпада с желанието му да участва в общата игра. Между тези мотиви има относително равновесие, което е обективно условие за тяхното възпитание. Равновесието се засилва с възпитаване на умения у децата да участват в колективна игра. Въпреки наличието на въображение, което позволява на отделното дете да влиза едновременно в няколко роли, то се стреми към колективна игра. Поради своя обществен характер съвместната игра по-пряко поставя децата в реална ситуация. Тя е по-близко до претворяваната действителност [4:223].

Насочването към нравствено съдържание на целта и мотива в игрите е свързано с игровата ситуация и игровите отношения. Компонентите на играта – игров замисъл, познавателно съдържание, игрово действие, правила, зависят от впечатленията, получени от околната действителност, от детския опит. Нравственото съдържание на впечатленията определя макар и външната формална страна на детското поведение в играта. Мотивите на дейността на възрастните стават мотиви на поведение на децата в играта. Следователно характерът на претворяването в игрите е едно от условията, от което зависи до известна степен подчиняването на отделното действие на общата цел [4:225].

Реалните взаимоотношения, които възникват по повод на играта, не са пряко свързани с логиката и развитието на игровото съдържание, въпреки че те са породени от договарянето на играта относно съдържанието и хода на играта, ролите и ролевите задължения, игровите правила, последователността на игровите действия и т. н. Това са всъщност особен род личностни взаимоотношения, които се регулират от реално появяващи се принципи и норми на поведение, взаимни оценки и преживявания на децата. Именно тези реални поведенчески регулатори допълват игровите, в резултата на което се ускорява процесът на натрупване на вътрешно приети норми, оценки и емоционални отношения.

Започвайки игра, децата внасят в игровата ситуация всички особености на личностните си взаимоотношения, които влизат в допир с игрови-

те, и под тяхно влияние могат да се променят и развиват в благоприятна посока.

Условното диференциране на взаимоотношенията в играта и навременното отчитане на взаимното влияние създава възможност за учителя целенасочено да ръководи и максимално да използва формиращото им влияние по отношение на децата.

В ролевата игра детето избира определена роля и съответстващия на ролята образ – майка, дъщеря, доктор и т.н. От този образ произтичат и игровите действия на детето. Задължително условие за разгръщането на тези игри са ярките, породили положителни емоции впечатления. Затова много важно е изобразяваните роли да са предизвикали емоционално отношение у детето, тъй като то се вживява в образите. Чрез образите и действията децата изразяват своите чувства и емоции. Образът се проиграва многократно като се обогатява и променя, изучава и запомня, но винаги се свързва с харесваното от детето. Повечето ролеви игри са наситени със социално съдържание, което благоприятства насочването към съвместна игра.

Нов етап в развитието на играта е пресъздаването на човешките взаимоотношения. Детето вече не само владее действията с предметите и играчките, но използва и символизма, характерен за играта. Играейки под едно действие, разбира друго, под един предмет – друг. Когато няма възможност да борави с реалните предмети, то моделира ситуации с предмети-заместители. Много от натуралните предмети, използвани от по-малките деца, се заменят с условни и възниква така наречената символична игра. Така акцентът от играта с играчки се измества към пресъздаване на заобикалящия детето свят в неговото разнообразие, в центъра на който са човешките отношения. Нямайки възможност да участва в различни страни от живота на възрастните, детето се стреми да им подражава, да възпроизвежда действията, постъпките и взаимоотношенията им в игрови ситуации. Този стремеж внася съществени изменения в съдържанието на игровата дейност. Към четвъртата година играчката е нужна на детето, но не толкова заради самата играчка, колкото заради интереса на сюжета, ролите, с помощта на които се възпроизвеждат взаимоотношенията на възрастните. Заедно с това детето вече разбира, че не може да реши тази задача само – нужни са съвместни усилия, но вече с връстници. То се стреми да действа заедно не с наставници, а с равни на него хора, равноправното положение то заема само в отношенията с други деца, но това означава, че строи онези особени връзки, които не може да придобие общувайки само с връстници.

Между 4–5-годишна възраст игрите стават съвместни и в тях се включват все повече деца. Главното в тези игри не е възпроизвеждането на поведението на възрастните в отношенията към предметния свят, а имитация

на определени отношения между хората, в частност – ролеви. Децата разграничават роли и правила, върху които се строят тези взаимоотношения, строго следят за тяхното спазване и сами се стараят да ги следват [4].

Игровият сюжет и игровата роля много често не се планират от 3–4-годишното дете, а възникват ситуативно, в зависимост от предмет или играчка, попаднали в ръцете на друго дете или под неговия поглед. Играта у 5–6-годишните деца се подчинява на правила, произтичащи от ролята. Децата планират своето поведение, разкривайки образа на избраната от тях роля. В играта съществуват два вида отношения – игрови и реални. Игровите отношения са свързани със сюжета и ролята, а реалните взаимоотношения са отношенията между децата като партньори, приятели, които изпълняват обща задача. В съвместната игра децата учат езика на общуването, взаиморазбирането, взаимопомощта, учат се да подчиняват своите действия на действията на другите играещи. Колективната сюжетно-ролева игра разширява кръга от общуването на детето. То привиква да се подчинява на правилата, на изискванията, които се предявяват към него в играта: капитан на кораб, моряк или майка, баща, лекар и т. н. Тези игри възпитават чувство на колективизъм и отзивчивост, уважение към другия, приучват към съблюдаване на правилата и изработват умение да им се подчиняват.

Използването на подходяща стратегия и тактика в сюжетната игра с децата от една или друга възраст позволява своевременно да се формират у тях съответстващи игрови умения, желание да направят педагога желан партньор в играта. В този смисъл той може да влияе на тематиката на играта, на неблагополучните отношения между децата, които трудно се поддават на корекция при пряка намеса.

Преимуществото на играта пред другите дейности е, че детето доброволно се подчинява на правилата, при това именно изпълнението на правилата му доставя удоволствие. Това прави поведението на детето осмислено и осъзнато, превръща се от неволево във волево. В същото време, участвайки в играта, децата се учат да контролират и оценяват себе си, да разбират какво правят и да изискват да действат правилно. Основното преимущество на игровите правила е, че те доброволно и отзивчиво се приемат от самите деца, за това в тях се слива представата за това какво и как трябва да се прави с желанията и емоциите. В разгърната форма на играта децата сами искат да действат по правилата. Изменението на мотивацията за игра видимо се отразява върху съдържанието на потребността от връстник, с когото да сподели, да съпреживее, да постигне радост и удоволствие от съвместната игра. Интересът към връстника като носител на човешки личностни качества възниква у детето в края на предучилищната възраст. За децата в началото на периода на предучилищното детство потребността от връстник, от обединяване с него се проявява като потребност от парт-

ньор за игра. В края на четвъртата година владеенето на операции за игра става главно и определящо изискване. В този етап повечето от децата могат напълно обективно да охарактеризират своите другари с оглед на такива важни за съвместно сътрудничество качества като доброта и отзивчивост. Връстникът в този етап от развитието на играта е необходим преди всичко със своите качества, защото играта на този етап придобива личностен смисъл. Избягват се неадекватните, както и тези с излишна подвижност, неумеещи да управляват поведението си, така и бавните, неумеещи да развиват необходимия динамизъм в играта, в последствие на което връстниците не желаят да играят с тях.

Положителните прояви на децата в играта и оценката на възрастните върху тези прояви създава еталон за нравствените норми при взаимодействието в колектива и критерий за самооценка. Този еталон дава възможност да се диференцират отрицателните прояви и да се осмислят положителните. Оценката на добрата постъпка става пример за всички и критерий за изменяне съотношението между възможности и изисквания [4:264].

Чрез дейността и отношението на хората към околната среда детето възприема познавателни, нравствени и естетически елементи, които то претворява в единство и отразява своето отношение към тях [3:21].

Играта като отразителна дейност обогатява нравствените представи на детето и дава знания за норми на поведение. Темата на играта включва както цялостния познавателен опит на децата, така и нравствения. Знанията за нормите на поведение чрез ролите се свързват с готови социалнозначими мотиви и се осмислят в претворяваните взаимодействия на възрастните, а чрез упражняване преминават в устойчиви свойства и качества на детската личност [3:11].

Емоционалността, породена от доброволността, избирателността и самостоятелността, прави детето активен субект в общуването и деен член на детското общество. В колективната детска игра започва да действа за пръв път обществено мнение, поражда се чувство за отговорност, отзивчивост, доброжелателство. Детето се учи да проектира своята предстояща дейност и прави опит за оценка и самооценка, макар и в рамките на игровите отношения [3:12]. Така се усвояват умения да се организира и развива играта, същевременно се извършва нравствено-волево формиране на личността на детето, неговото емоционално и социално развитие.

Елка Петрова пише, че именно в сюжетно-ролевата игра всяка тема реализира интегриран познавателен, нравствен и естетически опит на детето, който отразява сложната структура на явленията от обществения живот и на човека като производителна сила.

При 6–7-годишните деца сюжетите на игрите се вземат от филми и литературни произведения. Развитието на сюжета се свързва с преодоляване

на трудности. В съдържанието на игрите се отразява по-пълно характерът на реалните явления и събития и особено поведението на героите. Изискванията, нормите на поведение, пренасяни чрез позициите на ролята, стават вътрешни правила на поведение. Играта действително изпълнява функциите на метод за упражняване в нравствено поведение и психологически облекчава детето при усвояване на нравствените норми без натрапване. Игрите с един и същ сюжет стават по-продължителни и дават възможност за осмисляне на нравствените мотиви и за социална реализация на взаимоотношенията между децата [3:18].

При театрализираната игра се претворява литературното произведение чрез роли, отразяващи постъпките и взаимоотношенията на героите от дадена художествена творба. Литературният образ чрез съдържанието на произведението интегрира нравствените качества и ги обобщава като положителни или отрицателни в зависимост от постъпките на героя, претворяван от детето, и неговата позиция спрямо другите герои с оглед на замисъла на разказа или приказката. Обобщаването се извършва на базата на отделните представи на децата за добро и лошо. Всяко произведение обективно включва и познавателен опит, свързан с природната и обществената среда. Този факт предполага доуточняване на познавателния опит, неговото обогатяване с нови връзки в зависимост от претворяваните образи и реализирания идеен замисъл. Водещо е нравственото и естетическото въздействие в тяхното единство, като знанията на децата за обектите и явленията от околната среда се обогатяват чрез тях [3:23].

Театрализираната игра като вид отразителна дейност е свързана със самостоятелното творческо претворяване на усвоени литературни произведения или е в резултат от организирания и личния опит на децата [3:71].

Театрализираните игри са подходящи за формиране на елементарни умения у децата за ориентиране във времето и пространството, за обогатяване на жизнения им опит, за предизвикване на адекватни реакции в различни ситуации. В зависимост от това те могат да бъдат с различно предназначение: игри за слухово внимание, игри за зрително внимание, игри за наблюдателност и памет, игри за ориентиране в пространството, игри за темпоритъм и т. н.

В театрализираните игри децата възпроизвеждат обикновено това, което вече са виждали. Те са най-склонни към подражание, но в тези игри те творчески преработват преживените впечатления. А ролята на педагога е да разкрепости поведението на децата, да обогати сетивната им памет, да активизира мисълта и творческите им възможности. За целта той трябва да изхожда от интересите на децата, да се съобразява с възрастовите им особености, да ръководи играта „иззад завесата“ – много деликатно, без груба намеса [2:65].

Театрализираната игра е нагледно-действен метод за усвояване на мотиви на поведение. Децата действено възприемат нравствените норми и изразяват отношението си към тях. Така у тях се формират по-лесно нравствени качества – като синтез на съзнание и поведение. Децата усвояват също интонационна изразителност на речта, ритъм на емоционалност, влизат в делово общуване и позитивно-личностна комуникация, като съподчиняват поведението си по посока на сюжета на литературното произведение [3:72]. Децата трябва да чувстват, че играят за себе си, да бъдат обхванати от интереса на тази игра, от самия ѝ процес, а не от крайния резултат. „Най-високата награда за спектакъла, пише Виготски, трябва да бъде удоволствието, което детето изпитва от подготовката на спектакъла и от самия процес на играта, а не успехът или одобрението, които ще получи от възрастните“ [1:107].

Играта като метод интегрира дейностите, в случая игровата и учебната, като съдейства за развитие на учебната. Тя се прилага като метод на обучение, който интегрира задачите и съдейства за създаване на единен, цялостен, формиращ образователен и възпитателен процес [3:75].

Нравственият облик на човека е централното, главното в неговата личност. И безспорно всяко качество и свойство на личността придобива различен характер в зависимост от това в каква степен от нравствени отношения се формира и за постигането на какви духовни ценности е насочено. Не може например да се постигне успех в нравственото възпитание на детето, ако неговата дисциплинираност, организираност, волеви прояви не се ръководят от мотиви с обществен характер, ако неговата активност се подхранва само от стремежа за лично благополучие. Нравственото възпитание трябва да се разбира като научно-обоснован комплекс от специално организирани педагогически мероприятия, насочени към нравственото развитие на децата, към формирането на нравствени представи и понятия у тях, възпитаването на нравствени чувства, изработване на нравствени черти на характера по пътя на преодоляване на отрицателните. Ефектът на нравственото възпитание ще бъде добър, ако се гледа на него като част от общия възпитателен процес. Успешното нравствено възпитание и развитие на детето изискват особено внимание за създаване на благоприятни педагогически условия, благоприятен нравствен „микроклимът“ както във възрастовата група, така и в цялото предучилищно заведение. Това е и общия стил, тон на взаимоотношенията между възрастните членове на колектива, между възрастните и децата, родителите и учителите и наличието на възпитателни ценни традиции и организирането на съдържателен, радостен живот на възпитаниците на детската градина. Всичко това ще бъде налице, ако в детското заведение работят хора, които обичат децата и познават добре своята работа.

## REFERENCES

1. *Vigotski, L. S.* (1982) Imagination and creativity of children. Sofia: Nauka I izkustvo.
2. *Ivanova, E.* (2006) Fundamentals of theatrical culture. Shumen: UI.
3. *Petrova, E.* (1986) Integrative functions of the game in the pedagogical process. Sofia: Narodna prosveta.
4. *Petrova, E.* (1975) Game and moral formation of children's personalities. Sofia.
5. *Piryov, G.* (1959) Child psychology and defectology. Sofia: Nauka I izkustvo.
6. *Yakova, M.* (1998) Education and creativity of children. Shumen: Altos.

# СОЦИАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО МЕХАНИЗЪМ НА СОЦИАЛИЗАЦИЯТА

*Екатерина Л. Люцканова, Зейнур М. Мустафа*

# SOCIAL COMPETENCE AS A MECHANISM FOR SOCIALIZATION

*Ekaterina L. Lyutzkanova, Zeynur M. Mustafa*

*ABSTRACT: Social competence is a broad term which includes social behaviour, social skills and social acceptance. Incompetant individuals are at risk to recieve the status of outsiders and suffer for their shortcomings, whereas a socially competent person enjoys the satisfaction of the social exchange.*

*KEYWORDS: social competence, social skills, social behaviour, socialization*

Групите или социалните контексти, в които протичат значителни процеси на социализация могат да се нарекат социализиращи фактори. Във всички култури семейството е основният социализиращ фактор за детето в ранното му детство. В по-късните етапи от живота на индивида обаче влизат във взаимодействие много други такива. След семейството основен социализиращ фактор е групата на връстниците.

В контекста на взаимоотношенията с връстниците най-основно се изследва и натрупването на социална компетентност, което е и целта на социализацията/социалното учене [1]. Според Хач [по 1] способността да се функционира ефективно в социалните срещи „лице в лице“ е съществена за цялостното участие в самия живот. Хората, които никога не се научават да бъдат пълноценни участници в ситуациите на взаимодействие, се ограничават „зад чертата на игрището на човешкият опит“. Тези, на които липсва социална компетентност, са обречени да получат статуса на аутсайдери, докато другите се радват на удовлетворението от социалната размяна.

Според Й. Балтаджиева социалната компетентност най-общо описва способността на индивида да възприема и оценява реално своето обкръжение, да изгражда ефективни взаимодействия (интеракции) с другите и да противопоставя своята същност (интенция) на другите. Тя не е отделна способност, а „комплексен белег“, „признак“ на цялостната личност. Социално компетентен човек е този, който реализира успешни междулично-

стни взаимоотношения и може да оказва влияние върху други личности или групи, опирайки се на своята ценностна система и мотивация [2]. Социалната компетентност е обширен термин, който често се използва, за да опише социалното поведение, разбирането и използването на социални умения, и социалното приемане.

Според Саарни социалната компетентност е решаваща за детската способност за интеракции и създаване на отношения. Става дума за това, как децата отговарят емоционално и все още симултантно, стратегически използват знанията си за емоциите и тяхното изразяване при взаимоотношенията си с другите така, че да могат да регулират промените и социалният си опит.

М. Форд определя социалната компетентност като постигане на релевантните социални цели в конкретни социални контекстове, използвайки подходящите средства и водейки до положителни развитийни резултати [по 1]. Изследователите, изучаващи различните форми на междуличностни отношения, признават значението на социалната компетентност за популярността в детската група, за успеха на неформалните отношения на юношите и за задоволството от брака. Изследванията показват, че социално компетентните хора изграждат и използват повече мрежи от отношения, които им осигуряват подкрепа при стресиращи житейски ситуации.

За определяне на компонентите на компетентността се използват два подхода. Единият включва разделянето на компетентността според типовете области на междуличностните задачи (например започване на разговор, отказване изпълнението на необмислени изисквания и др.), а другият се опитва да идентифицира поведенческите умения, които определят ефективното взаимодействие (например способностите, които се изискват за декодиране на невербална комуникация и социалната експресия) [1].

Д. Бърместър [по 1] и сътрудници определят пет области на социалната компетентност във взаимоотношенията с връстниците:

– умение за започване на отношение;
– умение за отказ;
– умение за себеразкриване;
– умение за оказване на емоционална подкрепа;
– умение за управление на конфликти.

Първите две са най-тясно свързани с класа на инструменталните черти, докато останалите три са свързани с експресивните личностни черти. Това означава, че различните области на компетентността имат специфично значение в отделните фази на развитието на взаимоотношенията [1].

Изграждането на отношенията на приемане предполага разбиране на чуждото поведение и изработване на подходящ отговор. Детето трябва да вземе различни решения, да оцени ситуацията и да отговори според оценката, която е направило. Кенет Додж (1983) вярва, че оценката на детето ще

повлияе върху отношението му с връстниците. Додж показва, че този процес на оценяване преминава през различни стадии, чрез които представя своя социално-информационен модел на компетентността.

1. Процес на кодиране:

– възприятие на социална реплика;
– търсене на реплика;
– съсредоточаване върху репликата.

2. Процес на интерпретация:

– интерпретиране на миналите преживявания, на ситуацията и целите;
– търсене на интерпретации;
– изграждане на структура от правила.

3. Процеси на отговаряне:

– търсене на отговори;
– интерпретиране на потенциалния отговор.

4. Процес на вземане на решение за отговаряне:

– оценка на последици от потенциалният отговор;
– оценка на качеството на отговора;
– избор на отговор.

5. Процес на обективиране:

– търсене на адекватно поведение;
– оформяне на отговора.

На всеки от тези стадии детето може да взема различни решения как да построи своето отношение към другите деца.

В едно по-късно изследване Додж показва на деца, които са разграничени на компетентни и некомпетентни (разграничение, направено от родители и учители), ситуации като изисква от децата да оценят репликите и поведенията на участниците. Некомпетентните деца много по-малко разчитали правилно репликите. Те интерпретирали погрешно действията на участниците. Подобно поведение демонстрирали и агресивните деца. Осем-десет годишни деца с агресивно поведение били включени в ситуация и от тях се изисквало да отговорят на „провокиращото поведение“ на участниците – децата събаряли кула, построена от картонени кубчета, но не било ясно дали това е случайно или преднамерено. Агресивните деца много слабо интерпретирали тази ситуация.

Изследванията на Додж ясно показват значението на когнитивния компонент за изграждането на отношенията с другите. Неправилните разбирания се отразяват непосредствено върху възможното изграждане на връзките. В други случаи връзката между мислене и действие е ясна.

Съществуват многобройни опити да се създаде таксономия на уменията, отразяващи и съставляващи социалната компетентност, но изследователите срещат големи трудности при постигането на съгласие относно определението на този тип компетентност, така че да е адекватно на широкия обхват от периоди на развитието. Някои автори се опитват да разрешат този проблем чрез свързване на социалната компетентност и социалния статус. Според Курдек [1] за това дават основание два факта:

1. Съществуват доказателства, че проблемите на децата във взаимоотношенията им с връстниците са свързани и могат да служат като индикатор за по-нататъшните проблеми при приспособяването;

2. Напоследък се проявява голям интерес към осигуряването на надеждни инструменти за оценка на детския социален статус, както и конструирането на многовариативни профили на моделите на социално поведение и социокогнитивни умения на деца с различни типове социален статус.

Според повечето автори социалната компетентност включва ефективното функциониране в социален контекст, но операционализацията на понятието зависи в изключителна степен от концептуалните и парадигмалните различия на изследователите, както и конкретния контекст и цел, с която се провежда изследванията. Поради тези причини Т. Кавел [1] прави преглед на извършената досегашна работа и я обобщава в интегративен модел, който би могъл да послужи както за схващането, така и за бъдещото изследване на социалната компетентност.

Някои автори разграничават операционалните дефиниции на социалната компетентност по фокуса им: дали се концентрират върху резултатите, върху базисните когнитивни умения или върху наблюдаемото съдържание, свързано с нея. Други (Додж и Мърфи) [1] идентифицират три типа операционални дефиниции:

– Специфичните поведения, които според изследователите представляват компетентността.

– Преценките за компетентност от странични оценители.

– Вътрешните когнитивни структури, свързани с компетентното поведение.

Според Т. Кавел обаче повечето индекси на социалната компетентност могат да се характеризират като опити за измерване на три основни неща:

– продуктите на социалното функциониране;

– необходимите умения за социалното функциониране;

– самото социално функциониране.

Продуктите на социалното функциониране включват социалните постижения, глобалните оценки на социалната компетентност и приемането от страна на връстниците. Така те определят степента, до която лицето е предпочитано от равните му по статус. Всъщност измерването на всеки

един от трите елемента на продуктите на социално функциониране представя статуса на индивида от различен ъгъл. Социалните постижения описват настоящия статус на човека в различни житейски ситуации; глобалните преценки оценяват прототипните идеи на оценителя, кои поведения отразяват определени черти; приемането от страна на връстниците е степента, до която лицето е предпочитано от страна на равните му по статус. Повечето автори в чуждоезиковата литература слагат знак за равенство между „приемането от връстниците“ и „социален статус“.

Уменията за социално функциониране може да обхващат конкретни умения или цял набор от хипотетично изведени способности. Например решаването на проблеми според някои автори се систематизира в три основни етапа, всеки от които изисква определени умения:

1) кодиране на стимула;

2) вземане на решение;

3) осъществяване на реакцията.

Недостатъкът на този подход е, че списъкът с умения, допринасящи за социалното функциониране е ако не безкраен, то достатъчно дълъг за да се изследват поотделно.

Третият компонент на социалната компетентност е самото социално функциониране, което според повечето автори описва как хората реагират по определен начин на дадена ситуация. Трябва да се прави разлика между социални умения и социално функциониране, тъй като настоящото типично поведение на човека се различава от потенциалното му ниво на изпълнение.

С този модел Т. Кавел се опитва да обобщи различните становища по проблема, като интегрира в една рамка три базисни конструкта: социално приспособяване, социално изпълнение и социални умения.

Вогън и Хоган [6] използват модел на социална компетентност, който е аналогичен в известен смисъл на този за интелигентността. На първо място разглеждат социалната компетентност като конструкт от висш порядък, който трудно може да се ограничи и също като интелигентността е трудно да се дефинира. Съдържа няколко, свързани помежду си елемента, които водят до ефективно социално поведение. Второ, въпреки че елементите често са отделени един от друг, заради целите на описанието, най-пълно описание на социалната компетентност се получава когато всеки от тях е в тясна зависимост от другия. Затова интерпретират компонентите по-скоро като част, отколкото като цяло на социалната компетентност. Трето, и вероятно най-важно, е изучаването на социалната компетентност както от позицията на индивидуалните различия, така и от гледна точка на развитието. Интересно е как социалната компетентност варира във времето и как нейните компоненти, например самооценката и приемането от връст-

ниците, са взаимно свързани от една страна, и допринасят за развитието на останалите компоненти във времето, от друга.

Според същите автори [6] социалната компетентност включва четири компонента:

– позитивни взаимоотношения с останалите;
– точни, адекватни за възрастта социални познания (когниции);
– адаптивно поведение;
– ефективни социални умения.

Според Л. Дохърти социалната компетентност включва два конструкта: социален статус и социално функциониране.

Новички [7] концептуализира социалната компетентност като конструкт, включващ два взаимосвързани компонента: 1) социални умения, такива, каквито ги възприемат връстниците или други околни индивиди; 2) собствената преценка за социалните способности.

Авторът определя следните основни социални умения, съставляващи способностите на индивида да проявява подходящо поведение в специфични ситуации, докато изпълнява социални задачи:

– кооперирane;
– самоконтрол;
– разбиране на нуждите на другите;
– способността за започване и поддържане на социална интеракция и отговарянето просоциално на социални покани [7].

Когато детето влезе в училищната система се очаква от него да има определени умения и опит, които да спомагат за преодоляването на учебни и социални задачи в зависимост от училищната обстановка [8]. Кои са социалните умения, които учителите намират за решаващи при успеха в класната стая? Грешам, Долстра и др. (2000) установяват, че самоконтролът и кооперирането са по-важни от уменията за утвърждаване и себеизтъкване (често с агресивен привкус). Над 50% от учителите посочват седем социални умения като критични и всичките са умения, които се включват в сътрудничеството и самоконтрола като базисни величини. Това са:

– контрол на настроението пред връстниците;
– приемливо оползотворяване на свободното време;
– контролиране на настроението пред възрастни;
– следване на указания;
– подходящ отговор, ако е ударено детето;
– внимание към инструкции;
– участие в групови дейности [8].

Оформянето и поддържането на отношенията е свързано и със способността да се мисли от чуждата гледна точка. Тази способност става поясно изразена с прехода към училищната възраст и е непосредствено свързана с играта.

Краус и Глусбърг (1969) използват конструктивната игра, за да оценят развитието на тези способности. Децата са разделени с преграда, така че те не могат да наблюдават действията на своя партньор. След като разгледа поставената пред него конструкция от кубчета с определен цвят, размер и разположение, едното дете трябва да опише на другото дете конструкцията така, че то да я възпроизведе с материала, който е пред него.

За децата от доучилищната възраст това е трудно. Те правят много грешки в опита да обяснят на другите как възпроизвеждат модела, не отчитат чуждата позиция. Те се замислят не само върху съдържанието на задачата, но и върху това как да построят своето обяснение така, че то да може да я възпроизведе с материала, който е пред него.

Изграждането на взаимоотношенията с връстниците е свързано с развитието на още една способност – избиране на цели в слабо определени или двусмислени ситуации. Тези цели задават самите връзки. За да се изберат тези цели е необходима определена схема, описание, сценарии, който детето трябва да следва: какво да каже, да направи....

В повечето изследвания коректното отчитане на социалната компетентност на учениците в класа включва: оценката на другите връстници; оценката на учителите; собствената преценка. Начинът, по който връстниците интерпретират социалните умения на отсрещния индивид се използва като инструмент за установяване на социометричния статус в групата. Затова компетентността в социалните умения обикновено се свързва с приемане или популярен статус, а бедните социални умения кореспондират със статус на пренебрегнат или отхвърлен.

Често обаче онова, което е значимо за децата, се разминава в известна степен с вижданията на възрастните. Друг показател, който много автори включват за да изследват детската социална компетентност е оценката на учителите за социалните умения на детето. Патриша Рамси подчертава, че когато разработват мерки за социална компетентност, изследователите трябва да отчитат и поведенческите очаквания в социалната среда на изследваните лица, за да разграничат стиловете на взаимодействие от социалните умения. Според нея са необходими интензивни наблюдения, за да се провери дали междугруповите различия са видими в действителните социални поведения и ако това е така, как влияят върху взаимодействията с връстниците и възрастните [1].

Собствената преценка за социалните способности е самооценка, базирана на адекватно представяне в социална задача [7].

Когато се избират критерийни поведения за стратегиите за интервенции в случаите на социална некомпетентност, изследователите трябва да отчитат както непосредствените (приемането от групата на връстниците), така и дългосрочните последствия (приемането от обществото) за детето:

стандартите на връстниците за социално приемливо поведение могат да се различават от приетите в обществото, а при тренинга на юношите в социално умело поведение може да се подкрепят остарели идеи за половите, възрастовите и етническите роли. Друга потенциална опасност засяга желателността на популярността. Свръхангажираността с популярността може да води до създаването на програми за интервенции, целящи модифициране на поведението, за да съответства на статуквото, защото е трудно да се избягват ценностните преценки при подбора на социалните поведения, които трябва да се тренират [1].

## REFERENCES


1. *Andreeva, L.* (2007) Interpersonal and social interaction. Sofia.
2. *Baltadzhieva, Yk.* (1997) Psychology of communication in primary schools. Dimant, Burgas.
3. *Borisova, V.* (2001) Socialization and resocialization. Sv. Kliment Ohridski, Sofia.
4. *Georgiev, L.* (2005) Developmental psychology and evolutionary psychology. Sofia.
5. *Dougherty, L.* (2006) Children's Emotionality and Social Status: a Meta-analytic Review//Social Development, vol. 15, N 3.
6. *Vaughn S., A. Hogan.* (1994) The Social Competence of Students with Learning Disabilities Over Time: A Within-Individual Examination, //Journal of Learning Disabilities, vol. 27, N 5, p. 292–303.
7. *Nowicki, E.* (2003) A Meta-Analysis of the Social competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement//Learning Disabilities Quarterly, vol.26.
8. *Lane, K., Ch. Givner, M. Pierson.* (2004) Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skill Necessary for Succsess in Elementary School Classrooms// The Journal of Special Education, vol. 38, N. 2.

# ФЕНОМЕНЪТ ГРЕШКА ИЛИ ПСИХОЛОГИЯ НА ГРЕШКИТЕ ПРИ СВИРЕНЕТО НА ПИАНО

*Жанета Д. Кацарова*

# THE "ERROR" PHENOMENON OR PSYCHOLOGY OF THE MISTAKES IN LEARNING TO PLAY THE PIANO

*Zhaneta D. Katsarova*

*ABSTRACT: A mistake is not a random event. The reasons are in the psychological nature of human beings, like when one borrows from someone else's experience. When playing the piano, it is necessary to build the right habits and skills. They are crucial for the making of any pianist.*

*KEYWORDS: mistake, piano, reflexes, habits, initial training*

„Държал съм се като глупак и съм
грешал безмерно"са думите на цар Саул
(първият цар на Израел),
произнесени преди тридесет века.

„Животът е поредица от уроци,
които трябва да се изживеят,
за да бъдат разбрани."

Хелън Келър

*„Няма грешки има само уроци"*. Израстването е процес на непрекъснато експериментиране, серия от проби, грешки и временни победи. Неуспелите експерименти също са част от пътя към успеха. До това заключение достига д-р Чери Картър-Скот – психолог, консултант, инструктор, международен лектор, автор, треньор и председател на Борда на директорите на Института MMS – Организацията за управление на мотивацията, специализирана в развитие на личността и на професионалната подготовка.

Всички сме наясно, че грешките са неразделна част от обучението. И те никога не са случайни. Какво всъщност представлява грешката?

Грешката е съвсем закономерен рефлекс на психомоторната система на човека. При свирене на пиано, за съжаление, грешките са недопустими,

особено пред публика. Пианистите имат една от най-сложните задачи в процеса на обучението си. Необходимо е изграждането на множество навици и умения, които допринасят за освобождаване на съзнанието от тъй наречените „технически проблеми“ за да получи възможността да решава творчески задачи. Най-важни сред уменията са:

– Четивна техника, която представлява четене на 2, понякога на 3 петолиния едновременно. Всяка нота има две значения – звуко-височинно и времетраене. От зрителните анализатори информацията се анализира и трансформира в двигателни рефлекси, които са строго ограничени във времето.

– Добра постановка, пръстова техника изравненост на пръстите (готовност на всичките 10 пръста да участват в точния момент в процеса на музициране, който обхваща цялата клавиатура).

– Умение за изграждане на добра координация между слуха, двете ръце, зрителните възприятия (нотния текст) и мисленето.

– Слухов контрол и съзнателно управление на процеса на научаване, в който пианистът има като крайна цел да мисли и усъвършенства добрата интерпретация.

Основна грешка, която правят преподаващите пиано, е когато материалът надхвърля по трудност нивото на изградените умения. Тогава грешките на ученика се увеличават и се стига до създаване на лоши навици. Това е особено важно при началното обучение. Ако едно музикално дете, което е преминало етапа на свирене по слух и вече се учи да свири по ноти, трудният нотен текст провокира у него естествената природна реакция – да намери лесния, късия път, който вече е усвоило – да свири по слух. То губи мотивация да се научи да чете. Нотите стават неразбираеми и излишни. За да се върне мотивацията и доброто отношение към петолинието и нотите, може да се постави задача да се препише пиесата, а също така и да се правят диктовки. Най-трудни за запомняне са нотите на средната чертичка. Те се бъркат по подобие със тези на съседната чертичка. Този вид грешка се случва често и при напреднали, когато има повече допълнителни черти. Тези грешки са поправими и не оставят трайни следи.

Друга често срещана грешка в началното обучение е когато не се спазва апликатурата. Можем да я наречем рефлекторна грешка, защото детето следва естествения рефлекс на ръката да използва силните втори и трети пръсти вместо слабите и трудно-подвижни четвърти и пети или късия първи. Добре е да се мотивира детето например като му се каже, че всички хора имат слаби четвърти и пети пръст, само при пианистите те стават силни и здрави като другите пръсти.

Добрите пианистични навици се създават бавно и постепенно, чрез множество повторения и се затвърдяват във всяка една пиеса.

Повторена няколко пъти грешката се затвърдява, научава и влиза в един общ слухово-моторен динамичен стереотип. Поправянето е по-трудно, води до стрес и отчаяние. Двигателната памет е най-силна и грешките на пръстите се поправят много трудно. Грешката винаги е по-удобна за ръцете точно в този момент. Това важи в най-голяма степен за ритмическите грешки. Проблем на педагога е да предвиди и да изпревари грешката като не само обясни, но и изпробва още при задаването на пиесата дали ученикът ще се справи. Музиката „тече във времето". Това ограничение създава проблем, тъй като в другите човешки дейности, в речта например, можем да забавим, да помислим, да забързаме, където е лесно или не е толкова важно, да преразкажем със свои думи. За детето това е естествено. Тези грешки, макар че са получени поради незнание, бих определила като фантазни грешки. Начинаещият пианист, увлечен в желанието си да получи цялостен музикален образ, си „композира" негов ритъм според някакви бегли представи.

Когато пианистичните умения не са добре изградени, когато не са се превърнали в стереотипи, вниманието не може да обхване целия музикален обект (като например сложна пиеса за две ръце или песен с акомпанимент). В един и същ момент мисленето не може да бъде разделяно на части. Обикновено то е концентрирано най-вече в една дейност, в един обект. В следващия момент (понякога това е част от секундата) то се прехвърля на друг обект. Например ако в първият момент концентрацията е била съсредоточена върху движението на дясната ръка, то в другия трябва тя да се прехвърли към лявата. Ако се налага преодоляване на по-сложна фактура, първо следва да се направи анализ на всеки елемент, който може да създаде проблем, и след това следва многократно повторение на отделни елементи, които да бъдат запомнени и от пръстите, и от ръцете, или казано по друг начин, в двигателната памет трябва да влиза само вярна информация.

Всяка една пиеса съдържа различно музикално послание, изразено чрез различни изразни средства – различни интонации, различен ритъм, различни щрихи. Това е свързано с нови проблеми за разрешаване. Във всяка пиеса, от друга страна, има по-лесни и по-трудни моменти. Ако пианистът, който в случая приемем, че има нужните умения, и въпреки това, при разчитането забави или спре, това най често е знак, че проблемът не е само един. Два проблема не могат да се решат едновременно. Те трябва да се преодолеят един по един. Съчетаването понякога се оказва трудно. Вниманието не може да се раздели. Обикновено по-лесният елемент се изсвирва от ръката автоматизирано, а по-трудният се управлява от съзнанието. Има случаи, когато е обратното: например трилер в едната ръка и акомпанимент в другата – по-лесното решение би било да се следи акомпаниментът заради вярното темпо. Това са проблеми на координацията.

В началното обучение координацията се изгражда под прекия контрол на педагога. Това означава да има подреденост на дейностите. Например подреждаме първи пръст на лява ръка на *до* от I октава, пети пръст на дясна ръка на *сол* от първа октава. Двете ръце започват на първо време заедно, на второ, трето и четвърто време остава да управляваме само дясната ръка. Всеки пръст (на позиция) „си пази клавиша". Приготвяме четвърти пръст на лява ръка, който свири едновременно с четвърти пръст на дясна ръка и ги „пускаме" да свирят заедно на следващото първо време. Винаги има момент на подготовка на пръста в предното време, който ще свири в следващото време. Първо трябва пръстът да е стъпил на клавиша, подреден и готов, и след това да свири. Рефлексите при малките деца са хаотични. Впечатляващите, ярки моменти се запомнят и изместват например повтарящите се ноти. Координацията между двете ръце се постига трудно. Необходимо е да не се бърза със сложен материал. Напредването трябва да има за цел подобряване на координацията между зрителни възприятия, осмисляне, слухов контрол, правилни моторни рефлекси. Стресът от трудния материал не подпомага още неоформените правилни навици, тъй като блокира мисленето.

Проблемът с грешките при свиренето на пиано, тяхната специфика, причина и следствия, както и как да бъдат преодолени, е твърде голям и подлежи на по-обстойно изследване.

## REFERENCES


1. *Andreva, Tshanka*. (1985) Methodology of keyboard training. Sofia.
2. *Carnegie, Dale.* (1948) How to Stop Worrying and Start Living. NY.
3. *Chemberdzhi, Valentina.* (1993) A Journey with Svyatoslav Richter. RIK „Kultura", Moscow.
4. *Kurteva, Milena.* (1987) Methodology of piano training. Sofia.
5. *Peev, Ivan & Mariya Goranova.* (1980) Essential piano training course. Sofia.
6. *Pushinskoy, Alisy*. Muzika I mozg rebenka, sait Muzika intelekty. http://alice-push.ucoz.ru/
7. *Scott, Dr. Chérie Carter.* Transformational Life Coaching: creating limitless opportunities for yourself and others. Deerfield Beach, Fla.: Health Communications, Inc. 2007 ISBN 075730689.
8. *Sokolova, M.* (1979) Pianists reveal. Moscow.
9. *Vulchanova, Vuskresiya.* (1982) Development of the pianist teacher. Sofia.

# ДЕТСКАТА ПРЕСТЪПНОСТ – ПЪТ КЪМ ВЪЗПИТАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ ИНТЕРНАТ

*Живка Е. Военкинова*

# JUVENILE DELINQUENCY: THE ROAD TO AN EDUCATOINAL BOARDING SCHOOL

*Jivka E. Voenkinova*

*ABSTRACT: The crimes committed by underage minors are linked to the socio-economic situation of the countries of Europe as well as in Bulgaria. The economic crisis is deepening its impact of rapid impoverishment of the people caused by higher unemployment. Children are witnessing continuous rows among adults. Bad example that is before their eyes every day is the reason for some to believe that relationships are normal, if they stole, drank, cheated or even killed like adults do – and that would considered normal.*

*KEYWORDS: educational boarding school, juvenile, crime, antisocial behavior.*

Престъпленията, извършвани от малолетни и непълнолетни, са обвързани със социално-икономическото състояние на страните от Европа, а също така и у нас. Икономическата криза, която се задълбочава, оказва влияние на бързото обедняване на хората, предизвикано от голямата безработица. Децата са свидетели на непрекъснати скандали сред възрастните, на редица побоища, в които не рядко участват и самите те. Лошият пример, който ежедневно е пред очите им, е основание за някои от тях да смятат, че това са нормални взаимоотношения, че ако крадат, ако се напиват, ако мамят и убиват като възрастните е в рамките на нормалното и те няма да бъдат наказани. Всички сме свидетели на това как малки деца просят, как изкусно ни убеждават, че са болни и се нуждаят от помощ, докато през това време обучените деца джебчии пребъркват джобовете и отмъкват портфейлите ни.

По проблема работят редица автори като Е. Дичева, Д. Георгиев, А. Георгиева, К. Кънев, К. Стайкова, А. Карамихалева, Ф. Карили и др.

Анализът и оценката за правонарушенията и престъпленията, извършени от малолетни и непълнолетни показва, че рисковите фактори, довели до това са:

– социално-икономическата ситуация в България;
– нисък жизнен стандарт и безработица;
– деформации в ценностната система и др.

Механизмите, с които ще се изпълнява националната стратегия за превенция и противодействие на асоциалното поведение на малолетните и непълнолетните са:

– ограничаване на криминогенния фактор чрез развитие на специални програми;
– промени в нормативната база;
– адекватна правна защита на децата;
– специализация на магистрати;
– разработване на алтернативи за задържане под стража;
– специалистите в системата по превенция и противодействие на детското асоциално поведение непрекъснато да повишават квалификацията си;
– взаимодействие между органи и институции с разграничаване на правомощията им;
– координация по изпълнение на националната стратегия;
– взаимодействие с медиите и публична информация;
– активизиране на гражданското общество [9:4–5].

Е. Дичева [3:275- 276] сочи, че върху възпитанието и социализацията на подрастващите негативно влияние оказват нерешените социални проблеми на обществото, като в резултат на това нараства процентът на детската престъпност. Насилието, агресията, жестокостта и престъпленията са формите на поведение, които те използват като самозащитен механизъм за решаване на проблемите си.

Авторката подчертава, че децата с поведение, което е проблемно, има както в неблагополучните, така и в благополучните семейства. Причините според нея са неправилното възпитание и незаинтересоваността на родителите, лошите семейни взаимоотношения между тях и неуважението към личността на детето.

Д. Георгиев [1] посочва, че за подпомагане на семействата на децата с противообществени прояви се извършва консултативна дейност в център за социална превенция. Целта е да им се окаже помощ чрез беседи и консултации по проблемите, които имат.

Основните цели на консултиращия екип са:

– предотвратяване на повторни прояви;
– повишаване на комуникативните умения;
– разрешаване на конфликти;
– акцент върху перспективите за бъдещо развитие.

Освен беседите се открива „гореща“ телефонна линия в тези центрове. Друга инициатива е организираното лятно училище с малолетни и непъл-

нолетни правонарушители. Провеждат се занятия с практическа превантивна насоченост.

Освен това се извършва обучение на обществените възпитатели от Местната комисия за борба с противообществени прояви на малолетни и непълнолетни (МКБППМН). Съществуват и неправителствени организации (НПО), които организират Младежки център за възпитателна дейност.

Предоставяните услуги за третиране на правонарушителите са:

– в центъра на работата са интересите на децата;
– оценка и планиране на работата със всеки индивидуален случай;
– развитие на самоуважение и отговорност на децата;
– участие на общността;
– опора на ресурсите.

Случаите за работа с деца са насочени:

– със направление от ДСП и ОЗД;
– със заявки на родители;
– със заявки на други институции (училище, педагогически съветник, ВУИ, МКБППМН, ДПС и др.).

А. Георгиева [2:4] сочи, че децата, престъпниците и творците си приличат по това, че правилата за тях са даденост и не признават законите. Според автора те имат нещо общо с творците, защото, ако човек им даде възможност за избор, те питат за трета възможност.

К. Кънев [7:1] посочва, че със съдбата на децата във Възпитателно училище интернат (ВУИ) се занимава няколко години подред. Според него в тези училища държавата изпраща принудително децата, които извършват противообществени прояви. Заедно с тях се насочват и такива деца, които имат предпоставки да извършат противообществени прояви. Той смята, че това са места, в които се осъществява държавна принуда. Условията според него там са крайно неблагоприятни.

„Ако в настаняването на децата в институции изобщо може да се търси някаква индивидуална или обществена полза, възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати са сред тези заведения, за които съществуването на подобна полза вероятно може в най-голяма степен да се оспори“ [7:2].

В своето изследване К. Кънев сочи, че недостатъците на ВУИ са свързани със:

– храненето на децата;
– медицинското обслужване;
– връзката на родителите с децата;
– лошото здравословно състояние на децата;
– големият брой ученици, включени в огрaмотителни училища;
– лошото състояние на материалната база на образованието и наличните учебни пособия;

– неясната нормативна уредба относно корекционно-възпитателната дейност;

– квалифицираният и педагогическият персонал живее в по-големи населени места, а неквалифицираният персонал е местен;

– материалният стандарт на персонала е нисък;

– инспекциите от регионалните инспекторати на МОН са редки и се ограничават предимно само до проверка на документацията;

– децата много рядко могат да бъдат интервюирани насаме [7:5–6].

Според това изследване съществува дискриминация във ВУИ, която те определят като свръхпредставеност на етническите малцинства, като делът им е около 65% (основно роми). Като друго нарушение на човешките права те сочат включването в допълнителен физически труд като наказателна мярка и детската експлоатация. Боят на децата и психологическият тормоз са другият вид нарушаване на правата им.

Според много изследователи на проблема пътят, който се очертава като най- сигурен към ВУИ, а по- късно и към места за лишаване от свобода, е детската престъпност.

Ф. Карили [5:1] сочи, че вече под 10-годишни са малолетните деца, които престъпват нормите и според него това е под влияние на наркотици и алкохол, кражби и шофиране на мотоциклети.

К. Стайкова [12:1] сочи, че в България ще заработи ново специализирано звено във Върховната касационна прокуратура ВКП). То ще се занимава специално със децата, които извършват престъпления.

Главният прокурор на Република България Борис Велчев ще доуточни детайлите на инспекциите и методиката, по която ще работи това звено. Работата на регионалните прокуратури ще се наблюдава и ще се подпомага с методични указания и напътствия от новото звено. Това специализирано звено ще следи дали всички институции, които отговарят за грижата за децата, извършващи престъпления, си взаимодействат и реагират адекватно при необходимост.

Според агенцията за социални проучвания и анализи „Превис Консулт“ причините за детското насилие са социални и те са:

– набавяне на пари;

– надмощие в групата;

– отмъщение за извършено преди това насилие [4:2].

А. Карамихалева [6:4] подчертава, че причините за подражание на насилие на деца над деца може да се търсят във:

– компютърните игри;

– телевизията;

– музиката;

– алкохола;

– наркотиците;
– секса и др.

Според авторката предстои да се търсят причините за немотивираната детска агресия и механизмите за защита. Тя счита, че законът е най-снизходителен към непълнолетните и това е причината престъпленията, извършвани от тях, да се увеличават.

К. Юкселиев [11:2] посочва, че пада възрастовата граница, от която детето има агресивни прояви. Налице са отчуждаване от обществото и увеличаване на хулиганските мотиви. Нараства хладнокръвието, жестокостта и арогантността сред децата, извършващи престъпления.

„Какво е решението, не знам какво може да е... Не нежност и галене за тези деца и техните семейства, нужна е повсеместна нетърпимост. И то, веднага, след като получим индикации, че детето тръгва по този път. Ако то се интегрира успешно на него, вече е късно" [11:2].

Министерството на вътрешните работи Дирекция „Международни проекти" работи по проект „Превенция на детската престъпност". Целта на този проект е превенция на престъпленията, извършени от и срещу деца на територията на Република България и страните от Шенгенското пространство [9].

Партньори по проекта са Министерството на вътрешните работи, Министерството на правосъдието, които са от страната на Република България и специализирани органи от швейцарска страна. Продължителността на проекта е 2 години, като финансирането от българска страна е 15%, т.е. 110 290 CHF и от швейцарска страна 625 000 CNF.

Дейностите по проекта са:

– международно сътрудничество между правоприлагащите органи на двете страни свързано с пътуващите, непридружени от родителите си деца, и имащи неправомерно поведение:

> джебчийство;
> скитничество;
> просия.

– обмен на опит за доказване на склоняването на децата от възрастни към незаконни действия;

> експлоатация на труда на децата;
> липса на родителски контрол;
> трафик.

– повишаване на професионалните умения на полицаите, които се занимават с детската престъпност;

– подобряване на националните полицейски програми „Работа на полицията в училищата";

– разработване на Интернет сайт, който се занимава с проблемите на децата и др.

Според експерта от Централната комисия за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни Л. Загорова [14:1] деморализирането на обществото, сриването на ценностите, всяването на страх и несигурност е в резултат на детската престъпност и наркоманията. Те заплашват бъдещето на страната и нейните устои. Според нея голяма е необходимостта от превантивна работа сред учениците, родителите и обществото и затягане на дисциплината.

Специалистите [14:1] считат, че бягството от училище е знак за сериозна детска криза. Съществува голям списък с имената на възрастни, които стоят зад всяко дете, което нарушава законите и има престъпно поведение. Тези възрастни не са го насочвали и подкрепяли в живота, не са го защитавали, т.е. не са изпълнили своите задължения спрямо него.

Те считат, че обществото трябва да насочи усилията си за решаване на проблема в следните насоки:

– реформа на съдебната система за малолетни и непълнолетни;

– детската престъпност е сериозен проблем, както в България, така и в света;

– да се дефинира точно и ясно минималната възраст за отговорност пред закона;

– да се промени законът за малолетни и непълнолетни.

*Заключението* до което достигнахме в резултат на теоретичното си проучване е, че децата не се раждат престъпници. Нашето мнение е, че средата и лошото възпитание на децата стоят в основата на формирането на асоциалното им поведение. Престъпното поведение и непрекъснатият лош пример на родителите, тяхната незаинтересованост от децата също оказват влияние върху поведението им.

## REFERENCES


1. *Georgiev, D.* (2008) Advisory activities and social prevention. Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, issue 4.
2. *Georgieva, A.* (2011) Israeli writer Etgar Kereni: Children and criminals have something in common: they do not respect laws and regulations by default. Novinar, Sofia.
3. *Dicheva, E.* (2011) Juvenile offenders and their families. Yearbook of the University „Prof. Dr. Zlatarov „, Burgas.
4. Juvenile delinquency SAPI www.sapibg.org.
5. *Klari, F.* (2012) Juvenile delinquency under the influence of drugs. Tema, Sofia.
6. *Karamikhaleva, K.* (2004) Juvenile delinquency and violence. Vyara, tsurkva, obshtestvo, Sofia.
7. *Kunev, K.* (2001) Educational boarding schools and socio-educational boarding schools in Bulgaria. Sofia.

8. *Kyolanov, D., L. Zagorova.* (2003) Prevention campaign „Children's world without danger". Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, vol 5.
9. Ministry of Internal Affairs, „International Projects" – Prevention of juvenile delinquency, Sofia, 2011.
10. National strategy for prevention and prevention of antisocial behavior and offenses of minors, the Ministry of Justice, Sofia, 2003.
11. *Yokseliev, K.* (2010) Children's Crime. Kapital, Sofia.
12. http://dnes.bg./stranata, new unit in the SCP will fight juvenile delinquency, S., 2011.
13. http://www.dnevnik.bg/bulgaria / 2002 / an expert: child crime threatens the future of Bulgaria
14. http://www.az-zhenata.bg/ article/11078 /Playing truant – a sign of serious child crisis

# ПРЕСТЪПЛЕНИЯ, ИЗВЪРШВАНИ ОТ МАЛОЛЕТНИ И НЕПЪЛНОЛЕТНИ

*Живка Е. Военкинова*

# CRIMES COMMITTED BY MINORS

*Jivka E. Voenkinova*

*ABSTRACT: The problem of crimes committed by children against children has had a history, but in the recent past no one would speak openly about it. The seriousness of the ptoblrm lies in that criminals raise children both in Bulgaria, as well as abroad. Their destiny is unenviable and their upbringing is oftentimes at the mercy of social services.*

*KEYWORDS: crime, juvenile, sexual exploitation, pickpockets.*

Проблемът за престъпленията, извършвани от деца и над деца не е от днес или вчера, но в недалечното минало не се говори открито за това. Актуалността на проблема се подчертава от факта, че деца престъпници има както в Република България и Европа, така и по целия свят.

Тяхната съдба е незавидна и за тях се грижат както семействата им (ако имат такива), така и обществото.

В ШУ „Еп. Константин Преславски" проблемът за децата, извършващи престъпления, е познат на студентите от специалностите „Социална педагогика" и „Социални дейности". През периода на обучението им периодично те се запознават със съдбите и неволите на тези деца както по време на лекции, така и по време на работата им на „терен", а също така и чрез включването им в различни проекти, по които работи катедра „Социална педагогика". Усилията ни са насочени да запознаем студентите как да разпознават белезите на насилието и да се научат да оказват своевременна помощ на пострадалите деца. Социалните умения, компетентности, които изграждаме у тях още от студентската скамейка са насочени за бъдеща социално-педагогическа работа, която не е изключено да бъде именно в тази област, т.е. работа с деца, извършващи престъпления, с деца насилници или пък с деца, претърпели насилие.

По проблема за престъпленията, извършвани от деца, работят редица автори като Н. Белова, И. Вълков, А. Ангелов, Р. Добрева, М. Болон, Д. Кюланов и Л. Загорова и др.

Н. Белова [2:1–3] сочи, че бизнесът, който носи най-големите печалби в света и нанася големи поражения на жертвите, е експлоатацията на деца.

Престъпните отвличания на децата са с цел:

– за откуп;
– за незаконни осиновявания;
– за сексуална експлоатация;
– за търговия с органи;
– за участие в терористични акции.

За малолетните и непълнолетните има сериозна заплаха от детската порнография, която е широко разпространена в цял свят. В последните години се шири и т. нар. сексуален туризъм, при който определени личности си позволяват и търсят дискретни сексуални услуги от деца в чужбина.

Престъпленията в тази насока са към по-бедни и изостанали страни донори, които са жертва на други по-богати държави. Жертвите често са принуждавани и склонявани за участие с тежки побоища и насилствено. Авторката подчертава, че сексуалната експлоатация на деца търпи развитие. Много често тия деца са свързани и с друг вид организирана престъпност, например трафик и разпространение на наркотици. Вътрешният и външният трафик на деца е свързан с по-голяма изобретателност за принуждаване на децата да участват в подобни деяния.

Децата, попаднали в трафика, са подложени на:

– тежко физическо и сексуално насилие;
– умъртвяване;
– морален тормоз;
– унижения;
– манипулиране;
– подвеждане;
– заблуждаване.

Заблуждават се не само децата, но и техните родители, като често се използват фалшиви договори и невярна информация. Счита се, че България е по-скоро транзитна страна, отколкото донор, и много рядко е крайна дестинация. Най-лесно се набират и склоняват за проституция деца от много бедни райони и най-често това са непълнолетни ромки, но има и от другите етноси. Граничните райони на страната ни са най-рисковите райони за тази цел.

*Малкият опит на децата, тяхната доверчивост ги прави лесна плячка за трафикантите. Това, че те не са склонни да свидетелстват, защото са малтретирани, че не разчитат на никого и няма на кого да се оплачат, е голям социален проблем, който стои за решаване от обществата в различните страни и у нас.*

И. Вълков [4:6] подчертава, че другият вид престъпления, извършвани от деца, са джебчийските кражби и те най-често са от дрехи, чанти и

джобове. Децата най-често са обучавани за това от по-възрастни престъпници. Делът на момичетата престъпници занимаващи се с джебчийство е по-голям от тия на момчетата. В България областните градове и столицата са териториите за извършване на джебчийските кражби. Те гастролират от град на град на групи и са от селища със голяма концентрация на ромско население. Често се извеждат добре обучени деца джебчии в страни като Испания, Холандия, Швейцария и Белгия.

Местата, където се извършват тези престъпления са:

- големи търговски центрове и магазини;
- ЖП Гари;
- автогари;
- градски транспорт;
- ресторанти;
- кафенета;
- пешеходни пътеки; зоологически градини;
- детски кътове;
- панаири;
- плажове;
- офис сгради и други места, където има големи струпвания на хора.

Обект на джебчийските кражби в училище са:

- съблекални;
- закачалки;
- гардероби;
- класни стаи;
- оставени без надзор чанти, палта, якета и панталони.

Курортните места през лятото са предпочитани за дейността на малолетните и непълнолетните джебчии.

Специалистите, изследващи проблема сочат, че джебчийските групи са в тесни роднински връзки, имащи си доверие. Характерно за тях е, че има една по-възрастна джебчийка, който следи и наблюдава действията на цялата група.

А. Ангелов [1:2] сочи, че голяма част от престъпленията, свързани със сексуалното насилие на деца, остават скрити и поради това се провеждат целенасочени мероприятия от органите на криминалната полиция за установяване на признаците на извършените престъпления. По-голямата част от децата, които вече са били жертва на насилие, получават травми за цял живот, които могат да бъдат както физически, така и психически.

Органите на криминалната полиция за разкриване на този тип престъпления най-често използват метода на криминалния анализ на група извършители.

Етапите на криминалния анализ са:

– събиране на информация;

– установяване кои са водачите в групата;

– откриване на колебаещите се за участието си в престъпната дейност членове на групата;

– доказване на престъпната дейност на всеки отделен член на групата;

– пристъпване към наказателна отговорност при доказване на престъпното деяние [1:6–7].

„...С оглед на травмите, които вече са нанесени на детската психика, разпитите трябва да се провеждат с особено внимание и чувство за такт, след задълбочена предварителна подготовка и анализ на събраната информация.

С оглед възрастта и психическото състояние на жертвата понякога се налага разпитът да се води под формата на свободен и непринуден разговор с цел предразполагане на децата за по-пълно изясняване на фактическата обстановка и предпазването му от повторна травма“ [1:8].

Превантивната дейност на полицията се извършва върху основата на анализ на елементите на оперативната дейност. Освен това се провеждат мероприятия за отстраняване на причините и условията за извършване на сексуални престъпления. Работи се и по различни програми по превенция на престъпността в детските градини и училищата като „Сам в къщи“, „Детска полицейска академия“, „Работа на полицията в училищата“ и др.

Р. Добрева [6:1] посочва, че по време на ваканциите на учениците се реализира проектът „Лятна детска полицейска академия“.

Целта на проекта е насочена към повишаване на социалната ангажираност на подрастващите, формиране на гражданско поведение, придобиване на нови знания и умения и насърчаване на доброволческата дейност. Този проект се изпълнява от сдружение „Ред и сигурност“ с участие на членовете на Местната комисия за борба с противообществени прояви на малолетни и непълнолетни (МКБППМН), а финансирането е осигурено от община Добрич. Подбрани са за участие в проекта 16 деца на възраст от 12 до 14 години.

М. Болон [3:1] посочва, че средно на 14-годишна възраст са наказателно отговорни децата в Европа, но в някои страни е 16 год., а в други 12 год.

М. Болон е регионален съветник за Югоизточна Европа по трафик на деца. Според нея е тревожен фактът, че се понижава възрастовата граница на наказателната отговорност в някои страни.

Авторката апелира да се прави разлика между асоциално поведение и обикновената детска пакост.

„Децата са си деца и те понякога вършат пакости, и това не бива да се приема за асоциално поведение. Във случаите, когато постъпката не е преднамерена, не е мотивирана от желание да разрушат или повредят чуж-

да вещ и нямат съзнанието, че ще нанесат щети, това са просто детски пакости“ [3:3].

Като специалист по тези въпроси тя е на мнение, че извършването на асоциална проява от децата е протест срещу някого и срещу нещо, това са деца с проблеми. Усилията на специалистите трябва да са насочени към работа за тяхната промяна в позитивна насока. В Европа с тези деца се занимават специализирани съдии и прокурори, които са в тясно сътрудничество с административни комисии на териториален принцип. Те работят с деца над 13-годишна възраст, но закрилят и са отговорни за деца от 0 до 18 години.

Мнението на авторката е, че България е взела правилното решение да възстанови отново тези специализирани съдии, които в миналото ни са работили с непълнолетни.

Д. Кюланов и Л. Загорова [7:1] посочват, че е реализиран проект „Ограничаване на риска от насилствена проституция и трафик на деца от рискови социални групи в райони на територията на Русе“. Този проект е финансиран от Американската агенция за международно развитие (USAID). Осъществява се от Криейтив Асошиейтс Интернешъл – Вашингтон. Партньори са фондация ЖАР, Дружество на Обединените нации в България, сдружение „Пренебрегнати деца“, клуб „Отворено общество“ – Русе и МКБППМН – Русе. Целта е да се реализира предвидена превантивна програма, която е съобразена с потребностите и желанията на децата, които имат проблеми. Стремежът е превантивната програма да бъде в унисон с националния план за действие в тази посока и да отразява държавната политика по отношение на грижата за децата.

Ц. Димитрова [5:9–10] счита, че в основата на дейността на обществения възпитател, педагогическия съветник и психолога стои превантивната и корекционно-възпитателна дейност.

Тя посочва, че изграждането на нравствено-естетически ценности е от особена важност за положителната промяна в съзнанието и поведението на децата с противообществени прояви.

*Заключението*, което можем да направим е, че в Република България, както и в Европа, съществува проблемът с децата, извършващи противообществени прояви, и никой не се опитва да отрича този факт или пък да се прикриват подобни деяния. Обществото ни е заинтересовано и насочва усилията си за разрешаване на тази нелека задача. Прави се всичко възможно за превъзпитанието, превенцията и ориентирането на децата, извършващи престъпления, към институции и специалисти, които биха могли да им помогнат да осъзнаят грешките си и да променят поведението си.

## REFERENCES

1. *Angelov, A.* (2008) Activity of the criminal police to curb the sexual exploitation of children. Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, vol 5.
2. *Belova, N.* (2008) Trafficking of children for sexual exploitation. Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, vol 5.
3. *Bolon, M.* A. (2009) Specialized prosecutors and judges for minors. Obshtestveno vuzpitanie Sofia, vol 2.
4. *Vulkov, I.* (2008) Petty theft committed by children. Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, vol 5.
5. *Dimitrova, Tsh.* (2003) What is truth? Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, vol 5.
6. *Dobreva, R.* (2008) Summer Academy. Obshtestveno vuzpitanie, Sofia, vol 5.
7. *Kyolanov, D., L. Zagorova.* (2003) Prevention campaign „Children's world without danger". Obshtestveno vuzpitanie, S., vol 5.

# АРТТЕРАПИЯТА – ВЪЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВИ

*Живко В. Жечев*

# ARTTHERAPY: PERSPECTIVES

*Zhivko V. Zhechev*

*ABSTRACT: The art therapy with its methods and techniques is a great possibility to integrate and socialize children without parental care.*

*KEYWORDS: social pedagogy, education, art therapy*

Работата на педагога е една от най-отговорните, защото касае пряко бъдещето на една държава в лицето на младите ѝ хора.

Отговорността за качеството на придобитите знания и тяхната общовалидност в контекста на световното знание, влияещи в бъдеще върху научния потенциал на страната, пада върху учителя. Не случайно българските специалисти все още намират радушен прием и са добре дошли, когато потърсят работа извън страната. За съжаление, придобитото у нас знание в крайната си фаза – реализацията на идеите – не служи на страната ни. Това е много дълбок и сериозен проблем, чиито корени имат предимно икономически характер. Износът на „мозъци“ към развитите страни е не само български, но и световен проблем. По-добрите условия за работа, неимоверно по-различното заплащане, по-изгодните в личен план договори, по-добрите перспективи за успешна и подобаващо оценена кариера, довеждат до това, че младите и перспективни умове отиват при прекрасно оборудваните лаборатории и високите хонорари, за да продължат житейския си и научен просперитет.

Тези, които по една или друга причина остават в България, са принудени да продължават своята научна и творческа дейност в изключително сложни условия. Не е случаен фактът, че няма официална статистика за специалистите в различните области на познанието, напуснали страната.

Учителската професия е една от най-значимите при формирането на човешката личност. Майката и бащата са биологичните родители на детето, но духовен родител е учителят, който застава в началото на житейския му път.

Още Жан-Жак Русо в педагогическия си трактат „Емил или за възпитанието“ обръща внимание на това, че на детето не трябва да се гледа снизходително и с пренебрежение, а напротив – за да развием неговия интелектуален и духовен потенциал, трябва да му признаем качествата на личност, да го поставяме пред едни и същи изпитания с възрастните, та в тяхното съвместно преодоляване у детето да порасне самочувствието и себеуважението му от една страна, а от друга, и възрастните да бъдат проникнати от уважение към неочакваните възможности на детската психика и неговия интелектуален потенциал.

Днес детето по-често общува със своите учители, отколкото със своите родители. То е по-респектирано от учителите си, отколкото от своите родители. Угрижени в своите проблеми те в недостатъчна степен, а понякога и съвсем не забелязват, че покрай тях расте един малък човек със свои духовни потребности, увлечен да изучава света по емпиричен път. Във взаимното прехвърляне на отговорностите у родителите постепенно намалява степента на ангажираност с възпитанието на децата. Приема се инстинктивно, че то, възпитанието, е работа на училището и педагозите. То пък то, възпитанието, е отпаднало от доктрината на българското образование.

Ритъмът на живота, огрубяването и елементаризирането на човешките взаимоотношения, нарастващата заплаха за духа и здравето, непрекъснатите стресови ситуации в ежедневието, намаляващото уважение към труда и личността на другите хора, арогантността и нетолерантността към чуждото мнение, влиянието на средствата за масова комуникация, състоянието на несигурност водят до намаляване на духовните връзки в семейството. Не е случаен фактът, че все повече стават съжителствата без ангажименти. Когато това се отнася до двама възрастни може и да е приемливо, но не може да е досаден „ангажимент“ появата на едно дете.

Неспособните да имат куража на отговорността за бъдещето на едно дете обикновено прехвърлят своите задължения върху държавата. Затова са толкова много децата в институциите. Идеята за извеждането на децата от институциите е похвална, но все още има само своята парадна страна, а отговорите на конкретните въпроси все още предстоят. Докато обществото ги получи от държавните служби, и особено от неправителствените организации, трябва да се погрижим за децата, които са все още в институции.

Безотговорни към децата са родители, които настаняват вече поотрасналите си деца в домове, за да поемат за тях грижа държавата и различните фондации и неправителствени организации. Разбира се, наред с тези случаи, има обаче и други, когато родителите просто не смогват да осигурят елементарно препитание и грижи за децата си.

Поради тези и много още причини в Домовете за отглеждане на деца, лишени от родителски, грижи има все още много питомци, които се нуж-

дают от грижа, подкрепа и разбиране. Поставени в неравностойно положение, претърпели морално, физическо, икономическо, социално, културно и пр. насилие, тези деца се нуждаят не толкова от знания, колкото от възпитание, топлота и съчувствие.

„Много са дивните неща на света, но най-дивното е човекът" казва Софокъл. За да ни удивлява човекът с добротата и богатството на душата си, с щедростта и многообразието на таланта си е нужна вярна ръка, за да го преведе през дебрите на изкушенията и измамността, в търсене на същността на познанието и смисъла на живота.

Учителят е тази вярна ръка!

За съжаление в последните години преподаването взе връх над възпитанието. В професията навлязоха случайни хора, инертни, но послушни, работещи само и единствено за препитанието си.

Причината може би се крие в подбора на педагогическите кадри. Традиционният начин на кандидат-студентски прием посредством цифрова оценка е загубил истинност за дълбочината на наученото.

Многогодишното повтаряне на все едни и същи автори и проблеми, доведе до парадокса да се разпространяват чрез ксероскс развити теми. Това води до механично възпроизвеждане на словесни конструкции без никакво усилие на интелекта. По този начин се омаловажава творчеството на автори и творби с подчертани заслуги за литературния и обществения живот в България. При тестовете факторът „случайност" играе огромна роля. За съжаление не може да се каже, че оценките от матурите осигуряват обективност и трайност на знанията.

Може би разрешението на проблема за приема на студенти в педагогическите специалности на Висшите училища се крие в тестовата оценка за психореактивност и способност да се вземат адекватни решения в нестандартни ситуации.

Арттерапията е все още нова, избираема дисциплина за специалностите Социална педагогика и Социални дейности на ШУ „Еп. Константин Преславски", но тя има своите шансове за убедително присъствие, защото се опира на сродни дисциплини. Още повече, че в световните университетски центрове тя има постигнати забележителни резултати. Задълбочените познания, които стедентите получават в дисциплините от педагогопсихологическия цикъл позволяват арттерапията да се опре на тях като солидна основа за работа със студенти, които имат определени наклонности по отношение на работа с деца от домове.

В системата на тези домове има фестивали на талантите на вътрешно и национално равнище. Самият процес на откриването и общуването с талантите изисква определена подготовка и специални интереси у педагога. Ако той се срещне за първи път с възможностите, които предлага арттерапията в работата си с деца в неравностойно положение, едва в пряката

си професионална дейност, много е възможно да пропусне благоприятния педагогически шанс в общуването с децата, заради неопитност и неподготвеност.

При цялото разнообразие но личностни черти и начини на поведение, които са индивидуално специфични и неповторими за всеки отделен студент и чрез които той ще се осъществява в своята професионална дейност, има един кръг от характеристики общи за всеки педагог.

Според експериментални данни, получени в изследване на темата от колектив под ръководството на проф. Ст. Жекова, тези психически измерения образуват четири глобални синтезни групи: педагогическа общителност (комуникативност), педагогическо творчество, педагогическа наблюдателност и емоционална устойчивост.

Педагогическата общителност, така необходима за педагога не само в такива домове, включва задължително емпатията – умението и способността за дълбоко опознаване и вникване в психиката на децата, съпреживяване, симпатия и съпричастност към дейността и поведението им, дълбоко вникване в социалните партньорства и взаимодействия.

У студентите още във Висшето училище трябва да се изгради умението гладко и аргументирано да излагат мислите си, да изразяват себе си, да слушат и чуват партньора си, да се възпита у тях добрата воля да възприемат и разбират личността на субектите в педагогическото общуване. Общуването е сложен комплексен и динамичен процес. Според Димитър Гронев като механизъм то съдържа:

1. Конструктивност
2. Внушение
3. Подражание
4. Убеждение
5. Психическо заразяване
6. Персонификация
7. Доверие и съгласие.

Учителската професия и професията на социалния работник в голяма степен се препокриват. Те са публични професии.Това предполага развитие на определени способности у тях, за да осъществят образователния и възпитателния процес. Изкуството на публичното поведение е определено и подчинено на законите на общуването. Комуникативната потребност е стремеж на човека към признание и оценка на другите хора, а чрез тях и с тяхна помощ – към самопознание и самооценка. Една от основните функции на общуването се състои в организиране на съвместна с другите хора дейност към активно приспособяване към средата и въздействие върху нея за позитивна промяна.

Основната задача и цел в подготовката на студентите за работата им с арттерапевтични техники в домове за деца е овладяване на подходящ инструментариум за активно въздействие върху децата за постигане на интеграция и социализация.

## REFERENCES

1. Argail, M. Khendersun. (1989) Anatomy of human relations. Sofia: Nauka I izkustvo.
2. Vulchev, R. (1987) Models for professional pedagogical communication (professional training). Sofia: Narodna prosveta.
3. Gavrilova, T. P. (1975) The term empathy in psychology abroad. Moscow: Voprosy psihologii.
4. Desev, L. (1996) Pedagogical psychology. Sofia: Askoni. Dzhonev, S. (1996) Social psychology/ Sociology. Sofia: SOFI-R.S.
5. Zhekova, St. (1985) Systems for professional pedagogical communication (professional pedagogical training). Sofia: SU Kliment Ohridski.
6. Lisina, M. & Dimitrov, I. (1982) Communication and self-knowledge. Sofia: Nauka I izkustvo.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИГРА КАТО ИНТЕРАКТИВЕН МЕТОД НА ОБУЧЕНИЕ

*Ставрофорен иконом Захарий Дечев*

# PEDAGOGIC PLAY AS AN INTERACTIVE METHOD OF EDUCATION

*Bishop's vicar, Zachary Dechev*

*ABSTRACT: In this text, the pedagogic play is examined as an interactive play method, applied in the educational process. In its core, using the play method in education and instruction of pupils, through its rules-abiding and creative play character, it contributes to an active mental and thinking activity. It instills in the pupils attention focus, morally-willful qualities, organization, independence, observation, resourcefulness, quick wits and pious speech activity; there is also evaluation and self-evaluation of what is achieved.*

*KEYWORDS: pedagogic play, education, interactivity, educational method, interactive play method of education, methodical approach.*

Разкриването на същността на игровия метод обикновено започва с определяне на съдържанието на понятието „педагогическа игра", от която зависи и неговото приложение в педагогическата практика. Смисълът, който се влага е особено широк и все още в научната литература не може да се посочи някакво универсално определение, което да изчерпва в пълнота същностните и характерните черти на играта. „Разбира се – пише Г. Иванова, – това не означава, че става дума за един неизследван проблем. Напротив, натрупаното огромно количество теоретичен материал и все още недостатъчната яснота потвърждават тезата, че „играта" е действително сложно явление. Феномен, който трудно се поддава на определение и обхващане, поради голямото разнообразие от форми на проявление и мястото и значението на тези форми в културата на обществото и образователно-възпитателната практика" [4].

Интерактивното обучение като форма на организация на познавателната дейност се основава на конструктивизма, който в образованието се възприема като „философия на учене" и „мислене за учене и знанието". Интерактивността като термин се извежда от английския глагол „interact" (inter – взаимно и act – действам) и се обозначава като взаимодействие и вза-

имно влияние. В процеса на общуване интеракцията се явява като основно взаимодействие между хората. Свързана е с активното участие на учещия на базата на формирания собствен опит, стимулирана от способността за рефлексия и авторефлексия и като субект на взаимодействие с учителя и съучениците си. В този аспект интерактивното обучение се определя като диалогово обучение с прилагане на интерактивни методи на обучение и възпитание. Един от водещите интерактивни методи е игровият метод на обучение, базиран на игровото взаимодействие в учебния час. Интерактивните методи целят повече и по-качествени взаимодействия между субектите в обучението. Те са основани на едновременното получаване на знания, формиране на умения, изграждане на нагласи, компетенции, получаване на опит. Това се постига чрез поставяне на учениците в действена, творческа и игрова ситуация, в която могат да си взаимодействат върху основата на игровата дейност и след това да обсъждат, анализират, проучват видяното чрез личностното съпричастие в образа на играната роля, игровите правила и на индивидуалното преживяване от игровото действие.

**Педагогическата игра като интерактивен метод** изгражда постоянна обратна връзка, постоянна ангажираност, постоянна творческа активност, постоянно възпитателно въздействие чрез нагледно-действеното игрово пресъздаване на изучавания материал в учебния час. Приложението на педагогическата игра в процеса на обучение предполага използването на общ език между самите субекти, тъй като се основава на техните индивидуално-личностни съпреживявания, правилосъобразно или творческо игрово участие. Този метод на обучение спомага да се изгради една нова образователна действителност, основана на играта като учебна дейност, на диалога, на действения анализ, на търсенето и намирането на решения. Невъзможно е да желаем в процеса на обучение да постигнем ефективна творческа активност и мотивираност на учениците като се осланяме само на традиционно прилаганите методи на обучение.

*При методическото осмисляне на педагогическата игра като дидактическа категория целта е нейното ясно извеждане като дейност и като метод.* „Основната отлика между играта-дейност и играта-метод е в целта“ [2]. Най-ярко целта е закодирана във въздействието, което предполага играта – формираща или развиваща, познавателна или възпитателна активност на играещите. На базата на игровите потребности и интереси на малките ученици се формира активно познавателно или възпитателно отношение към определен кръг въпроси, което се създава на основата на индивидуално-личностния самостоятелен игрово-познавателен интерес на играещия. Появява се любознателност, задават се въпроси по повод игровата задача, коментира се стремежът за преодоляване на интелектуални трудности в игровите действия и пр. Всичко това обаче излиза из-

вън рамките на заложената педагогическа игра в процеса на обучение и в това отношение тя прераства в устойчив интерес чрез неговата замяна от игрови в активно-познавателен. Педагогическата игра дава възможност за обединяване на тези игрови интереси.

Посоченото съотношение между различните състояния на педагогическата игра като игра-дейност и игра-метод изисква съгласуваност в учебния процес с организацията на обучението. **Тази особеност позволява играта-метод да се определи и като съвкупност от игрови методически похвати за организиране на учебната дейност на учениците.** Системата от методически похвати на работа изпълва със съдържание конкретния метод на обучение. *Играта като интерактивен метод на учебно-познавателна работа стимулира стремежа на учениците към познание.* Особеността и специфичността на педагогическата игра е в игровата задача и в самата игрова ситуация, които се решават в обучаваща-атрактивна и занимателно-игрова дейност. Правилното решаване на игровата задача предпоставя постигането на заложените конкретни учебно-игрови цели.

Според Кл. Сапунджиева в „педагогическия дискурс понятието за методи на възпитанието се свързва с начина, по който се осъществява възпитателният акт. Изборът на конкретния метод е сложна ориентация към съответния механизъм (инструмент) за най-пълноценно осъществяване на възпитателното намерение. Той е в непосредствена зависимост от възпитателната цел и характера на педагогическото отношение – въздействие, противодействие, съдействие или взаимодействие“ [7].

Според А. Антонова и Тр. Попкочев **играта е много силен метод на възпитание,** но не е всесилен, той има своя валидност. В играта-метод става подмяна и добавки на мотиви: детето играе, а резултатът е, че усвоява определени ценности и умения, развиват се личностни качества, постига се определен продукт от дейността. За да се постигне този резултат учителят-възпитател, всичко това включва в своите цели на възпитание. „Тези особености – пишат авторите, позволяват играта-метод на възпитание да се определи като съвкупност от похвати за организиране на дейност (трудова, познавателна, естетическа и т. н.), в която се операционализират и дейностно субективизират ценности, норми и отношения. Ако повечето методи на възпитание информативно въвеждат подлежащите на усвояване ценности и отношения или изискват тяхното осъзнаване, то играта-метод осигурява дейност, в която те са елемент от структурата на тази дейност, оперирането с тях е саморазбиращо се условие за личностна изява и получаване на удовлетворение от играенето“ [2].

Ив. Иванов отбелязва, че игровият метод се оценява като най-обещаващата новост в дидактиката на XX век, конкурираща се само с приложението на компютъра и мултимедията в образованието. Преимуществото му е

в това, че ефективността (времето) е 4–5 пъти по-високо в сравнение с традиционните методи. Игровият метод увеличава интереса на учещите към обучението като развива самостоятелност у студентите и учениците (учителят най-често е арбитър), запознават се с ролевата структура на дейността, служат за трансфер на знания, формират базисни социални умения [3].

Педагогическата игра си извоюва свое пространство и място в дидактическата систематизация на методите на обучение и възпитание, както сочат новите ефективни възможности в нашето доста традиционно образование, независимо от неговото съвременно състояние. В този смисъл П. Радев в своята книга „Обща училищна дидактика" определя специална група в класификацията на методите на обучение според признака на интенционална непосредственост на методите, назоваващ я като: *опосредствени имитационни интерактивни (трансакционни) методи,* включващи различните видове игри, драматизация, симулации [6]. Според Пл. Радев игровият метод на обучение се осъществява чрез взаимодействието между учител и ученик по: (1) непринуден избор на обекта на обучение, (2) недиференцирана целева структура и имитация на дейности с непресторено време, (3) условност и единство на безгрижни, фиктивни и истински действия, (4) символично пренасяне на функции, (5) снемане на натиска на прекалената сериозност и удоволствие от взаимоотношенията и процеса, а не толкова от резултата. **Причините** за избор и ползване на игровия метод са: специфична, недирективна активизация на участниците в обучението; въвеждане на конкуренция и състезателен елемент; поддържане на удовлетворение от дейността; преодоляване на ограничения и скованост; непринуденост на ученето; натрупване и упражняване на нов опит; формиране на комуникативни умения и социална компетентност; освобождаване на отрицателна енергия; специфична активизация на участниците в обучението; динамична проява на собствената екзистенция; преодоляване на принудите на преподаването; имитиране на реални жизнени ситуации [3].

В педагогическата литература проблемът за педагогическата игра е разработван многостранно като се дават определения за понятията метод на обучение – игрови метод, методически похват – игрови похват. Методът се приема като начин, път за постигане на определена образователно-възпитателна цел и целенасочена дейност между субектите на обучението: учител-ученик. Игровият метод като интерактивен метод на обучение е свързващото звено между преподаването, ученето и учебното съдържание. Той е ключов момент към постъпателното предвижване на обучаемия от едно по-ниско към едно по-високо равнище на обученост. Чрез използването на педагогическата игра като игрови метод в обучението учителят преследва точно определени цели. Според Н. Иванова „Игровите методи стимулират чувствата на учениците, активизират мисълта и въображени-

ето, засилват евристичната ориентация на цялостното поведение и в известна степен го моделират. Отражението им върху цялостния живот на класа или групата, в която се използват, е благоприятно. Когато когнитивният материал в тях е водещ, те облекчават процеса на ученето“ [5].

Игровият метод се съгласува с учебния процес с оглед на конкретната игрова цел и задача. В играта-метод се извършва подмяна на мотивите – играещите започват да играят заради удоволствието и занимателността от самото игрово действие. Резултатът се изразява във вид на усвоени знания, ценности, умения и придобит игрови опит, т. е. постига се определен „продукт“ от игровата дейност, проектиращ игровата им култура. Затова в играта-метод целта е насочена зад привлекателността на конкретната игрова ситуация, а резултатът е, както подчертава М. Андреев, развитието на техните детски личностни качества. „Именно в този план – отбелязват А. Антонова и Тр. Попкочев, все повече се ориентира и педагогиката – чрез играта, използвана като метод, не само се цели усвояване на знания, формиране на умения, но и изграждане на личностни качества, измерващи се чрез продуктивното участие в създаването на културата“ [2]. В учебния процес се постига единство между вътрешната позиция на учителя при избора на педагогическата игра като игрови метод в процеса на ръководството на обучението. Играещите ученици са получили своето душевно удовлетворение от играта, а учителят е постигнал желан педагогически резултат. Налице е взаимно удовлетворение от приложението на педагогическата игра като интерактивен метод на обучение и възпитание.

Необходимо е едно уточнение поради спецификата на педагогическата игрова дейност – тя често намира приложение в организационните форми на обучение. Но според конкретността на учебното съдържание от методическа позиция педагогическата игра се разглежда не като основен метод на обучение, а като съпътстващ в хода на обучението. Използван в единство с останалите методи на обучение – беседа, разказ, обяснение, описание, дава възможност за целенасочено овладяване на изучавания учебен материал. Също така като практически метод на обучение допълва и си взаимодейства с другите методи от тази група – упражнение, демонстрация, дейности по групи и пр. Така педагогическата игра осигурява редуване на разнообразни методи и похвати на обучение и достъпни учебни дейности според възрастта на учениците. Включването им в групова, фронтална и индивидуална работа практически обогатява и възможностите за участието им в различни варианти на игровата дейност. Целесъобразно е в уроците/занятията по отделните учебни предмети педагогическата игра да се прилага тогава, когато настъпва необходимост от нейното присъствие. Затова е необходимо учителят добре да прецени как ще прилага в процеса на обучение педагогическата игра като игров метод или игров похват и в коя част от хода на урока/занятието ще ги използва.

Педагогическата игра, прилагана в учебно-възпитателната практика като интерактивен метод на обучение, притежава ярко изразено стимулиращо въздействие върху учениците (независимо от тяхната възраст). Като метод на обучение и възпитание има редица особености, които са присъщи само на него и го отличават от останалите методи, прилагани в учебно-възпитателния процес. Съвременното възпитание и образование на учениците твърде много разчита на този метод на обучение, тъй като прилагането му цели както усвояване на знания, формиране на умения, така и изграждане на личностни качества в отделния индивид. Игровият метод поддържа познавателния интерес на ученика в практиката на обучението и разширява проблемните полета на неговата мисловна дейност. Той осигурява учебно-възпитателната дейност с резултат от игровото действие, което се изразява във вид на нови знания, формирани умения, придобит опит от ученика. Играещият започва и се включва в играта заради самото удоволствие на игровото действие, а резултатът е, че усвоява определени познания, които подпомагат развитието на неговите личностни качества. Играта стимулира активността на ученика, въздейства върху емоционалността и чувствата, повишава интереса към ученето, защото възприема себе си като пълноправен субект на дейността, а не като обект на въздействие от страна на възрастния.

Много често педагогическата игра прилагана като интерактивен игрови метод на обучение и възпитание се възприема като нетрадиционна обучаваща дейност с широка социално-познавателна стойност. Необходимо е в методическата структура на урока да присъства приложението на игровия метод под различни видове и типове педагогически игри. Чрез него учениците се опознават по-добре, създава се подходяща среда за социално общуване и по този начин се разширяват възможностите им за личен учебен успех, защото ученето се осъществява по самостоятелен път, по желание. *Това означава, че за да се използва педагогическата игра като интерактивен метод на обучение и възпитание се изисква от учителя да познава добре нейните теоретични методически постановки, структурни компоненти и предварително да е подготвен за нея, за да стимулира активното участие на учениците.*

## REFERENCES

1. *Andreev, M.*(1996) The education process. Didactics. Sofia: UI Sv. Kl. Ohridski.
2. *Antonova, A., T. Popkochev.* (1995) Methods of education in primary schools. Blagoevgrad: UI Neofit Rilski.
3. *Ivanov, I.* (2002) Differential pedagogy. Shumen: Yuni Expres.
4. *Ivanova, G.* (2004) Pedagogical techniques in games. Plovdiv: Sema'2011.

5. *Ivanova, N.* (2007) Contemporary education in Bulgarian language and literature (elementary level). Part One: The Bulgarian Language. Sofia: Obrazovanie.
6. *Radev, Pl.* (2005) General School Didactics. Plovdiv: UI P. Hilendarski.
7. *Sapundzhieva, Kl.* (2005) Approaches in education. – In: Theory of Education, Veda Slovena-ZHG, Sofia.

# ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ИГРОВИЯ ПОДХОД ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

*Ставрофорен иконом Захарий Дечев*

# APPLICATION OF THE PLAY APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

*Bishop's vicar, Zachary Dechev*

*ABSTRACT: This paper looks into the application of the play approach in the educational process in primary school. The play approach has a specific place and significantly helps the successful organization and flow of the educational-instructional process. Its combination with other approaches of education and instruction of young pupils guarantees higher effectiveness and interaction between the different subjects in education, while creating relations of mutual responsibility, dialogue and cooperation.*

*KEYWORDS: pedagogic play, play activity, play approach, education, primary school, relations, interaction, emotionality.*

Интересът и желанието на учениците от началното училище да играят се определя не само от факта, че игровата дейност е разбираема за възрастта им, но и от стремежа им да изразят по действен начин натрупаните жизнени впечатления и душевни преживявания. В педагогическата игра малките ученици са активен субект, към който се насочват педагогическите действия. Тя съдейства за усвояване на определени знания и умения, с помощта на които децата могат да се ориентират и да изграждат правилна представа за социокултурните ценностни отношения чрез игровото общуване като участници в играта, а също така разширяват и своя духовно-познавателен и възпитателен опит. При реализиране на играта се формират нравствено-познавателни понятия и се решават програмни задачи. В този смисъл игровата дейност предпоставя възможности да се интегрира с учебното духовно-нравствено съдържание. Това дава възможност да се избират подходящи начини за педагогическо взаимодействие чрез различни учебно-възпитателни средства. Без да имаме претенцията, че приложението на педагогическата игра, прилагана в процеса на обучение по отделните учебни предмети в началното училище, е универсално средство за образование и възпитание на малките ученици, е необходимо нейното използване като

силно и необикновено въздействие в непосредствената, практическа и пряка преподавателска дейност на педагога, като дидактическа категория.

Приложението на педагогическата игра в процеса на обучение в началния етап на образование е ефективно **педагогическо средство** за събуждането у малките ученици на жив интерес към учебния процес. Познаването и използването на педагогическите игри в учебните часове не се свързва само с обучението и с нравствено-познавателното възпитание и култура на малките ученици. Този вид игрова дейност съдейства за положителното развитие на умствените, мисловните и творческите способности на учащите се. Подпомага разкриването и на психическия им живот в неговите глобални и основни сфери. Така се подпомага и поставя основата на будно съзнание и култура на поведение на възпитаниците, защото играта разполага със специфични обучителни и възпитателни възможности за влияние и формиране на детската личност.

Педагогическата игра е както възпитаващо, така и обучаващо средство в учебно-възпитателния процес в началното училище. Необходимо е методиката на обучение по отделните учебни предмети да разглежда педагогическата игра като основно педагогическо средство в процеса на усвояване на новото учебно съдържание. Неслучайно тя се извежда като основно обучаващо средство в центъра на нашето внимание, защото от видовете педагогически игри занимателните игри, след дидактическите и другите видове игри, са основен фактор в обучението в начална училищна възраст. Бихме казали, че това е логично, тъй като играта запазва своето важно значение за възрастта на учениците. В процеса на обучение игровата дейност се интегрира с учебната дейност и редом се прилага като игрови подход, игрови метод или игрови похват на работа за въвеждане, възприемане, осмисляне, обобщаване, систематизиране или затвърдяване на усвоявания учебен материал. Този анализ установява, че игровата дейност като всеки друг вид дейност, приложен в процеса на обучение, притежава свой игрови мотив, подбуждащ причината, определената обучаваща цел и конкретно достъпно и разбираемо за учениците учебно съдържание.

Така конструирана педагогическата игра като средство за учебно-възпитателна работа ситуира реалното приложение на **игровия подход** в процеса на обучение в началното училище. Тази линия е позната като практико-игрова организация на обучението и отдавна се е очертала като прогресивна и интерактивна предпоставка на един съвременен и успешен концептуален подход в педагогическата практика. Игровият подход в обучението е заел в дидактическото пространство своето подобаващо място заедно с останалите традиционни способи в процеса на обучение в началното училище. Установеното присъствие на игровия подход разширява методическата работа на учителя и обобщава целостта на образователно-възпитателната концепция и проекция към игровата дейност в обучението.

Педагогическата литература разглежда игровия подход в обучението като понятийна конкретизираност, многоаспектно – в зависимост от различни негови страни. Но преди всичко този подход в обучението се прилага от учителите, за да се повиши интересът на малките ученици към ученето. Стимулирането и мотивацията чрез помощта на игровия подход предпоставя формирането у учениците на познавателни интереси, чувство за дълг и отговорност в ученето. При обучението е важно да се предизвикат положителни емоции спрямо учебната дейност в учебния час. Емоционалното състояние винаги се свързва с вътрешните душевни вълнения на малките ученици – учудване, радост, интерес, заинтригуваност. Към това тяхно състояние, обединено и взаимосвързано с процесите на внимание, възприемане, запомняне, осмисляне и затвърждаване, се присъединяват и онези вътрешно-емоционални преживявания на личността чрез педагогическата игра, която помага тези процеси за да се обединят в едно цяло. Това присъединяване протича интензивно в душевно отношение и се постигат по-ефективни резултати в учебната дейност. Приложението на игровия подход в обучението се характеризира поне с три задължителни момента:

1) Учебният процес се реализира с положителна емоция.

2) Ярко присъства игрово-познавателната страна в обучението.

3) Налице е непосредствен познавателно-емоционален мотив, произтичащ от самата учебно-игрова дейност.

Повишаването на стимулиращото влияние в учебната дейност чрез играта подпомага формирането на интерес, яркост, радост, занимателност, емоционално-нравствено преживяване, предпоставя и генерира учебна приповдигнатост в процеса на обучение. Тя от своя страна предизвиква внимание и съсредоточеност към учебната работа и е една от първите методически стъпки по пътя за формирането на заинтригуваност и познавателен интерес към изучаваното учебно съдържание. Трябва да се подчертае, че основен момент, който характеризира и ситуира интереса към учебното съдържание, не е просто възбуждането на емоционалността у учениците, а наличието в тези емоции на една откроваща се и ярка страна – игровата дейност, която е позната и достъпна и се проявява като източник на въодушевление.

Практическото приложение на игровия подход в процеса на обучение предпоставя извеждането на онези опорни знания и умения, върху които по интересен и достъпен начин за възрастта на учениците се изграждат новото знание и практически опит. За да се организира и приложи този подход в обучението в началните класове успешно, от особено значение е опитността, методическата подготовка на учителя и, преди всичко, присъствието на самата педагогическа игра в учебния процес.

Използването на игровия подход в процеса на обучение в началния етап предизвиква интригуваща, интерактивна и проблемна игрова ситуа-

ция в учебния час. По този начин, както отбелязахме, се мотивира учебната дейност, а също така се създават условия у малките ученици за самостоятелно откриване и осмисляне от тях на новия алгоритъм на действие в ученето, една нова познавателна закономерност, изискваща редица мисловни операции и практически действия. Приложението на игровия подход обогатява игровата култура на малките ученици чрез действие в разнообразни игри. Приятното и атрактивно игрово взаимодействие в обучението подпомага личностното развитие на детето, активизира се креативността, желанието за учебна работа, действие в екип, наблюдателност, изостреност на вниманието, логическо мислене, готовност за социално взаимодействие.

Характерното при приложението на игровия подход в процеса на обучение се разглежда от гледна точка на:

1) методическия инструментариум, който ползва началният учител;

2) учебното съдържание като основен източник на интересите към учебната дейност, подчинено на редица образователни, познавателни, практически и възпитаващи цели.

Педагогическата игра, използвани в учебния час в началното училище, подпомага учителя да обогати и разнообрази педагогическия процес. Прилагането на игровият подход в процеса на обучение е особено актуален и необходим в нашето съвремие и педагогическа практика, защото подобрява успеваемостта в учебно-възпитателния процес и допринася за формирането на личностното отношение и мотивация на малкия ученик към изучаваното учебно съдържание в училище. Чрез широкия спектър на своето педагогическо въздействие игровата дейност допринася учебният час да е изпълнен с емоционални вълнения, детска радост, душевна бодрост и очаквания следващите игри да бъдат по-вълнуващи, пленителни и привлекателни за всеки ученик.

Ст. Вълкова и Л. Георгиев подчертават, че към игровия подход не бива да се отнасяме пренебрежително или да го подценяваме. „Игровият подход не е „несериозно учене“, не е само забавление и отмора. Той съчетава забавното, емоционално-мотивираното действие с разбирането и осмислянето на неговата същност, с осъзнатото прилагане на знанията. А това в най-голяма степен се доближава да специфичните личностни характеристики на малкия ученик. Да учи, но и да играе. Да мисли, но и да се забавлява. Да знае и може, но и да съпреживява.“ [1]

А. Моллов и Т. Момчева изброяват характерните особености на играта и застъпват тезата, че ефективното и целенасочено реализиране на игровия подход в цялостната дидактико-психологическа система, колкото и да е труден и сложен, може да бъде като един от основните, спрямо определен учебен предмет, конкретен клас, учебното съдържание:

– играта се използва в различни периоди от обучението и възпитанието на учениците;

– играта се използва за различни цели на учебно-възпитателния процес: сензорни игри – за развитие на речта; математически, конструктивни, музикални – за развитие на ориентировъчните способности; за развитие на паметта и др.

– играта е ориентирана към дейността на ученика, а не към дейността на учителя;

– играта поощрява самостоятелността, самоконтрола и самооценката;

– играта предлага не натрапчива учебна дисциплина, а породена от интерес и удовлетворение;

– играта има специфично значение, форми и модификации, и характеристики, които най-вече се свеждат до: основен начин за отражение на действителността чрез собствена дейност; стимулира чувства, активизира паметта, мисленето и въображението; засилва евристичната ориентация на цялостното поведение; облекчава процеса на учене; от организационно-дидактична гледна точка е много важно преди и по време на използването ѝ да са максимално изяснени: целите, игровата ситуация с евентуални нейни варианти; правилата на играта; разпределението на ролите; разпределението на участниците в играта на групи; дидактическите материали и ресурси; отчитането и фиксирането на резултатите; ролята на учителя да координира и подпомага гъвкаво игровите взаимодействия, да предпазва от нежелани отклонения; източника и характера на евентуална помощ [3].

Всеки учебен час изучаваният материал е желателно да се поднася от учителя на учениците по различен начин. В този смисъл се приема, че **игровият подход** намира своето подобаващо и ефективно приложение в процеса на обучение на ученици в начална училищна възраст. Обръщането на педагога към приложението на **игровия подход** създава един от благоприятните пътища за ефективното организиране на обучението и усъвършенстване на методиката и технологията на урока в началното училище. Разработването на различни видове или типове педагогически игри и поактивното внедряване на игровия подход е наложително в съвременната педагогическа практика. Всичко това не бива да се възприема като епизодичен момент в работата на учителя, а като една възможна и успешна основа за организиране на обучението в началния етап на образование. Като се има предвид спецификата на обучението, което в този период се реализира чрез своеобразните класически подходи, игровият подход има ключова роля при подбора на различните видове игрови дейности. Игровата дейност, в сравнение с формализираната, традиционно възприеманата учебна дейност, осигурява по-голяма активност на малките ученици в обучението. Защо това е така? Защото малките ученици обичат изненадите, непредвидимите ситуации, игровия елемент. В такива моменти взаимодействието

учител-ученик е по-резултатно. За един учебен час могат да се изпълнят повече учебни дейности, а учителят да се намесва по-малко. Чрез игровата дейност преподавателят съумява да привлече и тези ученици, които не са уверени в себе си. Необходимо е всеки участник да бъде поощряван, подпомаган и насърчаван, за да получи удовлетворение от учебната работа. Погрешно е, когато се допуска изваждането на ученици, които допускат грешки и които се справят трудно с учебната игрова ситуация. Ролята на учителя е да регулира играта и да привлече всички ученици в нея, а те да чувстват добронамереност и готовност за съдействие в негово лице, като ценен помощник в този процес, приятел с позитивно отношение и братска обич. Отговорът на поставения въпрос засяга възловия проблем на всяка училищна практика в процеса на обучението, а именно въпросът за стимула, мотивацията и удовлетворението в учебно-възпитателната дейност [2].

Игровата дейност създава условия да се създават и откриват **учебно-възпитателните връзки и зависимости** в различните равнища на обучението. В много отношения показва как да се изследват тези връзки, като ги насочва към вникване в основните начини, чрез които се допълва и разширява детският игрови, познавателен и учебен опит. „Играта задълбочава опита, разширява и преоформя знанията на детето за света и за себе си. – отбелязва Х. Плакроуз – Тя е част от образователния процес, защото всички ние се стремим да интерпретираме нещата в светлината на собствения си опит. След като преминем детството си, ние можем да използваме чуждия опит, за да обогатим нашия, като четем книги, гледаме филми, слушаме радио програми. Но влиянието на тези разнообразни преживявания до голяма степен зависи от идеите, до които вече сме стигнали... Може и да ни е трудно да приемем идеята, че „идеалната игра предвижда идеална работа“, но е глупаво да игнорираме нейното място в учебния процес. И все пак го правим!“ [4]

Приложението на педагогическата игра има голяма роля за **възпитанието на малките ученици,** за формирането на техния характер, целенасоченост, светоглед, поведение. Приложението на игровия подход в обучението подпомага развитието на подвижността и гъвкавостта на мисленето и съсредоточеността на вниманието им в учебния час. Чрез проявената максимална активност в игровата дейност учениците имат възможност реално, в нестандартна учебна форма, да разширят своя познавателен опит и да прилагат на практика овладените умения и усвоените знания. „Играта е познание за света – споделя М. Якова – дотолкова, доколкото създавайки някакъв сюжет и приемайки някаква роля, детето отразява своя познавателен опит. Отражението не е пълно и изчерпателно, а схематично изчистено от подробности и детайли. В този отразително-познавателен процес детето открива нещо ново, задава си въпроси и неусетно се превръща в активен субект на своята среда. В процеса на игрови взаимодействия с дру-

ги деца познавателният опит се обогатява с различно информация, която има развиващ ефект. Познанието върви от подражание чрез роли, сюжети и отношения, към аналогични ситуации и поведение и накрая към „откривателство“ и творчество. И ако този вид игра е особено привлекателна и обичана от децата в предучилищна възраст, то училището е длъжник на децата по отношение присъствието на играта в непосредствения учебен процес“ [5].

## REFERENCES


1. *Valkova, St., L. Georgiev.* (1993) 99 games to enhance reading in the 1st – 3rd grades. Sofia: Bulvest 2000.
2. *Dechev, Z.* (2011) Pedagogical games in teaching the subject of Religion in Primary Schools. Burgas: Dimant.
3. *Mollov, A., T. Momcheva* (2008) Didactic games on the Internet for primary school pupils. Sofia: Izkustva.
4. *Plakrouz, H.* (1992) School – a place for children. Sofia: Mezhdunaroden tsentar za obucheniya I izsledvaniya.
5. *Yakova, M.* (2004) Fundamentals of pedagogical knowledge. Shumen: UI Ep. Konstantin Preslavski.

# ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТНОСНО КАЧЕСТВОТО НА ОБРАЗОВАНИЕ В СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

*Зейнур М. Мустафа, Екатерина Л. Люцканова, Чавдар Г. Сотиров*

# STUDENT OPINION SURVEY ON THE QUALITY OF EDUCATION IN THE SUBJECT „SOCIAL EDUCATION“

*Zeinur M. Mustafa, Ekaterina L. Lyutzkanova, Chavdar G. Sotirov*

*ABSTRACT: In order to provide, evaluate and improve the quality of education in the specialty at the end of school year survey conducted by students of „Social Education“.*

*KEYWORDS: degree, pedagogy, social pedagogy, quality training, the students.*

Специалността „Социална педагогика“ в ШУ „Епископ Константин Преславски“ гр. Шумен е създадена през 1993 г. За сравнително краткия си период на съществуване [1:176] – почти двайсет години, тази специалност се утвърди, като една от най-предпочитаните в университета по професионалното направление 1.2. Педагогика [2]. Завършилите специалността придобиват професионална квалификация социален педагог. Получават специализираща подготовка по социална администрация, социална работа за деца и младежи, училищно-социална работа, социална работа с бежанци. По време на обучението студентите придобиват компетенции, умения и навици за работа в различните социално-педагогически направления, в центровете за работа с деца и младежи, в службите за социална рехабилитация. Социалните педагози с образователно-квалификационна степен *бакалавър* със своите познания и опит имат реализация в системата на Министерството на труда и социалната политика – в центровете *„Социални грижи“,* в бюрата по труда и различните социални заведения.

През учебната 2011–2012 година в Педагогическия факултет на ШУ в специалността *„Социална педагогика“* се обучаваха в първи курс 65 студенти във втори – 71, в трети – 56 и в четвърти курс – 57, в образователно-квалификационна степен (ОКС) *бакалавър* и 29 студенти в ОКС *магистър,*

или общо 258 студенти. Тяхното обучение се провежда според изискванията на ЗВО по образователно-квалификационни степени и съгласно образователната мисия, цели и задачи на ВУ.

**Целта на изследването** е да осветли ***качеството на образованието*** в специалността *„Социална педагогика“*. В края на учебната година 2011–2012 (месец май–юни) проведохме анкетно проучване със 118 студенти. Анкетите бяха два типа: *анкети №1* за качеството на образованието по специалността и *анкета №2* за студенти, завършващи обучението си в ШУ „Еп. Константин Преславски“ по същата специалност.

Анкета №1 беше конструирана от 32 въпроса, насочени към разкриване на качеството на обучение по различните компоненти – мотивация за учене, документацията, отношение към изучаваните дисциплини, посещение на лекции и други.

Анкетата на студентите-абсолвенти бе разширена и съдържаше 43 въпроса в подобен контекст на въпросите от анкета №1, като допълнително бяха добавени въпроси, отнасящи се до предстоящата реализация на младите специалисти и тяхното бъдеще.

## Анализ на резултатите

Предвид изискванията за обема на разработките тук са представени най-съществените резултати от проучването.

### ➢ Мнение на студентите относно учебната документация, учебните дисциплини и тяхното съдържание

Отговорите на студентите, които отразяват тяхното мнение за обновяването на учебната документация, разкриват подчертана разнородност. Принципно те одобряват действащите учебни планове. На въпроса *„Има ли нещо, което бихте искали да се промени?“* отговорите, отразяващи мнението на студентите за обновяване на учебната документация са твърде разнопосочни: *да няма лекции* предлагат 3,1%, *да няма упражнения* – 5,5%, *да се увеличи самостоятелната работа“* – 18,7%, *да има повече практически занятия* – 49,35% и *не са необходими промени“* – 10,36%, а 12,99% от студентите са посочили отговори, свързани с методите на обучението. Представените процентни съотношения имплицитно разкриват друга особеност. Може да се твърди, че студентите не познават в дълбочина курикулума на висшето образование. Вероятно с това може да се обясни диверсификацията на отговорите им.

На въпроса *„Кои други дисциплини предполагате, че ще са полезни във Вашата специалност, които засега не са включени в учебния план?“* – 51,24% отговарят с *не знам,* 15,6% – *психология*, 18% – *практика*, а оста-

налите 1% посочват други дисциплини или не отговарят. Видимо се налага вторичния въпрос в хода на анализа – защо 51,24% от студентите отговарят категорично „не знам". Това е повече от половината извадка. Нашето становище е, че това се дължи основно на недостатъчно задълбочената методологическа и дидактическа подготовка на анкетираните (текущи –първи и втори курс студенти), а, може да се каже, и на всички останали студенти.

Конкретика разкриват отговорите на въпроса *„Кои учебни дисциплини бихте изучавали по-широко?"* – 32% посочват *психология*, а останалите 68% или не посочват отговор, или дават единични други предложения, а на въпроса *„Кои учебни дисциплини бихте изучавали в по-съкратен вид и защо?"* 31% отговарят *не знам* или не отговарят – 31.25%. Останалите 37,75% не дават отговор или посочват по една различна дисциплина.

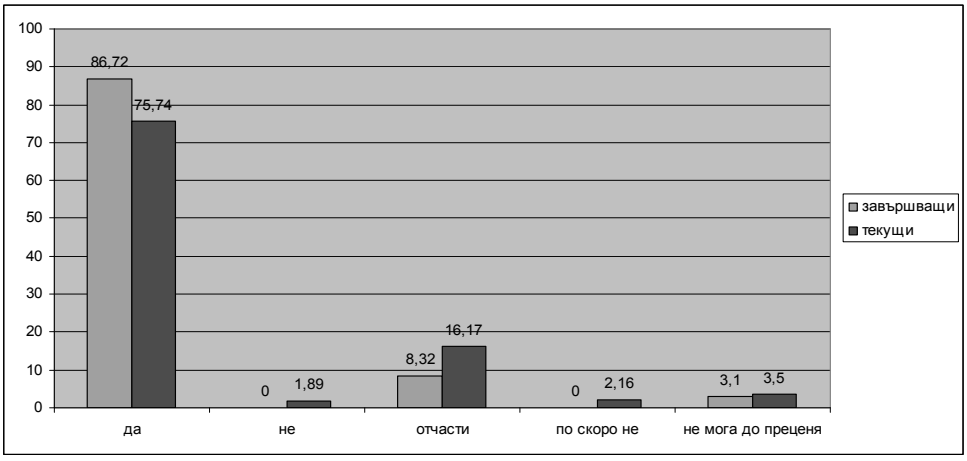
На следващите въпроси: *„Има ли в учебния план дисциплини, които смятате за излишни?"* – 60% от студентите отговарят, че *няма такива*, 3% посочват само *да*, а останалите 37% посочват различни други дисциплини, или не отговарят;

Въпрос – *„Смятате ли, че дисциплините, които изучавахте са свързани с избраната от Вас специалност?"* (за абсолвентите) – 86,72% отговарят с *да,* 13,28% са разпределени в отговори: *не* – 0%, *по скоро не* – 1.8%, *отчасти* – 8,38% и *не мога да преценя* – 3,1%.

***Изложеният анализ до тук позволява да обобщим заключението, че студентите одобряват учебните планове и учебните програми, по които се реализира тяхното образование по специалността. Откроява се положителна тенденция във вижданията на част от студентите, които предлагат да се увеличи броят на избираемите дисциплини в учебния план.***

Анализът на отговорите за удовлетвореност от това, което се изучава в специалността показва (въпрос *„От какво се определя отношението Ви към изучаваните дисциплини?")*, че 48,79% от студентите посочват *важността на дисциплината* и 23,45% – *актуалността на материала*". Останалите 28% дават друг отговор.

Отговорите на студентите по анкета №1 на въпроса *„Смятате ли, че обучението по тази дисциплина (или дисциплините от учебния план като цяло) има връзка с избраната от вас специалност?"* разкрива: 75,74% от анкетираните студенти отговарят с *да*; 1,89% – *не*, 16, 17% –*отчасти*, 2,16 –*по скоро не,* 3,50% –*не мога да преценя*. От диаграмата на ***фиг.№1*** ясно се вижда промяната в мнението на студентите: 1) по време на следването и 2) в края на своето образование – преди полагане на държавните изпити. Това в значителна степен е показател за професионалното им израстване.




*Фиг. №1. Разпределение на отговорите на въпрос:* ***„Смятате ли, че обучението по тази дисциплина има връзка с избраната от вас специалност?“***

➢ **Мнение на студентите относно начина на преподаване и нивото на получените знания**

На въпроси, свързани със значимостта на изучаваните дисциплини, като *„Какво очаквахте от обучението по дадената дисциплина?“* 42,59% от анкетираните отговарят *да усвоя специфични умения за работа по специалността“;* 29,92% – *да получа необходимата теоретична подготовка*. Останалите проценти са разпределени в отговори *успешен старт в кариерата* и *повече практически умения.* На въпроса *„Какво предизвика интереса Ви в процеса на обучение по дадена дисциплина?“* – 51,48% отговарят *възможността за практическо прилагане на получените знания*, 21,83% – *получавам добри теоретични основи“*, при 4,04% е провокирано *творческото мислене*. Останалите 27% се разпределят в *„друго“* или *„нищо“*. На въпроса *„Какво според вас е информационното осигуряване на учебния процес?“* – 31,54% от анкетираните отговарят *много добро*, 40,97% – *добро*, 16,98% – *задоволително* и 5,39% – *незадоволително*.

Относно начина на преподаване становището на студентите е отразено чрез отговорите на въпроса: *„Учебният материал се представя ясно и в съответствие на целите на курса“* – тук 50,94% от анкетираните поставят *оценка 5* (в скала от 1 до 5), 22,37% – *оценка 4*, 26,69% оценяват *от 1 до 3*.

Мнението на студентите, касаещо нивото на получените знания е отразено в отговорите на следните въпроси: *„Удовлетворяват ли ви придобитите знания и умения?“* – 51,3% отговарят с *да*, 44,6% – *да отчасти*;

*„Удовлетворението Ви се дължи на*?“ 29,55% отговарят с *добра теоретична подготовка*, 19,68% – *добра практична подготовка*, 33,7% – *оптимален баланс между практика и теория*; *„От какво се определя отношението Ви към изучаваните дисциплини?“* 48,9% посочват *важността на дисциплината* и 23,5% – *актуалността на материала*. Останалите 28% дават друг отговор. Изложените отговори дават основание да се приеме, че студентите субективно са удовлетворени от получените знания.

***В заключение по този сегмент от анкетното проучване следва да потвърдим, че начинът на преподаване и нивото на получените знания се одобрява от студентите и удовлетворява техните академични потребности. Нашият допълнителен анализ дава основание да предположим, че това се дължи в голяма степен на „Работната програма за управление на качеството на образованието“ [5], която осигури засилване на относителния дял на практическа насоченост на обучението и свързването на теорията с практиката.***

- **Мнение на студентите относно методите на преподаване**

Един от основните въпроси в тази ниша на изследването е свързан със знанията, методите и тенденциите в преподаването. Получихме следните обобщени резултати: *оценка 6.00* дават 52,37% от анкетираните студенти; *оценка 5.00* – 27,53%; *оценка 4.00* дават 14,73% и *3.00* дават 1,4%. Конкретно само за методите на преподаване отчитаме, че те се одобряват от анкетираните студенти. Това проличава от отговорите на следните въпроси: *„Одобрявате ли методите на работа на преподавателите?“* – 77% от анкетираните студенти *одобряват*. За това те посочват в свободен текст различни причини. 23% не отговарят. На въпроса – *„Учебният материал се представя ясно и в съответствие на целите на курса“* – 50,94% поставят *оценка 5* (в скала от 1 до 5), 22,37% – *оценка 4*, 26,69% оценяват *от 1 до 3*. Обяснението на тези резултати могат да се търсят в повишаването на интереса у студентите към преподавания материал чрез използване на активни методи, поддържащи вниманието и интереса на обучаваните.

Резултатите от анкетите показват, че студентите са доволни от приложението на съвременни технологии и интерактивни методи в практическите занятия.

- **Мнение на студентите относно тяхната бъдеща реализация**

При завършване на образованието студентите виждат перспективата и възможностите да упражняват своята професия по различен начин: 47%

отговарят със *сравнително добри*, 20% – *много добри*, 20% – *незначителни*, 6% – *не разчитам* и останалите 7% не отговарят.

На въпроса *„Какво очаквахте от обучението па дадената дисциплина?“* – 42,59% отговарят *да усвоя специфични умения за работа по специалността*; 29,92% – *да получа необходимата теоретична подготовка*. Останалите проценти са разпределени в отговори *успешен старт в кариерата* и *повече практически умения.*

На въпроса *„Удовлетворяват ли ви знанията по специалността?“* 80,00% отговарят с *да*, а останалите *20,00%* отговарят с *отчасти.*

На въпроса *„Удовлетворяват ли ви уменията, които сте получили?“* – 71,00% отговарят *да* и 29,00% дават отговор *отчасти.*

На въпроса:*“Удовлетвореността ви се дължи на.....?“* – 27,55% отговарят *добра теоретична подготовка,* 19,68% – *добра практическа подготовка,* 31,49% – *„оптимален баланс между практика и теория*.

На въпроса *„Какви възможности очаквате да Ви даде завършената специалност?“* 47,73% отговарят *сигурна работа*; 60,23% отговарят *възможности за развитие в кариерата*; 27,27% – *материално благополучие*, 18,18% – *придобиване на знания, които имат особено значение за пълноценната ми извънпрофесионална (семейна среда, приятелски кръг, отглеждане и възпитание на деца и др.) реализация.*

***В резултат на анализа и обобщаването на анкетното проучване направихме следните заключения:***

1. Учебните планове и програми в специалността „Социална педагогика“ и тяхното съдържание удовлетворяват по-голяма част от студентите. Те са отворени системи, които периодично трябва да се анализират и адаптират към измененията в образователното законодателство, новостите и изискванията на педагогическата теория и практика.

2. Учебната документация се разработва в съответствие с целите, съдържанието и средствата за осъществяване на висококочествен образователен процес, съобразен с динамично променящите се постижения на световната и националната наука, с индивидуалните потребности и интереси на обучаваните и с нуждите и търсенето на интелектуалния пазар.

3. Резултатите от направените анкети показват, че преподавателите в тази специалност са с богат опит, имат способността да преподават ясно, конкретно актуалните факти и теоретични положения в съответната област, отчитайки индивидуалните способности на студентите.

4. Проучването ни дава основание да твърдим, че са осигурени условия за усвояване на теоретични и практически компетенции, умения и навици, които отговарят на съвременните стандарти във висшето образование.

5. Създадени са условия за осигуряване, оценяване и подобряване на качеството на образованието в специалността „Социална педагогика“.

## REFERENCES

1. *Voenkinova, Zh., S. Nikolova*. (2011) History of departments. sb. UI. Shumen.
2. Classification areas of higher education and professional fields, http://www.see-educoop.net/education.
3. Professional Standards of Discipline, Social Education, http://www.shu.bg/sites/default/files/soc_p.pdf;
4. System for monitoring, evaluation, maintenance and management of education quality, http://shu-bg.net/normativna-baza/quality;
5. Work program for managing the quality of education, http://shu-bg.net/sites/default/files/Rabotna_programa_2012_ShU.doc.

# „ДОБРИ ПРАКТИКИ“ В ОБРАЗОВАНИЕТО

*Иван П. Иванов*

# „GOOD PRACTICES“ IN EDUCATION

*Ivan P. Ivanov*

*ABSTRACT: Examined below is the category of 'good practice' – nature, criteria, advantages and disadvantages of the approach, used in innovation management.*

*KEYWORDS: Good Practice, Best Practice, Good teaching practice, Best Practices In Education*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ – РД–05–291/15.03.2012.*

**ПРОУЧВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА**. Проучването на педагогическия опит на учителите е извънредно важно, тъй като той се съпоставя с теоретичните схващания и в противоречието им се търси проблемната област, която насочва и изследователската, и практическата дейност. Еднакво рисковано е и да се надценяват, и да се пренебрегват литературата или практиката като източници на информация. Те просто трябва да се съчетават.

**Терминология на иновациите**. Употребяват се редица понятия:

***„Педагогическа иновация“*** – педагогическо нововъведение на технологично или на техническо равнище. Очевидно това е свързано с умението и компетентността на учителя и като изследовател на собствени иновационни практики да ги основава успешно на водещи научно-теоретични постановки и същевременно без затруднение, т.е. майсторски да ги аргументира като ефективни [4].

Иновационният процес от своя страна е съвкупност от процедури и средства, с помощта на които педагогическото откритие или идея стават образователно (социално) нововъведение [14].

***„Челен педагогически опит“***. Това е нов, по-ефективен опит по определени показатели, в сравнение с общоизвестния [2]. Тази подобрена ефективност е за сметка най-вече на усъвършенстването на съществуващите средства и на оптимална организация на педагогическия процес [12].

***„Добри практики“***. Това е термин от стратегическия мениджмънт. По определението в Уикипедия „добра практика“ е техника, метод, процес, дейност, стимул, които общоприетото мнение счита за по-ефективни да постигнат определен резултат, отколкото всяка друга техника, метод, процес и т. н., когато се прилагат при определени обстоятелства.

Идеята е, че желаните резултати могат да бъдат достигнати с по-малко проблеми и непредвидени усложнения.

Добрите практики могат да бъдат определени като най-ефикасни (с най-малко усилия) и ефективни (най-добър резултат) начини на изпълнение на задача, въз основа на възпроизводими процедури, които са се доказали във времето за голям брой хора.

Добрите практики се прилагат само за определени условия или обстоятелства и могат да бъдат изменени или адаптирани за сходни обстоятелства. Освен това добрите практики могат да се развиват, за да станат по-добри.

Някои започнаха да използват термина „добри практики“ за нещо, което всъщност е просто „правило“, „добри идеи“ [11].

Според М. Стефанова, употребата на практики в множествено число отразява както динамиката на една или друга практика, така най-вече нейният кумулативен (но не непременно възпроизвеждащ) характер.

Характеристиката „добра“ (практика) се свързва с успешност, резултатност, продуктивност, качество, ефикасност, ефективност на постиженията на учителя съобразно образователните стандарти.

Следователно добра педагогическа практика означава по-краткотраен или по-дълготраен период в професионалното развитие на учителя на майсторски изпълнявани от него задачи. Това са типични за професията задачи, чието решаване се опира на безпроблемно прилагане на известни, модерни и ефективни научно-теоретични постановки [4].

***„Добри и най-добри практики“.*** Терминът „добри практики“ (Good Practice) предполага, че може да излезе нещо по-добро. Терминът „най-добри практики“ (Best Practice) е отражение на окончателност и универсалност. „Най-добра практика“ означава, че има окончателен отговор на спорния въпрос. Въпросът е затворен и разрешен.

**Критерии за добри практики.** За да се разглежда като добра практика, тя трябва да отговарят на редица критерии.

1. ***Законност*** – спазване на законите и наредбите, регламентиращи съответната сфера.

2. ***Резултативност*** – практиката трябва да води до подобряване или поне невлошаване на ситуацията; да носи полза за организацията.

3. ***Иновативност*** – да дава нови или различни решения за съществуващите проблеми. Решенията могат да бъдат напълно нови или да са прехвърляне от друг контекст.

4. ***Репликативност*** – повторяема, възпроизвеждаща се, с мултиплициращ ефект, да е преносима в други области.

5. ***Устойчивост*** – да продължи и в бъдеще, да не е еднократно събитие.

6. ***Икономическа реалистичност*** – резултатите (цена) да са поносими от организацията.

7. ***Ефективност*** – задоволително съотношение разходи-ползи.

8. ***Високо качество.***

9. ***Възможности за контрол и оценка.***

10. ***Съответствие на тенденциите на общественото развитие, на социалната поръчка.***

11. ***Актуалност и перспективност.***

**Нива на критериите.** В литературата се говори за две нива на критериите:

*Основни* – прилагат се за всички етапи, взаимно зависими са, а в някои случаи могат и да се противопоставят (например взискателност и ефективност).

*Оперативни* – описват как основните критерии следва да се прилагат към конкретни дейности. [13]

**Дефиниции за „най-добра практика“**. Терминът „най-добра практика“ е широко използван. Въпреки това, съществуват различни дефиниции, концептуализации и приложения на термина.

„Най-добра практика“ е техника, метод, процес, дейност, които последователно показват резултати, превъзхождащи тези, постигнати с други средства и се използва като база за сравнение [6;11].

Най-добрата практика се използва за описание на стандартен начин за правене на нещата така, че другите организации да могат да го използват.

Терминът „добри практики“ описва това, което работи в определена ситуация или среда.

Най-добра практика е техника или методология, която надеждно може да доведе до желания резултат. Набор от идеи, които представляват най-ефективно или разумно насоката на действие.

Най-добрата практика е превъзходен метод или иновационна практика, която допринася за подобряване на работата на една организация и обикновено се признава като „най-доброто“ от други организации при проверки. Това предполага натрупване и прилагане на знания за това, което се работи и не работи в различни ситуации и контексти, включително извлечените поуки и продължаването на процеса на обучение, обратна връзка, размисъл и анализ (какво работи, как и защо).

Метод за активно сравнение на състоянието на организацията с подобни процеси в организациите, признати за най-добри в бранша.

Сравнението може да бъде чрез анализ на конкурентните процеси или системи, или чрез бенчмаркинг.

**Най-добра практика в образованието**. В областта на образованието, „най-добрите практики“ имат няколко значения:

- за идентифициране на образцови методологии и стратегии;
- ефективни образователни и клинични процеси;
- желани ученически и клиентски резултати;
- индикатор за качеството на образователната програма;
- индикатор за ефективност на програмата за подготовка на учители,;
- критерий за технологичния напредък;
- образцови стратегии услуги и иновативни програми [9].

**Други понятия.** Различни близки термини се използват много често и взаимозаменяемо, въпреки очевидните нюанси: „Перспективна практика“; „Образцова практика“; „Основана на доказателства практика“ – при които са документирани резултати и способността им да се възпроизвеждат; „Основана на научно-изследователска дейност практика“ или „Научно обоснована практика“ [9].

**Ключови стъпки при идентифициране на добри практики**. Сочат се шест стъпки: (1) Определяне на изискванията на потребителите; (2) Откриване на добри практики; (3) Документиране; (4) Валидиране; (5) Разпространение и приложение; (6) Разработване на поддържащата инфраструктура (човешка, техническа и др.).

**Критерии за най-добра практика**. Тези критерии са възлови, тъй като от тях зависи всичко останало. В теорията и практиката липсва единодушие.

**Подход „SMART“**. Използва се абревиатурата SMART. Най-добрите практики трябва да са: Специфични (Specific); Измерими (Measurable); Достъпни, постижими (Available, Achievable); Релевантни (Relevant); Своевременни (Timely).

**Универсални критерии.** M. Peters и T. Heron чрез оперативното си определение дават пет критерия:

1. ***Надеждна теоретична основа.*** Практиката трябва да се основава на сигурна теория – да е дедуктивна, да дава възможност за систематизи-

ране на изводи, акумулиране на хипотези, правене на прогнози даване на обяснения. Тя трябва да е:

- Синтактически коректна – да е логична и постулатите ѝ да съответстват на данните, които характеризират.
- Семантически коректна – може да бъде проверена емпирично и тази проверка може да бъде по-убедително обяснена, отколкото от друга теория.
- Пестелива – да дава прости, логически обяснения.

2. ***Методологическа цялостност.*** Изисква промените в мисленето и поведението на хората да се изменя в предсказуемо направление, когато се приложи практиката и тези изменения да се прекратят, когато се премахне практиката. Тя трябва да дава възможност всяко лице с достатъчна подготовка да я възпроизведе.

3. ***Консенсус с литературата.*** Практиката трябва да има опора в литературата, която отразява състоянието на областта.

4. ***Постигане на желаните резултати.*** Нарича се „критерий за изходна функционалност“. Свързан с критериите за качество в образованието.

5. ***Социална валидност.*** Оценка на приемливост или жизнеспособност на вмешателствата [9].

**Критерии за добри практики в образованието.** Според G.Whitehurst това са девет критерия [5]:

1. ***Ясна обща насоченост.*** Ясно формулирани и разбирани общи цели. Фундамент е убеждението, че всички ученици могат да учат и да подобрят резултатите си. Ясни доказателства в подкрепа на това убеждение.

2. ***Високи стандарти и очаквания.*** Персоналът помага на всеки ученик да постигне държавните и местни стандарти. Всички ученици са ангажирани; ясни и последователни очаквания към тях и изменени и диференцирани условия за обучение.

3. ***Силно лидерство.*** Училищното ръководство се фокусира върху подобряване на знанията, уменията и мотивацията на хората в организацията и създаването на обща култура на високите очаквания, базирани на използването на знания и умения за подобряване на работата на всички ученици.

4. ***Поддръжка, индивидуализация и релевантност на обучението.***

5. ***Въвличане на родителите и общността.*** Родителите и членовете на общността подпомагат училищната общност, всички работят заедно за активно решаване на проблемите и създаване на печеливши решения.

6. ***Мониторинг, отчетност и оценка.*** Обучението и възпитанието непрекъснато се коригират въз основа на данните, събрани чрез раз-

лични валидни и надеждни методи, които показват напредъка и нуждите на учениците. Резултатите от оценката се тълкуват и прилагат по подходящ начин, за да се подобрят индивидуалните постижения на учениците и учебната програма.

7. ***Курикулум и преподаване.*** Учебни планове и програми, насочени към подобряване на работата на всички ученици. Научно обосновани стратегии на преподаване и учене.

8. ***Професионално развитие.*** Продължаващо професионално развитие в съответствие с общата насоченост на училището.

9. ***Време и структура.*** Училищата са структурирани така, че да се максимизира използването на времето и да е пълноценен животът на ученици, учители и служители. Програмата се простира отвъд традиционния учебен ден и година, както и извън сградата на училището. Програмата се основава на ресурсите на цялата общност.

**Критерии за най-добрите практики в образованието.** Според M. Nichols най-добрите практики в образованието отговарят в различна степен на шест критерия (в комплекс) [8]:

- Индивидуализация – адаптивност към нуждите от учене на учениците.
- Смислена интерактивност – предоставяне на възможности за учениците да приложат това, което са научили.
- Споделен опит – даване възможност на учениците да се учат един от друг.
- Гъвкав и ясен учебен дизайн – изготвяне на целия курс с оглед максимизиране на ученическите очаквания.
- Авторефлексия на обучаемия – насърчаване на учениците да се ангажират с курса и да анализират своя напредък.
- Качествена информация – осигуряване на учебно съдържание, което е специално проектирано, за да се улесни разбирането.

**Седем принципа за добра практика**. Според J. Codde:

1. Интензивни контакти ученик–училище. Училището помага на учениците да работят и в трудни за тях моменти.

2. Сътрудничество между учениците. Работи се екипно. Насоката е сътрудничество и социалност, а не конкуренция и изолация.

3. Активно обучение. Учениците трябва да говорят за това, което учат, да пишат за него, за своите преживявания и да го прилагат в тяхното ежедневие.

4. Бърза обратна връзка. Учениците се нуждаят от подходяща обратна информация.

5. Добро разпределение на времето. В училището управлението на времето е ефективно.

6. Високи очаквания. Високите очаквания са важни за всички ученици.

7. Зачитане на индивидуалността. Учениците имат различни стилове на учене и познание и са от различна културна среда. [7]

**Критерии за най-добрите практики в професионалното образование.** Седемте принципа са предназначени за професионалното обучение [10]:

1. ***Фокус върху ученическите резултати.*** Максимизиране на резултатите, така че всички ученици да реализират своя потенциал за учене.

2. ***Оригиналност и специфика.*** Насоченост към непосредствените проблеми и предизвикателства на ученето и преподаването „тук и сега“.

3. ***Научна основа.*** Прилагане на резултатите от научните изследвания в процеса на вземане на решения. Информираност за най-добрите налични изследвания за ефективно преподаване и учене.

4. ***Сътрудничество, рефлексия и обратна връзка.*** Удовлетворяване на индивидуалните нужди, сътрудничество за решаване на проблемите.

5. ***Доказателства, измерване на въздействието.*** Данни от различни източници за определяне на съдържанието и мониторинг на въздействието.

6. ***Интегриране в културата на региона.*** Непрекъснатост, дългосрочност и устойчивост.

7. ***Индивидуална и колективна отговорност на всички нива на системата.*** Повишаване на капацитета на системата като цяло.

**КРИТИКА.** Дали най-добрата практика е действително най-добрата? Оспорва се възможността да има една препоръчителна практика, която е най-добра във всички случаи. Използва се понятието „контекстуална практика“, в която се отчитат вариациите в зависимост от контекста.

• Методологията „Най-добра практика“ е като всеки полезен инструмент за управление – трябва да се използва внимателно и мъдро, във връзка с други инструменти за управление, а не в изолация. Трансферът на добри идеи и подходи трябва да бъдат старателно тествани, включително дали се вписват в организационната култура.

• Най-често се сочат четири недостатъка, свързани с „най-добрата практика“.

1) Много често се създава стаден ефект (Bandwagon effect). Хората следват сляпо модата.

2) Учителите, които прилагат най-добрата практика може да не постигнат успехи поради промяна на методологията, неефективна работа или други обстоятелства.

3) Предписанията на най-добрата практика не може да са най-доброто за всички от конкретната целева група.

4) Най-добрата практика означава достигане до апогей, до универсално признание, което обикновено е заблуда [9].

**Препятствия пред разпространението на добрите практики.** Организациите трябва да бъдат внимателни с използването на идеи, заимствани от друга организация. Има много фактори, които определят успеха. Организационната култура и климат (неписаните правила и ритуали) често имат голямо влияние.

- Понякога, в ентусиазма си спрямо най-добрите практики, се правят неверни предположения и „не виждат гората от дърветата".
- Най-добрата практика има тенденция да се разпространява, след като нейният успех е доказан. Въпреки това, често най-добри практики може бавно да се разпространяват, дори в рамките на една организация. Според Американския център за производителността и качеството трите основни пречки за приемането на най-добра практика са липсата на знания за най-добрите съвременни практики, липса на мотивация да се направят промени и липсата на знания и умения, необходими за го направят.

**Съпротивления на измненията.** Основен психологически механизъм, аргументацията за който А. И. Пригожин формулира като стереотипни вариации на тема „Да, но...":

- *"Ние вече го имаме"*. В случаите на сходна иновация. Много често има частично основание и затова изисква доказване на значимостта на сходствата и различията.
- *"Това у нас няма да се получи"*. Привеждат се „обективни" аргументи за невъзможност.
- *"Това няма да реши главните ни проблеми"*. Възражение от „радикални" позиции.
- *"Това изисква доработка"*. Такава изисква всяка иновация. Няма съвършени неща.
- *"Тук не всичко е равноценно"*. Отричат се някои детайли, но това променя целия ефект.
- *"Има и други предложения"*. Принципно се търси алтернатива на всяка цена [14].

**Отношение на учителите към иновациите.** В психологията има класификация на хората на Роджърс, а има и изследване на учители на К. Ангеловски [14]:

1. *Новатори* (6,6%) – винаги открити към новото.

2. *Ранни реализатори* (14,7%) – следват след новаторите, разумни; често са лидери.

3. *Предварително болшинство* (30%) – не са лидери, следват първите, но са преди масата.

4. *Късно болшинство* (17,7%) – скептицизъм, следват другите.

5. *Колебаещи се* (31%) – насока към традиционни ценности; консервативни; пречка за другите.

Очевидна е спецификата – сред учителите се срещат по-често двата крайни типа – възторжени иноватори и консерватори, което е основание за конфликти и сблъсъци в значително по-висока степен по повод на педагогическите иновации.

## REFERENCES


1. *Bizhkov, G.* Methodology and methods of pedagogical research. – Sofia, 1995.
2. *Zhuravlev, V. I.* The relationship of pedagogy and practice. – Moskva, 1984.
3. Methodological and theoretical problems in the study and use of advanced pedagogical experience. – Moskva, 1978.
4. *Stefanova, M.* Description of good teaching practice. i – Continuing Education. // www.diuu.bg, 2009, №18.
5. Best Practices In Education. http://ctserc.org/s/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=28
6. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus.
7. *Codde J. R.* Applying The Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education. < https://www.msu.edu/user/coddejos/seven.htm>
8. *Nichols, M.* Principles of Best Practice for 21st Century Education. // Educational Technology & Society 5(2) 2002. http://www.ifets.info/journals/5_2/discuss_summary_april2002.html
9. *Peters, M. T., T. E. Heron.* When the best is not good enough: An examination of best practice. // Journal of Special Education, Winter93, Vol. 26, Issue 4.
10. Professional Learning in Effective Schools The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning. Melbourne, July 2005, Also published on <http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs5/default.asp>
11. wikipedia
12. www.ohansk-mmcit.narod.ru/4/46/peredov_ped_opit.htm
13. www.unescap.org/DRPAD/VC/conference/criteria.htm
14. www.eidos.ru/journal/2007/0705–4.htm
15. *Zaborowski, Z.* Wstep do metodologii badania pedagogicznych. W., 1973.
16. *Zaczynski, W.* Praca badawscza nauczyciola. W., 1969.

# ОЩЕ ВЕДНЪЖ ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКТИВНОСТ

*Иван П. Иванов*

# ONCE MORE ON THE PEDAGOGICAL INTERACTIVITY

*Ivan P. Ivanov*

*ABSTRACT: Examined below are some aspects of pedagogical interaction. The report is a continuation of previous publications by the same author.*

*KEYWORDS: interaction, pedagogical interaction, Connectivism*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ – РД–05–291/15.03.2012.*

**УВОДНИ ДУМИ.** Този текст е продължение на други две наши публикации [1:2] и има за цел да направи някои терминологични уточнения и да прецизира основната дефиниция на педагогическата интерактивност.

**ИНТЕРАКТИВНОСТТА КАТО ПРОЦЕС И ПРОДУКТ.** „Интерактивност“ като понятие се употребява доста произволно. Най-общо казано, се отнася до различни явления. Съществува грешна тенденция в литературата за сливане на двете разбирания.

**Интерактивността като процес.** Интерактивността означава социално взаимодействие с друг човек (партньор, ученик, учител, родител, тутор, аниматор) – вербално, с моторни движения или по някакъв друг физически начин. Една характерна дефиниция на този подход прави Rafaeli: „интерактивността е ...степента, в която в една серия от комуникационни обмени, всяко трето (или по-късно) съобщение е свързано с предишните“. Много важно е да се отбележи, че интерактивността не е характеристика на средата. Тя не е проста реакция, а по-скоро реципрочна, в която участниците в обмена имат свобода на поемане на роли.

**Интерактивността като продукт.** Интерактивността е характеристика на взаимодействието потребител-система или потребител-документ, като тя се определя понякога като „квази-интеракция“ (Bretz). Много често с „интерактивност“ се означава взаимодействие с компютърна или друга техническа система (напр. „интерактивно видео“, „интерактивна бяла дъска“ и др.), изискващи адаптивност, но не и необходимост да се даде отговор.

**Конективизъм.** Конективизмът (Дж. Симънс) като най-влиятелна съвременна дидактическа концепция има пряко отношение към педагогическата интерактивност.

Акцентира се на разнообразието, изменящата се информационна база (капацитет за знания) и нелинейното усвояване на знанията, както и на наличието на редица моменти, когато работата е необходимо да се извършва в отсъствие на пълно разбиране.

Определяща е ролята на съвременните технологии – сега технологията изпълнява много от когнитивните операции, по-рано изпълнявани от учениците.

В съвременния свят структурираната и планираната учебна среда е демодирана. Централизираният статичен модел на организация (класно-урочна система) е добър за администраторите и лош за учениците, особено за надарените.

Централен принцип на болшинството теории за ученето е, че то става вътре в човека. Физическото му присъствие и мозъчната активност са задължителни. В същото време има актове на учене, които се случват извън човека, напр. когато ученето се базира на информационни технологии и когато е в пределите на учещата се организация. Ученето може да се осъществява и в нечовешка (технически устройства) среда [5; 6].

**КОНЕКТИВИЗЪМ И ИНТЕРАКТИВНОСТ.** Ученето е през целия живот, но то е резултат от съвместната работа в изменящи се място и време. То е споделено създаване на смисъл, в който фундаментално значение имат връзките.

Личният опит е недостатъчен източник на знания. Другите хора имат свой опит и стават източник – заместител. Човек трупа опит чрез трупащите опит други хора.

В основата на процеса на учене е самоорганизацията, от случайни начални условия, в ситуация на информационна откритост.

Знанието е разпределено по свързани мрежи и затова и обучението може и трябва да конструира тези връзки и да мине по тях. Знанието се намира във връзките, в общността, в мрежите от връзки с хора или устройства, в базите данни.

Обучението е мрежови процес – то е формиране на връзки: учител-ученик; ученик-ученик; с външни експерти; с онлайн общности, ресурси, журнали, блогове онлайн.

В основата на ученето е умението да се формират мрежи между източниците на информация и по този начин да се създават информационни конструкти.

Учебните (обучаващи) мрежи са външни структури, които ние постоянно създаваме и преструктурираме. Те се интериоризират като вътрешни структури, съществуващи в нашето съзнание, и са постоянно в процес на създаване на модели на разбиране.

Желанието да знаеш повече е по-важно от това, което е известно в момента, а знанието къде да намериш информация е по-важно от знанието на информация. Освен традиционните критерии за знание: „знае как“ (Know-how) и „знае защо“ (Know-what) от изключително значение е и „знае къде“ (Know-where) [Ib.].

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКА ИНТЕРАКТИВНОСТ.** *Въвличане на един или повече обучаеми в диалог с един или повече други обучаеми или обучители (комуникационни устройства) в реално време или отложено, или за да търси и да получи достъп до информация, като съдържанието, времето и последователността на съобщенията е под пряк или косвен педагогически контрол.*

*Учащите се са ангажирани в социален диалог, който е ориентиран към педагогически определена цел.*

*Съдържанието и технологията на диалога има за цел най-подходяща индивидуализация на педагогическия подход, която засилва участието, разбирането и чувството за контрол.*

*Учащите се са ангажирани в осмислени дейности чрез адаптивен отговор и потапяне в учебния опит.*

*Учащите се имат възможност да видят резултатите от своите решения и избори.*

**ПЕДАГОГИЧЕСКА ИНТЕРАКТИВНОСТ.** Педагогическата интерактивност като понятие не трябва да се прилага за всяка комуникация (напр. спонтанни междуличностни и социални взаимодействия), а само за структурирано социално взаимодействие и за структурирани комуникационни мрежи.

Интеракцията (взаимодействието) е педагогическа когато преследва изменение на поведението на ученика, което е свързано с достигане на специфична образователна цел. В противен случай интеракцията не е педагогическа.

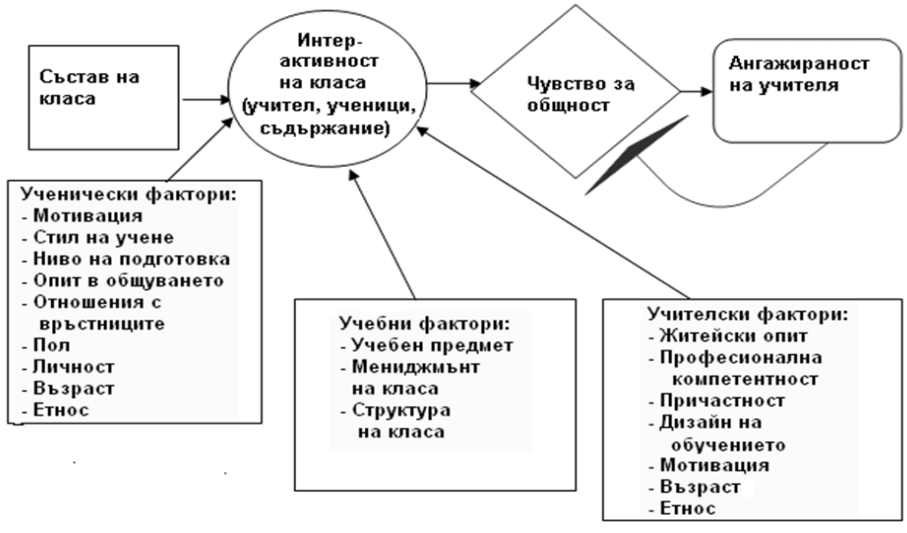
Интерактивността може да приеме педагогическа форма с помощта на даден продукт или носител (напр. компютър – опосредствана комуникация).

Интеракцията между хората (интерактивност като процес) има високо ниво на непредсказуемост поради зависимостта си от разума или емоцията, за разлика от интеракцията с компютъра или документите (интерактивност като продукт). Машината прави преценки или решения само въз основа на програмата си.

Педагогическата интеракция е основополагаща за ефективното обучение. Тя е естествен процес за осъществяване на личностни промени поради задължителните рефлексия, авторефлексия и извършване на избор в променящи се ситуации.

Педагогическата интерактивност е референтна – тя е стандарт, източник на норми и има формиращ характер. Тя е основен социализиращ модел и отразява демократичната култура на обществото и на образованието.

**ФАКТОРИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИНТЕРАКТИВНОСТ**




**НИВА (СТЕПЕНИ) НА ПЕДАГОГИЧЕСКА ИНТЕРАКТИВНОСТ СПОРЕД ХАРАКТЕРИСТИКИТЕ.** Според характеристиките на процеса на взаимодействие интерактивността се различава по количеството информационен обмен между участниците и по степента на когнитивно участие, а според продуктовите характеристики на средата за взаимодействие – по степента на извънредни (непредвидени) ситуации и по степента на синхронност [3;4].

**НИВА (СТЕПЕНИ) НА ПЕДАГОГИЧЕСКА ИНТЕРАКТИВНОСТ СПОРЕД ТИПА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО.** Може да се говори за три нива:

***Минимално ниво.*** При него ученикът е единствено приемник на информация. Участниците знаят къде са, какво може да направят, какво ще се случи, къде са били или какво са направили („златни правила" на интерактивността). Уроците са линейно програмирани.

***Средно ниво (лимитирано участие).*** Реактивна група за взаимодействие с незабавна обратна връзка. Ученикът дава прости отговори на учебни дразнители, има функционална възможност за достъп до съдържание, за избор от множество пътища, бази данни за търсене, намиране и управление на информация. Уроците са просто разклонено програмирани (почти линейни).

***Високо ниво (комплексно участие в реално време).*** Ученикът дава отговори на разнообразни учебни дразнители. Проактивна група за взаимодействие със житейско ангажиране и генеративни дейности – активно генериране на знания и интегрирани отношения между възприятията и паметта. Ученикът може да адаптира информационното пространство, както и условията за участие. Уроците са богато разклонено програмирани (няколко нива на грешки) в реално време. Симулации и потапяне в организирани учебни среди с диалог, игри и произведения на изкуството.

**ИНТЕРАКТИВНОСТТА И ПРИНЦИПА НА ДИДАКТИЧЕСКАТА ЦЕЛЕСЪОБРАЗНОСТ.** От позициите на този основополагащ принцип може да се поставят редица въпроси, които чакат своя отговор, а и някои от тях са риторични:

Дали интерактивността е винаги целесъобразна и ефективна?

Трябва ли учебните курсове да включват наред със ситуациите на интерактивно обучение и моменти на пасивно усвояване с цел кратък отдих от активността и преход?

Трябва ли да се редува активност с пасивност?

Уморява ли интерактивността?

Има ли самоцелна интерактивност?

## REFERENCES

1. *Ivanov, I.* Interactive methods of education. // YONS s mezhdunarodno uchastie „50 godini DIPKU – Varna", 2005. <ivanpivanov.com>
2. *Ivanov, I.* Pedagogicheskata interaktivnost. // Inovacii I interaktivni tehnologii v obrazovanieto. – Sofia., 2012,91–99.

3. *Chi, M. T. H.* Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. // Topics in Cognitive Science 1 (2009) 73–105
4. *Cojocariu, V.-M.* (Inter)active Learning – Value and Applicability. // BULETINUL Universității Petrol – Gaze din Ploiești. Seria Științele Educației, Vol. LXII, No. 1B/2010, 154–161.
5. *Siemens, G.* Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. // International Journal of instructional technology & distance learning. January 2005,Vol 2. №1. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/articleo1.htm
6. Siemens, G. Knowing Knowledge http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

# ЖАН-ЖАК РУСО И СЪВРЕМЕННОТО ЕКОЛОГИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ

*Илиана Х. Мирчева*

# JEAN-JAEQUES ROUSSEAU AND THE CONTEMPORARY ENVIRONMENTAL EDUCATION

*Iliana Mirtschewa*

*ABSTRACT: The paper presents the reflection of the ideas of Jean-Jaeques Rousseau on the contemporary environmental education. There have been described the results of an research of topics from the primary science education. Basic stress in the research is placed on the development of positive connection of the children with the nature. The results show, the application of different methods of active learning, based on the positive emotions, create the possibility for enhancing children's conceptions about the variety and the beauty of nature to create a positive attitude to environment.*

*KEYWORDS: Environmental Education, Nature Phenomena, Nature Beauty, Primary Science Education*

## Идеите на Жан-Жак Русо

Когато насочваме вниманието си към темата за запознаване на децата с природата, ние често се връщаме към идеите на видния швейцарски философ **Жан-Жак Русо** (1712–1778), който още преди близо три века настоява децата да се запознаят с родните обекти, за да могат да възприемат по-добре света. За него „околната среда е книга, с която детето несъзнателно обогатява паметта си…“ [3:175].

Възприемането на околната действителност, според Русо, трябва да стане чрез излети сред природата и непосредствено наблюдение на предметите. Той не иска детето да заучава науката, което, според него, е напълно безсмислено и обременява детското съзнание, а да я открива. Русо съветва възпитателите никога да не заместват със знак даден обект, освен когато е невъзможно той да бъде пряко наблюдаван от децата в природата. Знакът поглъща вниманието на детето и го кара да забравя означения предмет. Философът смята да заведе Емил, героят от едноименното му произведение, на разходка и да му покаже залеза и изгрева на слънцето, да му даде

възможност да се наслади на шумоленето на реката и песните на птичия хор, на утринната роса, на пробуждането на природата. Според него няма човек, който да устои на това „очарование". Така Русо поставя акцент върху красотата на природата и дава силен тласък на идеите за възпитание, в чиято основа стои създаването на положително отношение към околната среда. Той смята, че „природната гледка живее в сърцето на човека" и „за да я види, той трябва да я почувства" [4:175].

Самият Русо е почитател на природната красота. Той е автор на осем ботанически поучителни писма, известни под наименованието „Ботаника за хубави женски стаи. Поучителни писма до една приятелка". Тези писма впечатляват не само с ботаническите познания на философа, но и с възхищението, което той проявява към природата [9, 4]. В идеите на Русо прозира положителното отношение към природата, независимо от това по какъв начин я използва човекът. Това е крачка напред в отношението към природата. Гледната точка на философа излиза извън рамките на антропоцентризма и ориентира възпитателните цели към непосредственото и самостоятелното опознаване и към преоткриването на красотата в природата.

## Съвременни измерения на екологичното образование

Редица съвременни изследователи [12] потвърждават теорията на Жан-Жак Русо за наличието на емоционална връзка у децата с околната среда. Посочва се значението на многообразните дразнения на средата за стимулирането на психическото развитие [8:66]. Богатството от цветове и форми възбужда въображението на децата, превръща се в извор на креативни процеси. Прокрадва се идеята, че стимул за развитието на детските познавателни способности е двойнственият характер на природната среда [8:67–68]:

- от една страна в нея има основни постоянни обекти, които вдъхват спокойствие и сигурност,
- а от друга страна природата се променя постоянно и това събужда детското любопитство, подтиква към проучване, събужда стремеж тя да бъде опозната.

Наблюдавайки постоянните промени в природата, учениците я опознават. Стимулирана е тяхната любознателност, стремежът им към откривателство. Като описва своя личен опит, свързан с природата, Корнел [5:85] отбелязва, че интересът към един жив организъм стимулира любопитството и стремежа да се научи нещо за всички живи същества. Авторът установява, че независимо от разглежданата тема, наученото за природата разгаря любопитството за още информация. Това означава, че човек учи толкова по-интензивно, колкото по-силно е запленен от загадъчното.

Игрите и разходките сред природата задоволяват копнежа на детето към „дивото", към приключенията [7:68]. Пред малките ученици се разкриват свободни пространства, които разчупват рамките на изпълненото им с ограничения всекидневие. Постепено „природата придобива личностна значимост" [7:71], тъй като дава възможност за удовлетворяване на собствени потребности, изразяване на собствени мечти и фантазии.

На базата на непосредствения допир с природните обекти се откриват пътища за обогатяване на детските знания и опит, за неусетно формиране, а не за натрапчиво внушаване на положително отношение към природата.

Позитивното въздействие от придобиването на опит сред природата се разгръща и удвоява когато природата се превърне в място за учене и се използва рационално от учителя. „Дидактическото измерение" на контакта дете-природа трябва да се разгърне внимателно, така че да не лиши малкия ученик от свободния достъп до околната среда. В очите на детето това би отнело на природата нейното очарование.

Подходящо е интензивно взаимодействие между когнитивните и действените емоционални равнища, които кореспондират с основни екологопедагогически изисквания.

## Методика

Във връзка с идеята за запознаване на децата от детската градина и началното училище с природата бе проведено изследване. В рамките на проучването бяха използвани следните изследователски методи: наблюдение, групова дискусия (диагностичен разговор), анализ на отделни случаи, експеримент. Експерименталното обучение бе проведено в различни образователни институции (20 ОУ „Тодор Минков" – София; ЧСОУ „Св. Георги" – София; Детски център „Палавници" – Бургас). Обхванати бяха деца от предучилищна възраст (4–6-годишни деца) и от училище (ученици от I до V клас). Обучението бе проведено в рамките на учебни часове по роден край, околен свят, човекът и природата, а също и по време на часове за свободноизбираема подготовка и през лятната ваканция. Основен акцент в експерименталната работа бе поставен върху доближаването на учениците до природата и запознаването им с различни природни обекти и явления.

Един от реализираните учебни аранжименти пряко кореспондира с идеята на Жан-Жак Русо за запознаване на децата с красотата и очарованието на природата. Целта на изследването бе чрез използване на различни методи за активно учене и разнообразни средства на обучение да се въздейства на децата на три равнища – когнитивно, действено и емоционално – като по този начин се работи за създаването на положително отношение към природата. Реализирането на учебния аранжимент протече през следните етапи:

• провеждане на учебна екскурзия в парка – наблюдаване на природни обекти и феномени в местната природа; фотографиране на красиви обекти сред природата; организиране на игри „Открий красотата в природата“ [10:103], „Фотографи“ [6:9] и „Моята защитена област“ [11:71–72], които насочват учениците към красотата и разнообразието в природата (вж. 8.2. Игри сред природата в Мирчева/Джамбазова, 2006);

• реализиране на беседа относно наблюдаваните в парка природни обекти и явления, насочване на вниманието към разнообразието от форми и багри в природата;

• осъществяване на въображаемо словесно пътешествие на тема „Откривам красотата на природата“, създаване на емоционален контакт с „чудесата“ на природата;

• създаване на групови колажи на тема „Природата е красива“;

• представяне на изработените творби, разгръщане и обосноваване на собствена гледна точка;

• дискусия на базата на създадените от децата колажи;

• разговор въз основа на мисловни експерименти (например „Какъв би бил животът на хората ако нямаше природа?“) – обсъждане, аргументиране;

• разиграване на планова игра на тема „Моята защитена природна област“, представяне на аргументи, разглеждане на темата за опазването на околната среда от различни перспективи.

## Анализ на резултатите

При анализа на резултатите от извършеното експериментално обучение впечатление прави, че голямо значение за запознаването на децата с природата, за обогатяване на детските представи има непосредственият контакт с природата. Той е и предпоставка за стимулиране на детската любознателност и интерес към природните обекти и явления. На тази основа се гради положително отношение към природата.

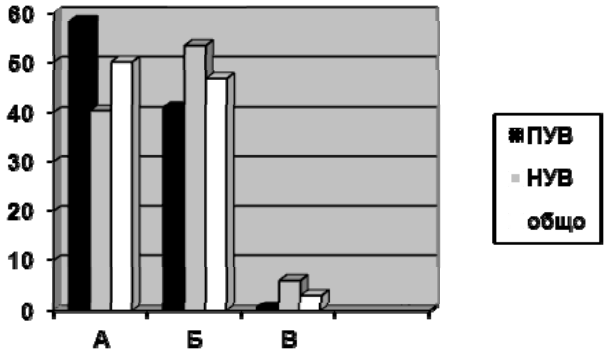
Умелото вплитане на подходящи игри сред природата насочва вниманието на децата към различни елементи на природната среда, към нейната красота, подтиква ги към размисъл.

Чрез въображаеми словесни пътешествия, използвайки своята фантазия, децата се пренасят мислено сред природата, „сливат се“ с нейното съвършенство.

Използването на различни видове картини, създаването на собствен групов проект, основан на визуални изразни средства, създава възможност децата да отразят своето схващане за красотата в природата, да представят чрез снимки и рисунки своето виждане за заобикалящия ги свят. Подби-

райки и комбинирайки самостоятелно използваните материали, те избират гледна точка и представят лична позиция.

Впечатление прави, че при устното представяне на природните феномени децата най-често използват описание на наблюдавани обекти и феномени (виж А във фиг. 1). Това показва значимостта на непосредствените наблюдения сред природата – идея, проповядвана още от Жан-Жак Русо.




*Фиг. 1. Представяне на природните феномени [2:164]*

Разгръщането на мисловни експерименти, дискусиите относно теми, посветени на природната красота дават възможност на децата да изказват собствено мнение, да се аргументират, да изслушват и възприемат чуждите мисли. По време на разговора се разглеждат различни гледни точки, засягат се разнообразни перспективи.

Използването на планови игри позволява на децата да представят своята позиция, да разберат необходимостта от защита на природата, да се конфронтират с различни аргументи и гледни точки. Чрез приложението им се създава възможност за формиране на оценъчно отношение към природата, за оформяне на преценка как може да се реагира в дадена ситуация, което е неотделим елемент от екологичното образование.

В заключение може да се посочи, че използването на различни методи, активното включване на децата в разнообразни дейности, основани на положителни емоции, създава възможност не само за обогатяване на детските представи за разнообразието и красотата в природата, но и за създаването на положително отношение към околната среда. Подобен подход улеснява реализирането на екологично образование и постигането на неговите цели [1:108–115].

## REFERENCES


1. *Mircheva, Il & El. Jambazova* (2006): Touch the Nature. The Active Contact of the Primary School Children with the Nature. Sofia: Ed. „Veda Slovena-ZhG".
2. AG Naturbild (2011): Nature and Technology in Early Educational Processes. Study Companion Volume 2: Perceiving and Understanding Children. In: http://www.ph-ludwigsburg.de/html/8x–0009-s–01//wp-ontent/uploads/2011/05/Handbuch2_EN.pdf
3. *Rousseau, J.-J.* (1976): Selected Pedagogical Works. Sofia: Ed. Narodna prosveta.
4. *Rousseau, J.-J.* (1976): Emil or About the Education. In: Selected Works. Vol. 2. Sofia: Ed. Nauka i izkustvo.
5. *Cornell, J. B.* (1991): Mit Freude die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele fuer alle. Muehlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
6. *Engel, A. M.* (2004): Lebensraum Fliessgewaesser. Ein faecheruebergreifendes Projekt fuer die Sekundarstufe. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
7. *Gebhard, U.* (1997): Naturbeziehung und Naturerfahrung bei Kindern. In: W. Koehnlein & B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrgs.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–75.
8. *Gebhard, U. & E. Billmann-Machecha & P. Nevers* (1997): Naturphilosophische Gespraeche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In: H. Schreier (Hrgs.): Mit Kindern ueber Natur philosophieren. Heinsberg: Agentur Diek.
9. *Schreier, H.* (2000): Natur – Gaerten – Schulgaerten und die Namen von Pflanzen. In: Grundschulunterricht, 3, S. 2–4.
10. *Schreier, H.* (2004): Ludwig, die Dinge und ich. Fuer Kinder, die nach Warum fragen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
11. *Trommer, G.* (Hrsg.) (1995): Natur wahrnehmen mit der Rucksackschule. Braunschweig: Westermann.
12. *Tuan, Y. F.* (1978): Children and the Natural Environment. In: I. Altmann & J. F. Wohlwill (Ed.): Children and the Environment. London: Plenum press, p. 5–32.

# К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Ирина И. Ахтамьянова, Ниля Р. Зайнуллина*

# TO THE PROBLEM OF FORMATION OF THE SUBJECT OF COGNITION IN PRESCHOOL AGE

*Irina I. Akhtamyanova, Nilya R. Zaynullina*

*ABSTRACT: The question of the formation of the subject of cognition in the preschool age is relevant in light of the introduction in action of the Federal state requirements to the structure of the basic General educational programs of preschool education. By the end of the preschool age there should be formed such integrative qualities of the child, as activity, curiosity, the ability to solve personal and intellectual tasks, a basic understanding about all aspects of the reality, possess universal prerequisites for the training activities. These integrative formations are, in our opinion, and the characteristics of a subject of cognition.*

*KEYWORDS: subject, cognition, preschool child, integrative formations..*

Вопрос о становлении субъекта познания в дошкольном возрасте становится актуальным в свете введения в действие федеральных государственных требований (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Программа определяет содержание следующих образовательных областей, обеспечивающих многостороннее развитие детей: физическое (здоровье, физическая культура); социально-личностное (безопасность, труд, социализация); познавательно-речевое (чтение художественной литературы, познание, коммуникация) и художественно-эстетическое (художественное творчество, музыка) [4].

Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны описывать интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в результате освоения Программы:

– активный, любознательный. Интересуется неизвестным в окружающем мире, новым (мире вещей и предметов, своем внутреннем мире и мире отношений). Задает вопросы взрослому, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в различных видах детской деятельности, в повседневной жизни). В случаях затруднений обращается за

помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе;

– способный решать личностные и интеллектуальные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Ребенок может применять самостоятельно усвоенные способы и знания деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.;

– имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе. Ребенок имеет представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире;

– овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции;

– овладевший необходимыми умениями и навыками. У ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности [4].

Эти новообразования являются, на наш взгляд, и характеристиками субъекта познания.

Под субъектом в психологии следует понимать человека, который проявляет активность по отношению к окружающему его миру (человек понимается в данном случае как субъект деятельности, а окружающий его мир – как объект его деятельности).

Брушлинский А. В.субъектом называл человека, у которого проявлялись высокий уровень активности, целостности, автономности. Он писал, что важнейшем из всех качеств человека является качество быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. А это означает быть инициативным и осуществлять изначально практическую деятельность (общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой деятельности) и добиваться в них необходимых результатов [2].

Субъектом человек не рождается, а становится в процессе общения, деятельности и других видов деятельности, активности. Поэтому наиболее значимым является вопрос о критериальных характеристиках как субъекта в целом, и субъекта познания, в частности.

Первым существенным критерием становления субъекта, по мнению А. В. Брушлинского, является выделение ребенком в возрасте 1–2 лет в ре-

зультате сенсорных и практических связей с действительностью наиболее важных для него предметов, событий, людей, путем обозначения простейшим значениям слов и т.д.

Вторым наиболее важным критерием является выделение детьми в 6–9 лет объектов вследствие их обобщения в виде простых понятий.

Третьим важным критерием субъекта необходимо считать сформированность у ребенка способности понимать совершаемые им действия как свободное нравственное деяние, за которое он несет ответственность перед обществом и собой.

Четвертым критерием считается развитость навыков самопонимания, рефлексии и самопознания, которое обеспечивает человеку взглянуть на себя со стороны. Человек непрерывно соотносится со своим бытием в сравнении от остального сущего. Соотнесенность выражается, в основном, в направленности этической, эстетической и познавательной активности взаимодействующих людей на самого себя и друг на друга. А именно рефлексивное отношение к себе каждого из нас больше всего ярко выражает отношения к бытию. Субъектом считаются те, кто обладают свободой выбора и принимают решение о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопонимания, самоанализа, самопознания.

Под субъектом познания понимается человек, наделенный сознанием, включенный в систему социокультурных связей, и чья активность направлена на изучение тайн противостоящего ему объекта. В данном случае объектом могут выступать как предметы и явления окружающего мира, так и явления внутреннего мира. Поэтому наше познание включает в себя две стороны, являясь одновременно и актом самосознания, и актом сознания.

Познанием принято считать своеобразный вид деятельности человека, который направлен на изучение окружающего мира и самого себя в этом мире. Важнейшей особенностью познавательной деятельности является ее осознанность. Субъект и объект познания – стороны познавательной деятельности. Субъект познания позиционируется как активное начало в познавательном процессе.

Становление субъекта познания предполагает формулирование познавательной задачи, выбор средств и методов познания, а также формирование представлений обо всех сферах окружающей действительности.

Познавательная потребность детей развивается неодинаково. У одних она проявляется очень ярко и имеет больше теоретическую направленность. У других она больше направлена на практическую активность детей. По своей природе дети являются исследователями. Неутолимая жажда любознательности, новых впечатлений, бесконечное стремление экспериментировать, самостоятельно искать новые материалы о мире традиционно воспринимаются как самые важные черты детского поведения. Одной

из значительных задач современного образования является развитие исследовательских способностей детей. Для ребёнка значительно прочными и надежными являются те знания, которые получены в результате исследовательской работы, собственного эксперимента, нежели та информация о мире, которая получена репродуктивным путем.

Дошкольное образование призвано содействовать развитию исследовательской деятельности и инициативы дошкольника, обеспечить самореализацию и саморазвитие ребенка. Исследовательская активность оказывает содействие на становление субъектной позиции дошкольников в познании окружающего мира, и таким образом обеспечивается готовность детей к школе. Необходимо отметить, что особенно в старшем дошкольном возрасте появляются важные условия для целенаправленного развития исследовательской деятельности детей: становление познавательных интересов, развивающиеся возможности мышления, расширение творческой и продуктивной деятельности, формирование элементарного прогнозирования и планирования, развитие взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром, гипотетичности. Всё это является конкретной причиной для совершенствования исследовательской активности старшего дошкольника и развития его исследовательского умения. Поисковая, исследовательская активность – это и есть естественное состояние ребёнка, он хочет его познать, он настроен на познание мира [3].

Анализ литературы показывает, что исследовательская активность взаимосвязана с изучением всевозможных групп исследовательских умений, которые способствуют детям вести коллективный и индивидуальный поиски в экспериментировании:

1. Умения, которые непосредственно способствуют детям осуществить исследовательский поиск, организовать и провести экспериментирования;

2. Умения, которые связанны с использованием различных приборов (инструментов, оборудования) в экспериментировании;

3. Умения, которые помогают детям осуществить коллективный, совместный исследовательский поиск в экспериментировании;

4. Умения, которые связанны с возможностью наглядно фиксировать ходы и результаты экспериментирования.

Поисковая активность является естественным состоянием ребёнка – он хочет познавать, он расположен на познание окружающего мира: проводит опыты с различными предметами; измеряет глубину снежного покрова на участке; измеряет объём воды; рвёт бумагу и смотрит, что получится и т.д. И всё это становится объектом их исследования.

Главным источником для расширения представлений о мире для дошкольника является исследовательское поведение.

В данный момент главнейшей задачей дошкольной психологии и педагогики является исследование путей эффективного умственного развития детей в процессе воспитания и обучения, установление скрытых резервов их творческой активности и познавательной деятельности.

Проблемно-поисковая деятельность – это большая система развития ребенка в процессе обучения. Основу этой системы представляет применение учебных проблем в преподавании и привлечение детей к активной помощи в решении этих проблем [3].

В дошкольном учреждении обучающую деятельность педагог должен направить на формирование у детей потребности получения новой информации и новых знаний. Савенков А. И. считает, что интерес к познанию нового появляется только в результате успешного обучения и эффективной образовательной деятельности. Познавательный интерес включает в себя все три функции процесса обучения: развивающую, воспитательную и информационную. При помощи познавательного интереса и знания, и процесс их приобретения могут стать важным фактором становления личности и движущей силой развития интеллекта [5].

Развитие познавательного интереса в большинстве случаев зависит от того, насколько ребенок вовлечен в творческий исследовательский поиск. Поэтому огромнейшее значение для этого процесса имеет правильно построенная интеллектуально-досуговая работа.

Кроме развитого познавательного интереса у дошкольника как субъекта познания должна быть сформирована операциональная сторона познавательной деятельности – и средства и методы получения новых знаний. Операциональная сторона характеризуется одной стороны, теми действиями, теми преобразованиями, которые ребенок может выполнить с получаемой им информацией, а с другой, – теми средствами, которыми дошкольник пользуется для выполнения этих преобразований.

Такими средствами в области восприятия являются сенсорные эталоны и перцептивные действия. Детям необходимо уметь пользоваться эталонами для анализа и выделения свойств различных предметов в самых различных ситуациях, то есть необходимо владеть особыми действиями восприятия – перцептивными действиями. Овладевая ими, ребенок овладевает и процессом собственного восприятия: направляет его на анализ действительности, подчиняет решению поставленной задачи.

В зависимости от выбранного средства мышление подразделяется на наглядно-действенное (средство – направленное действие), наглядно-образное (средство – наглядная модель) и словесное (средство – слово). Для детей дошкольного возраста центральным моментом в умственном развитии является овладение действиями наглядного моделирования. Любое моделирование начинается с замещения. Простое замещение предметов

в игре – это начало большого пути, ведущего к использованию различных символов и знаков, к пониманию истинного значения слов, которые не только указывают на предметы и явления, но и выделяют в них важные, существенные признаки. У ребенка формируется система понятий, которая представляет собой содержательную сторону умственного развития, то есть представляет собой те знания о действительности, которыми ребенок владеет и которыми он может оперировать в процессе решения различных задач.

В содержание полученных детьми различных знаний входит развитие представлений ребенка о себе самом и разных сферах окружающей действительности: природе, продуктах человеческой культуры, человеческих отношениях. Эти знания на протяжении дошкольного возраста постепенно углубляются и расширяются, происходит их обобщение.

Таким образом, к концу дошкольного возраста должны быть сформированы такие интегративные качества ребенка, как активность, любознательность, способность решать личностные и интеллектуальные задачи, иметь первичные представления обо всех сферах действительности. Эти новообразования являются, на наш взгляд, и характеристиками субъекта познания. И целенаправленное формирование названных интегративных образований будет способствовать и становлению дошкольника как субъекта познания.

## REFERENCES

1. *Bruner, Dzh.* (1977) Cognitive psychology. Moscow: Progres.
2. *Brushlinskiy, A. V.* (2002) On subject criteria // Psychology of the individual and group subject. – Moscow: PER SE, p. 9–33.
3. *Grigorovich, M. V. Management of teacher training at kindergartens*. http://festival.1september.ru/
4. On the introduction of Federal Government requirements of general education programs for primary education / Act of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Rossiyskaya gazetta. Federalniy viypusk, № 5125 of Mar. 5, 2010.
5. *Savenkov, A. I.* (2002) Little explorer. How to teach preschoolers to gain knowledge. Yaroslavly.

# ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ И ПОДХОДИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА РЕПРОДУКТИВНАТА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКА ДЕЙНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ДОМАШЕН БИТ И ТЕХНИКА

*Йорданка Ст. Пейчева*

# INTERACTIVE METHODS FOR OVERCOMING STRUCTURAL AND REPRODUCTIVE ACTIVITY IN TECHNICAL EDUCATION EQUIPMENT AND HOME LIFE

*Yordanka St. Peycheva*

*ABSTRACT: The article justifies the need to address the large volume of reproductive design and technical support, embedded in the curriculum at home lifestyle and technology trough the application of interactive teaching methods. It deals with specific pedagogy to provoke creativity in students. The image of the modern educator I associated with its ability to implement innovative and productive pedagogies.*

*KEYWORDS: Interactive methods, productive activity, technological education, primary school leavel*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проект № РД–05–295/15.03.2012.*

Фундаментална цел на училищното образование в България е да запазва и развива детския творчески порив така, че всяко дете да живее пълноценно и да придобива с радост допълнителни знания и умения, както и да спомага за израстването му като самостоятелно мислеща и социално отговорна личност, която се отнася към живота с ведрина, ентусиазъм и значителен обществен ангажимент.

Успешното преследване на тази цел изисква всяка инициатива и дейност в сферата на образованието да преследва една или повече цели, попадащи в следните три направления:

1. Развиване на уменията и умножаване на знанията на учащите:

• съхраняване и доразвиване на уменията за учене и на любовта към знанието, творчеството и откривателството;

- развиване на умения за анализиране, размисъл, аргументиране и водене на продуктивен диалог;
- постигане на езикова и математическа грамотност и придобиване на практически и технически умения;
- стимулиране на осъзнаването на фундаменталната важност на здравословното хранене и живот;
- развиване на естетическа и културна чувствителност;
- развиване на личностни и нравствени качества;
- развиване на социална, политическа и гражданска активност.

2. Създаване на предпоставки за успешно учене.
3. Създаване на отзивчива и устойчива учебна среда.

В този смисъл образованието на всеки индивид се превръща в социален инструмент за изграждане на личности, способни самостоятелно да надграждат и усъвършенстват своя интелектуален потенциал, които откликват на предизвикателството на промените и ги осъществяват по свой начин, умеят да намират отговор на проблем, могат да създадат иновация – продукт с идеален или материален характер [5].

Всяко дете, растящо в сложно модерно общество, има нужда и от разнообразни практически и технически умения. Дейностите по разрешаването на практически проблеми дават тласък на творчеството и помагат на учениците да общуват по-свободно и пълноценно, което ще им е от особена полза в последващо обучение, в работата и в живота изобщо.

Конструктивно-техническата дейност, специфична за технологичното обучение, предоставя благоприятни педагогически възможности за съзидателна дейност с творчески характер. Разграничават се обаче четири равнища на конструкторското мислене: просто, репродуктивно, продуктивно и творческо [3].

Простото ниво се характеризира с ограничеността на конструирането, което се свежда до непосредствено съединяване на части.

Репродуктивното равнище е свързано с конструирането на макети и чертежи. То е дублиращо, възпроизвеждащо, при което се използва вече известен принцип или конструкция.

При продуктивното равнище на конструиране се създават технически обекти, на основата на съществуващи такива, но с внасяне на значителни изменения.

Творческото равнище се среща сравнително рядко. То се свързва с изобретателска дейност от по-висок ранг. Предполага създаването на нова конструкция, базирайки се на въображението на конструктора.

Разяснявайки понятието „конструктивно-техническа дейност", В. Моляко отбелязва, че то практически съвпада с понятието „проектно-конструкторска дейност", но има отношение към дейността на учениците от

средното училище, а решаването на конструктивно-технически задачи е свързано със сравнително простите форми на конструиране.

Като се има предвид основната цел на съвременното образование и действителните потребности на обществото от активни, търсещи, творчески личности, следва, че самите педагози трябва да притежават същите качества, да се стремят към прилагане на иновации и продуктивни образователни подходи.

В тази насока в областта на технологичното обучение е необходимо да се търсят възможности за намаляване дела на „простите форми" на конструиране за сметка на продуктивните.

Съдържателният обхват на конструктивно-техническата дейност включва цялостния процес на трудовата дейност – от формулирането на проблема през проектирането, до изграждане на прототип, модел или реален предмет. Комплексността на дейността се изразява още и в синтеза на дейности с разнообразен характер – художествена (изобразителна, декоративна, комбинаторна, композиционна) и техническа (графична, изчислителна, технологична) [4]. Това е благоприятна основа за намиране на иновативни решения за разчупване на репродуктивния подход в някоя от изброените насоки.

Учителят трябва да се стреми към провокиране на творческите конструктивно-технически способности у своите възпитаници, дори когато това не е заложено като идея в учебника. Много често обаче той приема за единствен и правилен репродуктивния подход на обучение поради факта, че учебникът съдържа например готова разгъвка на изделието, което ще се изработва.

По своята същност творческото мислене е евристичен, откривателски процес, изискващ активност, гъвкавост и находчивост на личността. То се намира в непосредствена връзка и с останалите психически процеси – въображение, възприятие, представи, усещания.

Възможности за постигане на успех в преодоляването на репродуктивната конструктивно-техническа дейност предлагат интерактивните методи. Те съдействат за провокиране на активността у учениците, за развитие на умения за критично мислене, за анализ и оценка на информацията и идеите, стимулират дискусии, задържат вниманието на учениците, насърчават участието им в разнообразни дейности, превръщат ги в откриватели.

Интерактивните методи се основават на едновременното получаване на знания, формирането на умения и изграждането на нагласи. Те се свързват с взаимодействие, обратна връзка, ангажираност на участника, търсене на общи решения. Интерактивните методи придават формата на съвременния образователен процес и отразяват същността му – изграждане на една нова образователна действителност, основа на съвместното търсене, диалог, обсъждане и намиране на решения [1].

Много от учителите се притесняват да внасят промени в учебното съдържание, но те са тези, които могат да преценят кога децата се нуждаят от педагогически провокации в учебния процес, за да преодолеят инерцията, с която в определен момент започват да работят. Болшинството от учениците очакват часа по домашен бит и техника с нетърпение, но ако често те се поставят в ролята просто на изпълнители, интересът им в един момент започва да спада. Предлагането на готови идеи за практико-приложна дейност, особено при конструиране и моделиране на изделия от хартия, води до усвояване на стереотипа на технологията до такава степен, че третокласниците, дори учениците от втори клас вече не слушат обясненията на учителя, а бързат да започнат работа, защото в повечето случаи технологичният алгоритъм им е известен. В резултат се получават еднотипни изделия или пък на тези, на които им е безинтересно, не работят така, че да завършат предметите, а заради учителя.

Този факт трябва да бъде сигнал за добрия педагог, че е необходимо да предложи друга по характер дейност, която да заинтригува ученика, да го постави в активна позиция, да мобилизира интелектуалния му потенциал, тоест да го изведе от простото и репродуктивно ниво на конструктивна дейност на по-високо – продуктивно ниво. Решаването на този проблем може да се осъществи с помощта на интерактивни методи.

В тази връзка считам, че в учебното съдържание не се отделя достатъчно внимание на възможностите за развиване на умението за формообразуване. Работата с модулни елементи е особено подходяща за целта, но не се използва пълноценно. Предложените идеи от авторите на учебници за конструиране на изделия от отпадъчни материали или по готови разгъвки предполагат репродуктивна дейност – изработване на превозни средства, сгради и други технически обекти.

Всичко това може да бъде променено от учителя на определен етап като се използва продуктивната стратегия на обучение.

При подобни теми на учениците се поставя задача за самостоятелна работа да проучат от различни информационни източници за видовете транспортни средства, движещи се примерно по суша, както и осигуряването на нагледни материали – снимки и колекции на превозни средства. Събраната информация се обработва и систематизира чрез интерактивния метод „пирамида“. Подготвя се презентация или постер с най-характерните и интересни форми и силуети на превозните средства. Тези материали служат за основа на практическата работа на учениците, които имат за задача да конструират превозно средство от модулни елементи – различни по големина и форма картонени кутийки. Учителят е изработил своя модел по образеца в учебника, но поставя задача на учениците да конструират свои модели, различни от показания, като се стремят те да бъдат по-инте-

ресни, по-оригинални. Идеи могат да черпят от обобщената информация за видовете превозни средства.

В случая творческият подход в работата на учениците се основава на метода на обратния щурм – всеки търси свой вариант за усъвършенстване на предложения модел.

Методът на фокусните обекти е приложим както при проектирането, така и при конструирането на изделия по собствен замисъл. Вниманието на учениците се насочва към техническите параметри и функционалните изисквания на изделието (да се задвижва с колела, да лети или други), което ще се проектира. Провокацията към творческа дейност е заложена в самото условие на задачата – да се заимстват идеи за форма или цветово изграждане на техническите обекти от други предмети или природни обекти, обикновено посочвани от учителя. В резултат на този нестандартен подход в конструктивно-техническата дейност се получават оригинални идеи на ниво проект или модел.

Методът може да се прилага в условията на фронтална и групова форма на организация на дейността.

При работа с готови разгъвки, които на пръв поглед не търпят изменения, например изработване на калъф за CD, пликове, кутийки, касички, опаковки и други, може да се помисли за написване върху тях на лого, послание, символ, или да се допълни художествената им декорация. По този начин с помощта на метода на мозъчната атака се развиват асоциативното мислене, символно-аналитичната култура, провокира се личното отношение и отговорност към практическата работа.

Празниците са повод за изработване на поздравителни картички, на украса на класната стая и дома. Предложените готови разгъвки в учебниците са оригинални, но не предоставят възможност на учениците да проявят лично отношение към своята работа, да имат възможност за избор на елементи, на цветово изграждане. Тези теми предоставят прекрасна възможност за усвояване на разнообразни, иновативни техники: квилинг – за работа с хартиени ленти, декупаж и други, които се посрещат с голям интерес от децата. За да се получат по-богато украсени изделия от този вид, може да се използва груповата форма на организация. Тук е особено важно първо идеята да се обмисли и представи под формата на цветови проект. Мозъчната атака е подходящ метод, при който всеки участник свободно предлага идеята си. По-късно се приема вариант, в който предложенията може да се комбинират, някои е възможно да отпаднат.

Друг възможен подход при проектирането е стилизирането на форми, заимствани от рисунки, картички, снимки, които след това могат да се използват като шаблони при изработването на елементите от хартия.

Понякога процесът на изграждане на образа, при активното участие на творческото въображение, протича с помощта на аглутинацията, съе-

динявайки в едно цяло несъвместими по силата на съществуващата логика елементи, материали, противоречиви функции, обединявайки ги в едно изделие, с нова визия и ново функционално предназначение. Често срещана форма на проявление на творческото въображение в процеса на конструктивната дейност е и преувеличението или хиперболата.

В конструктивната дейност, имаща за цел създаването на принципно нови оригинални проекти и модели на предмети, от особено голямо значение за успешно решаване на проблемните творчески задачи е развитието на творческото въображение у личността, на неговата комбинативна и проектираща функция, която протича в единство с логическото и асоциативно-образното мислене. Продуктивност, пластичност, динамичност на въображението, богата комбинативност при създаване на нови образи, идеи, са необходими страни в характеристиката на въображението, при функционалната му изява в този вид дейност [2].

В основата на провокацията и на въображението, и на интереса на учениците към конструктивно-техническата дейност е поставянето им в активна позиция. А активни, търсещи, творчески тип личности могат да бъдат формирани единствено в резултат на прилагането на съвременни образователни подходи, реализирани от педагози-иноватори.

В тази връзка особено важно е при планирането на уроците да се подберат стратегии на преподаване, съдействащи за развиване на откривателския опит на учениците. Става дума за продуктивните стратегии на обучение, които трябва да намерят по-убедително присъствие при преподаването на технологични знания и умения. Учителят е този, който трябва да планира в урока условия, при които се стимулира самостоятелното намиране на решения, установяването на връзки и зависимости, да осигурява условия за вариативност на предложените задачи.

Съвременният учител трябва да подхожда творчески към учебното съдържание. Когато темите позволяват да бъдат допълнени или променени в полза на реализиране на целите на технологичното обучение, свързани с развиване на творческите способности у учениците, учителят не трябва да се колебае да търси нови възможности за това.

## REFERENCES

1. Gyorova, V. (2006) Interactivity in the learning process. Sofia.
2. Lisiyska, Zdr. (1994) Methodology in teaching creative skills to primary school children. Sofia: Veda Slovena – ZHG.
3. Molyako, V. (1983) Psychology of design. Engineering. Moscow.
4. Tshanev, N. (2003) Konstruirane na tekhnologichnoto obuchenie v nachalnoto uchilishte. Sofia: UI „ Sv. Kliment Okhridski“.
5. http://www.novoobrazovanie.org/celite

# ПРИНЦИПЪТ ЗА НАГЛЕДНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОЗНАВАТЕЛНА АКТИВНОСТ

*Калина Ив. Алексиева*

# EXPLICIT VISUAL MATHEMATICAL INSTRUCTION AS A TOOL FOR COGNITIVE LEARNING

*Kalina Iv. Aleksieva*

*ABSTRACT: This study examines the theoretical aspects of the role and meaning of explicit, visual, mathematical instruction methods applied to students with special educational needs.*

*KEYWORDS: Principle of transparency, visualization, cognitive activity, a lesson in mathematics, children with special educational needs.*

> „Сетивата винаги трябва да ръководят първите умствени възприятия. Вселената ще бъде единствената книга, други книги не ни трябват, фактите ще ни учат, а не наставленията."
>
> Ж. Ж. Русо

Математиката в помощното училище решава една от най-важните специфични задачи на обучението на деца с интелектуална недостатъчност – преодоляване на недостатъците на познавателната дейност и личностните качества [6].

Изучаването на математика в помощното училище се явява едно от средствата за коригиране на недостатъците в мисленето и социална адаптация на учащите се в подготовката им за овладяване на професията. При децата с отклонения в развитието отсъстват или са недостатъчно развити такива подобни за нормално развиващите се деца структури като житейски опит, житейски представи, понятия и практически умения. Няма го и необходимият и достатъчен за усвояване на общообразователните предмети понятиен „багаж".

Развитието на математическите навици при децата с интелектуална недостатъчност представлява огромна трудност, причините за която се обясняват предимно с особеностите в развитието на познавателната и емоционално-волевата сфера. Те се затрудняват в разбирането на смисъла на действията събиране и изваждане, а впоследствие имат затруднения при изпълнението на тези действия в различни учебни и житейски ситуации, което затруднява тяхната социализация.

Специалната педагогика организира образователния процес на нагледно-действена основа. Предметно-практическата дейност, в процеса на която успешно се развиват висшите психически функции на децата: възприятие, реч и общуване, мислене, памет, емоции, мотивация – се явява мощен корекционно-компенсаторен педагогически инструмент в работата с децата със специални образователни потребности.

Формирането на първите представи за числа, величини, фигури на нагледна и нагледно-действена основа поставя пред учителя задачата за развитие на нагледно-действеното, нагледно-образното, а впоследствие и абстрактното мислене на тези деца. В процеса на обучение по математика учениците развиват речта си, обогатяват се със специфични математически термини, изразяват се на свой език, учат се да споделят своята дейност, дават пълен словесен отчет за решените задачи, за изпълнените аритметични действия или за геометричните задачи. Всичко това изисква по-широко осъзнаване, по-пълна информираност и обобщеност на техните дейности, което със сигурност е от голямо значение за коригиране на недостатъците в мисленето на умствено изостаналите деца.

Специални проучвания на В. А. Крутецкий показват, че за творческо овладяване на математиката като учебен предмет се изисква способност за формализирано възприемане на математическия материал, възможност за бързо и широко обобщение на математическите обекти, отношения, действия, способност за логическо разсъждение, гъвкавост на мисловните процеси, съобразителност и находчивост, способност за абстрахиране, математическа памет (памет за общите математически отношения, за методите за решаване на задачи, за принципите и подхода към тях) [5]. Именно тези способности, необходими за успешното овладяване на математически знания от децата, са развити изключително слабо. Ние знаем, че математиката е един от най-трудните предмети за учениците в тази категория. Така че, за да постигне успех в обучението, учителят е длъжен да се запознае с причините за умствената изостаналост на всеки ученик, с особеностите на поведението му, да определи потенциалните възможности на всеки поотделно, за да намери начини за включването му в работата на класа, отчитайки неговите психофизически особености и степента на дефекта. Това ще даде възможност за правилно прилагане на диференциран и индивиду-

ален подход към учениците, за планиране на начини за корекционна работа, за да се осигури всестранното им развитие.

Като се има предвид нестабилността на вниманието, бързата умореяемост, раздразнителност и възбудимост на някои деца, пасивността и инерцията на други, всичко това изисква от добрия учител да се опита да разнообрази методите на преподаване, да разработи и подбере достъпен и интересен материал, творческо въображение, което да насърчава интереса към изучавания предмет. Нагледността, възприятията и практическата дейност на децата са в основата на осъзнато усвояване на знания и най-успешното средство за развитие на мисловната им дейност. Това предполага урокът по математика да бъде оборудван с достатъчно нагледни пособия и дидактичен материал. Принципът за нагледност играе роля на изключително мощно средство за възприятие и активизиране на познавателната дейност на учениците.

В настоящата статия ще се опитам да изложа някои теоретични аспекти за ролята, мястото и значението на принципа за нагледност в обучението по математика.

Ян Амос Коменски във Великата дидактика формулира „златното правило за учителя“: „Всичко, доколкото е възможно, да се представя на сетивата и именно: което се мирише на мириса, което се вкусва на вкуса, което се пипа на опипа, а което може да се възприеме едновременно от няколко сетива, то трябва да се поднесе на няколко такива“ [3].

Според автора „няма нищо в интелекта, което по-рано да не е било в сетивата“ затова именно не само защитава, но и по-конкретно разработва идеята за нагледността и онагледяването в обучението.

След него Ж. Ж. Русо, Й. Х. Песталоци, А. Дистервег, К. Д. Ушински и др. доразвиват идеята за нагледността в обучението.

Съвременната интерпретация на този принцип се основава на взаимовръзката и органическото единство между сетивното и логическото познание. Сетивното познание се разглежда само като начално звено на познанието, като основа за логическото познание. От своя страна без втората, без логическата степен, сетивното познание не може да бъде човешко сетивно познание. Нагледността в процеса на обучението допринася за разширяването и обогатяването на сетивния опит на учениците, на техните усещания, възприятия и представи. Голямо е значението на нагледността и за развитие на наблюдателността, която облекчава в значителна степен процеса на усвояване на знанията, подобрява мотивацията на ученето, стимулира познавателните интереси на учениците, спомага за осъществяване на връзката между теория и практика [7].

От гледище на принципа на нагледност всички сетива имат значение при обучението. С колкото повече сетива наблюдаваме обекта, толкова по-

добре ще го изучим, толкова повече следи ще остави в нервно-мозъчната ориентация и по-богати асоциативни връзки. Предметът, който се наблюдава, „трябва да се разгледа всестранно и продължително, да се опипа, да се помирише, да се вкуси и възприеме, слухът ще използваме когато има смисъл, а зрението – почти винаги“ [4].

М. Андреев разглежда функциите на нагледността в няколко аспекта: нагледността се обуславя от особеностите на развитието на учениците; по особен начин съдейства за развитието на мисленето на учениците; спомага за разбиране на връзката между научните знания и житейската практика, между теорията и практиката; облекчава процеса на усвояването на знанията и съдейства за задълбочаване на интереса към обучението. Нагледността подобрява цялостните характеристики на познавателната дейност, подобрява мотивацията на ученето, характеристиката на отделните психически процеси, прави привлекателно учебното познание. По този начин играе особена роля за реализиране на развиващата функция на обучението.

„Нагледното не винаги е първично, то може да заема различно място в процеса на овладяване на учебното съдържание“. В едни случаи усвояването започва с възприятия, наблюдения или практически действия, а в други – знанията се получават върху основата на теоретическите положения, на системата от понятия, вече усвоени на предшестващите етапи на обучението. В зависимост от съотношението между конкретното и абстрактното в познавателния процес може да има няколко вида онагледяване: наблюденията да предшестват обясненията на учителя, да се извършват едновременно или да се провеждат след обясненията. Тези разновидности взаимно се преплитат [7:236].

Л. Десев разглежда нагледността като начин за „избистряне“ на идеята, път за по-нататъшно свързване на познанието с практиката и пръв помощник при ученето. Тя помага, по думите на В. Г. Белински, на ума и паметта на детето с представяне на вида и образа на изучаваните предмети. Служи за опора на вътрешните действия на учениците при овладяване на знания под ръководството на учителя и по самостоятелен път. Средствата са и материална основа за управление на процеса на усвояване на учебния материал. Благодарение на тях учителят осигурява оперирание с материални изоморфни модели, сходни, еднакви по форма с онези идеални модели, които е необходимо да се изградят в психически план у учениците. Нагледността изпълнява три основни функции в учебния процес: илюстративна – най-често при устно изложение на учебния материал от учителя, обясняваща и семантична – символна или означаваща [2].

От психологическо гледище в училище се диференцират три типа нагледност, различни по съдържание и функции: непосредствено-предметна или натурална, изобразителна и речева.

*Предметна или натурална нагледност.* Този тип нагледност заслужава да бъде на първо място, защото притежава безспорни предимства пред другите категории: предизвиква се будно внимание и се поддържа активно отношение на ученика към изучавания обект; постига се точност на възприятието; яркост и живост на представите; изграждат се адекватни асоциации.

*Изобразителна нагледност.* Нагледните изображения и диаграми се използват при мислене и разсъждаване, защото облекчават възприятието и процеса на решаване на задачи. Разграничават се три вида изобразителна нагледност: *опосредствено натурална или предметно-изобразителна, словесно-графична и символна или моделно-знакова.*

При първия вид нагледност се използват предимно физически или веществени модели – геометрични тела, макети на предмети, технически образци (обемна нагледност) и илюстрации (рисувъчно-илюстративна или визуална нагледност). Подобни нагледни средства изпълняват важна роля в познавателния процес: осигуряват ярки представи за изучаваните обекти, съдържат в себе си предметно обобщение на общото, типичното, проявявано в особеното, частното, единичното, изпълняват „илюстративна“ функция.

Към *словесно-графичните* изображения се отнасят чертежи, разрези, технически и технологични схеми и др. Тези по-абстрактни изображения са за решаване на по-сложни и специфични познавателни задачи: чрез тях се изявяват геометрични форми, взаимодействие между отделни части, съставни елементи; представят се различни състояния на обектите – статично и динамично, процесът на създаване, преобразуване, изменение, което е необходимо да се „види“ и проследи; изпълняват обясняваща функция в процеса на познанието; върху тяхна основа се изграждат схематизиращи обобщения. Запазвайки в себе си определена степен на конкретност, словесно-графичните изображения са вече надежден мост за преход от конкретното към абстрактното в процеса на познанието.

*Символната* нагледност означава прилагане на знакови модели – таблици, диаграми, формули, уравнения, математически изрази и символи в обучението. Чрез нея се прави още една решителна стъпка напред по пътя от конкретно към абстрактно познание. Знаковите модели като нагледни средства благоприятстват за решаването на най-сложни познавателни задачи: моделират се не отделни свойства на конкретни предмети и дори на техни конструктивни, сетивно невъзприемаеми особености, а всеобщи абстрактни зависимости, свойства на разнородни по външен вид и по конкретни особености обекти; знаковите модели изпълняват по-скоро семантична, отколкото илюстративна функция; от спомагателни средства за усвояване се превръщат в особени самостоятелни познавателни обекти и са нагледни „носители“ на теоретични знания и обобщения [8].

Известният психолог Л. С. Виготски отбелязва, че е необходимо да се отчитат слабостите в развитието на логическата памет на малките ученици. Още в първите уроци децата се затрупват с лавина от непознати факти, представи, понятия, термини, знаци, правила, формули, които не са по силите им за осмисляне и запомняне. Основните причини за това са: несформираност на абстрактно мислене; неумение за възприемане на невидимите отношения, връзки и зависимости; недостатъчно развитие на паметта и вниманието; неумение за анализиране и отделяне на главното и др. Децата на този етап не са готови да се справят с предметите и явленията, които не могат да възприемат непосредствено и нямат нужния опит. В ситуации, когато детето изпитва затруднения, когато не разбира или нещо не се получава, интересът бързо угасва – затова началният учител трябва да положи компетентна помощ за възприемане, разбиране и запомняне на учебния материал. По мнение на Ж. Пиаже и Д. Брунер най-важно в процеса на усвояване от децата на основните понятия е да се помогне в постепенния преход от конкретното мислене към използване на абстрактно-понятийни способи на мислене.

Първоначално при децата преобладава *образната памет*. Повечето деца при постъпване в училище се намират на дооперационно ниво на интелектуалното си развитие. Възприятията в тази възраст също са тясно свързани с емоциите. Вниманието им се привлича от ярки, образни, нагледни материали, живи и емоционални изложения. Децата обръщат внимание на това, което възбужда в тях чувства и интерес, а не на това, което е важно само по себе си.

Нагледността заема почетно място в методиката на обучението по математика. Тя съдейства за изграждане на ясни и точни представи, за развитие на въображението, помага за прехода от конкретното възприятие към абстрактното понятие за числата и геометричните фигури. Понятията следват след наблюденията, а следователно първите математически понятия се формират на базата на непосредствените възприятия, по пътя на създадените представи. Целта на онагледяването в урока по математика е формирането на математическите понятия в съответствие с особеностите на детската психология, развитие на наблюдателността, възпитание на вниманието и паметта. Запознаването на децата с новите понятия следва да произтича от живото съзерцание на конкретни ситуации, за да се упражнят способностите им за съпоставяне и сравнение на множества, геометрични изображения – ъгли, фигури, тела, и установяване на сходства и различия между тях.

В процеса на обучението по математика нагледните пособия се използват с различни цели: за запознаване с новия материал, за затвърдяване на получените знания, умения, навици и за проверка на тяхното усвояване.

Принципът за нагледност позволява изучаваният материал да стане по-интересен и по-достъпен за учениците. Правилното използване на нагледността в урока по математика способства за формиране на ясни пространствени и количествени представи, за смислени понятия, развива логическото мислене и речта, помага на основата на наблюдения и анализ на конкретни явления да се премине към обобщения, които след това се прилагат в практиката. Използването на различни средства за нагледност активизира учениците, възбужда вниманието им и по този начин помага за тяхното развитие, способства за по-дълготрайно усвояване на материала, дава възможност за икономия на време. Фактът, че за математиката е присъща голяма абстрактност определя и характера на средствата за онагледяване и особеностите в използването им. Урокът става по-ярък и ефективен и позволява да се провери качеството на усвоения материал, спомага за творческото развитие на децата, за стимулиране на мисловните процеси, възпитава интерес към учебния предмет. Всичко това става възможно единствено чрез подготовката на специалния педагог, на неговата нагласа за работа с всеки ученик поотделно и не на последно място на майсторството при организацията на учебния процес.

## REFERENCES

1. *Andreev, M.* (1987) Didactics. Sofia: Narodna prosveta, 175 p.
2. *Desev, L.* (1996) Pedagogical psychology. Sofia: Askoni, 409 p.
3. *Komenski, Y.A.* (1957) Great didactics. Sofia,187 p.
4. *Nikolov, Hk.* (1994) Principles of education. – In: Uchilishte, № 5, p.84–85.
5. *Perova, M. N.* (2008) Methodolgy of teaching mathematics to children with retardation. Moscow: Vlados.
6. *Perova, M. N.* (2001) Methodology of teaching mathematics at correctional institutions. Moscow, p.19.
7. *Petrov, P.* (1998) Didactics. Sofia, pp.234–236.
8. *Yakimanska, I. S.* (1979) Developing education. Moscow, pp. 34–38.

# МЕТОДИКА ЗА ВЪВЕЖДАНЕ НА ГРАФИЧНИТЕ ПОНЯТИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

*Керанка Г. Велчева*

# METHODS FOR INTRODUCING GRAPHICAL CONCEPTS TO STUDENTS THROUGH TECHNOLOGY TRAINING

*Keranka G. Velcheva*

*ABSTRACT: The methodology for conceptual analysis of content items in the following main elements: a conceptual analysis of the curriculum of the textbook and the additional information.*

*In technological learning adopted three main ways of introducing concepts: The first method – using the term and definition; another way – by word; third way – through the explanation, but without the use of the term.*

*KEYWORDS: graphics, drawing up rules for drawing, design methods: central, rectangular, axonometric (isometric and frontal Dimetra), etc.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование“.*

В структурата на познавателната дейност по формиране на технологични, технически и организационни понятия се срещат всички общи умствени действия: анализ, синтез, сравнение, абстракция и конкретизация, обобщение и специализация, разкриване и използване на аналогии, класификации и систематизация.

Чрез прилагането на общите познавателни дейности се разкриват необходимите и достатъчни признаци на понятията, проявени в конкретни обекти и процеси, и се формират понятията.

Необходимо е да се извършват и специфични (конкретни) умствени действия по съотнасяне (подчиняване) към понятие и обратното действие, извеждане на следствие, извод. Като прави анализ, ученикът диференцира отделните признаци (свойства), а като използва синтез, обединява предметите и процесите по общи признаци.

Учебното съдържание включва значително количество основни понятия. Част от тях са известни на учениците, други понятия са нови. В обучението по графичните дейности те трябва да се обединят в достъпна за учениците система. За постигането на това голямо значение има вътрешнопредметното единство. Голяма част от понятията, включени в понятийния апарат, имат технически и технологически характер. За целта трябва да се състави не само списък на понятията, но и графична схема на техните зависимости.

Методиката за понятиен анализ на учебното съдържание по предмети съдържа следните основни елементи: понятиен анализ на учебната програма, на съответния учебник и на допълнителната информация.

В технологичното обучение са приети три основни начина за въвеждане на понятия:

- ✓ първият начин – чрез термина и определението;
- ✓ вторият начин – само чрез термина;
- ✓ третият начин – чрез обяснение, но без употребата на термина.
- ✓ съществува и още една специфична особеност, характерна за технологичното обучение за въвеждане на понятия – само чрез онагледяване, т.е. графичното изображение без текст е единственият източник на информация (например в учебника за V клас е въведено понятието „видове изгледи“ в съдържанието на графичните упражнения) [7].

Понятията се групират по равнища в зависимост от тяхната степен на обобщеност и взаимовръзки, определящи йерархията им. Разкриват се колко и кои понятия са взаимосвързани. Систематизират се водещите понятия.

При формирането на графични знания у учениците имат място следните градивни елементи:

- ✓ *понятия (размерна линия, изглед, сечение, разрез,чертеж, сборен чертеж и др.);*
- ✓ *факти (съотношение между дебелините на различните видови линии, размери на знаците за грапавост, означения на видовите резби и др.);*
- ✓ *метод (за изобразяване, проектиране, оразмеряване и др.);*
- ✓ *принципи (за проекционната връзка, за разполагане на изобразявания обект спрямо проекционните равнини и др.);*
- ✓ *правила и системи правила (за оразмеряване, за скициране, за детайлиране, за съставяне на чертеж, за изпълнение на чертеж, за надписване на чертежи и др.);*
- ✓ *класификации (видови линии, видови разрези, видови конструкторски документи и др.).*

Градивните елементи за формиране на графични знания са *понятията, фактите и правилата*. Сравнително малко на брой са методите и

принципите, но поради тясната им връзка с останалите елементи на знанията, те имат основополагащо значение за учебното съдържание.

При разработване на авторов теоретичен модел за формиране на графични знания и умения у учениците от I-VIII клас в технологичното обучение се осъществява връзка между съставящите ги елементи със съответно формираните умения. Функционално се отчитат конкретните знания по отношение на уменията, които се овладяват на основата на тези знания и/или във връзка с тях. От тази позиция е необходимо да се отбележи:

✓ при понятията тежестта трябва да пада на характеризиращите ги белези и на техните приложни аспекти; например понятията фронтален разрез и профилен разрез се различават помежду си по белега разположение спрямо проекционните равнини; при изучаване на тези понятия не е достатъчно да се разкрие съдържанието им във връзка с този белег; необходимо е още да се уточни условността на двата вида разрези по отношение на изобразявания обект в смисъл, че при смяна на разположението на обекта спрямо проекционните равнини същият разрез при същите функции може да се превърне от фронтален в профилен или обратно;

✓ в основната си част фактите подлежат на запаметяване; усвояването им в този смисъл трябва да се съчетава с формирането на умения за тяхното използване; едновременно с това механичното запаметяването на фактите, за които има справочна литература или други информационни източници, е излишно и трябва да се избягва; формирането на умения по използването на такива факти трябва да се организира в комбинация с формиране на умения за работа с информационни източници;

✓ чрез методите и принципите се разкриват преди всичко научните основи на дейността; заедно с това трябва да се изяснят техните приложни аспекти; практическото приложение на методите и принципите е свързано с използването на произтичащите от тях правила; например методите за оразмеряване и правилата за избиране на съответен метод;

✓ на правилата и системите от правила трябва да се гледа като ориентировъчна основа за формиране на умения;

✓ значението на класификациите за систематизиране на учебното съдържание по графичните дейности; съществената интеграционна основа както за формиране на графични знания, така и за формирането на умения е чертежът на изобразявания обект.

Известно е твърдението, че още в VII клас учениците „...в основни линии достигат равнище на понятийно мислене, характерно за горната училищна възраст“ [1]. Връх на формиране на понятията в широк диапазон учениците достигат в VII клас, в VIII клас има застой, в гимназиалната степен диапазонът се стеснява в зависимост от проявените различни интереси на учениците. Главното в развитието на понятийното мислене е развитието на обобщено мислене, което предполага интензивно развитие

на способността за синтезиране на признаците на видовете понятия при образуване на общи понятия и в постигането на висока степен на обективиране на понятията.

Характеризирайки познавателната дейност като обект на управление, Н. Ф. Тализина отбелязва, че „формирането на понятия предполага:

✓ *първо* – усвояване на система от специфични операции по разкриването на необходимите и достатъчните признаци на понятията в конкретните предмети;

✓ *второ* – усвояването на общата логическа система на операциите: по подчиняване на обектите на дадено понятие, по представяне на следствието от принадлежността на обекта към даден клас предмети и др. Операционната страна представлява именно собственият, психологически механизъм на понятието. Без него понятието не може да бъде нито формирано, нито приложено към решаването на задачи. Чрез тази система от операции се осъществява и процесът на формиране на понятията“ [1, 2, 9].

Конструираната система от графични знания в I–VIII клас включва:

- *знания за същността на графичните изображения;*
- *знания за предназначението на графичните изображения;*
- *знания за правилата за съставяне на графичните изображения;*
- *знания за правилата за изпълнение на графични изображения;*
- *знания за четене на графични изображения;*
- *знания за съставяне на графични изображения;*
- *знания за предназначението на чертежа;*
- *знания за същността и предназначението на чертежа;*
- *знания за правилата за съставяне на чертеж;*
- *знания за способите за изобразяване на обемни предмети в равнина;*
- *знания за правила за построяване на чертеж*;
- *знания за четене на чертеж;*
- *знания за елементите на чертежа.*

Налага се изводът, че технологичното обучение в I-VIII клас не може да осигури трайното формиране на голяма част от включените в учебното съдържание понятия. Обучението само създава необходимите предпоставки за този процес.

Усвояването на системата от знания за чертежа като основен представител на техническата документация представяме в съдържателен аспект, включващ шест основни компонента, представени на фиг. 1:

*Фиг. 1. Компоненти на графичните знания за чертежа*

✓ *Първият компонент на графичните знанията за чертежа е понятие за неговото предназначение.*

За разкриването на неговото съдържание, е необходимо съотнасянето на елемент от чертежа към тези особености на предмета, които се изобразяват с негова помощ. Например: тънка прекъсвана линия служи за изобразяване на вътрешен (невидим) контур на предмети, за изобразяване на резби. Разкриването на нейното предназначение се осигурява от система необходими представи.

✓ *Вторият основен компонент на графичните знанията за чертежа са знания за правилата за начертаване на чертежа.*

Тези правила определят с помощта на какви инструменти и в каква последователност се чертае с един или друг чертожен инструмент. В графическото знание винаги присъства знание за дейност. Условие за неговото формиране се явява не само демонстрирането на образи и модели, съчетаващи се подробни обяснения, но и с практическа работа.

✓ *Третият компонент на графичните знания за чертежа са способите за изобразяване и правила за построяване на чертеж.*

В процеса на обучение учениците се запознават с методи за проектиране: централно, правоъгълно, аксонометрично (фронтална диметрия и изометрия) и др. Основите за изобразяване на предметите в централно проектиране се поставят в обучението по изобразително изкуство, а аксонометричното и правоъгълното проектиране – в обучението по графични дейности в V–VIII клас.

При формиране на понятия за способите за построяване на чертеж се използват някои основни моменти:

– използване на „общожитейските" знания на учениците;

– обобщаване и систематизиране на знанията от обучението по изобразително изкуство.

Например при изучаване на понятието „проектиране" – проектирането се дели на централно и успоредно. В обучението по изобразително изкуство се дава информация за централното проектиране, в обучението по графични дейности се изучава само успоредното проектиране. Следователно централното и успоредно проектиране са взаимосвързани помежду си. Последното може да се разглежда като пределен случай на първото, когато центърът на проектиране е отдалечен в безкрайността.

Един от основните закони за развитие на умствената дейност е за осъществяване на приемственост в развитието на знанията. Дълбочината и пълнотата на новото знание зависи от това колко многостранни връзки са установени със старите знания. Този закон изисква приемственост в обучението, в частност за развитието на графичните знания, с приемственост в обучението по изобразително изкуство и обучението по графични дейности. В учебната дейност по обучението по графични дейности се провежда обобщаване и систематизация на знанията за способите за изобразяване, отделяне на общите и специфични характеристики на всяко едно от тях. Това е условие за съзнателно и активно усвояване на знанията.

✓ *Четвърти компонент на графичните знания за чертежа се явяват учениците – да сравняват изучаваните явления с други*

Като основно условие за развитие и систематизация на знанията Д. Ушински подчертава важността на сравнение на сходни и различни признаци в изучаваните предмети, т.е. извеждане на общото и частното. Мисловните операции (анализ, синтез, абстракция и обобщение) се развиват на база сравнение. Те съдържат точното представяне на всеки елемент, т.е. детайлизиран образ, отразяващ в нагледна форма основните характеристика на елемента, а именно: линии, от които е образуван, пространствено съотношение и размери.

✓ *Петият компонент на графичните знания за чертежа са знанията за видовите линии, използвани за неговото построяване*

Включват знания за представяне на структура на видовете линии (цяла или прекъсната), дебелина и дължина на щриховката. Представите на величини като дължина на щриховката, разстоянието между щрихованите линии и тяхното определяне с окомер, се явяват своеобразен „вътрешен еталон". Формирането на този „вътрешен еталон" изисква специална работа с образци. Източникът за формиране на представи е *наблюдението*, т.е. зрителният анализ на елементите на чертежа. Представата за образеца задължително трябва да бъде точна. За формиране на такава представа едно наблюдение е недостатъчно. От значение е съчетаването на различните видови учебни дейности (наблюдение, измерване и др.) – дейности, необходими за формиране на детайлизирана и точна представа за елементите на чертежа.

✓ *Шести компонент на графичните знания за чертежа е детайлизираната представа*

Детайлизираната представа на елементите на чертежа се свързва в съзнанието на учениците със означаващото го понятие, т.е. образува се асоциация образ-понятие. Формирането на този вид асоциация предполага не само описателен анализ на образеца, но и анализ на понятието. При запознаването с ново понятие се прави анализ на неговия морфологичен състав, например: понятието за вид линия „прекъсната линия с точка". Такъв анализ позволява не само учениците правилно да употребяват понятието за вида линия, но и да разкрият неговия съдържателен момент.

В процеса на решаване на графически задачи е важно провеждането на системна работа по сравняване на различни методи на изобразяване. Това позволява извеждането „... на общите принципи за построяване на изображения, както и спецификата на всеки от приетите методи. Те дават възможност да се сравни реалният предмет с неговото изображение и те самите служат като средство за развитие на детайлирането на подвижни представи, играещи водеща роля в развитието на графическите знания и умения" [4].

## REFFERENCES

1. *Botvinnikov, A.* (1977) On issues concerning methodology of teaching how to draw. Moscow: Prosveshtenie.
2. *Botvinnikov, A., B.Lomov.* (1979) Scientific bases for teaching graphical knowledge, skills and habits at school. Moscow: Pedagogika.

3. *Vasilenko, E., ET Zhukov.* (1988) Drawing assignments. Moscow: Prosveshtenie.
4. *Velcheva, K.* (2007) Analysis of Government Education Criteria for the field of *Home appliances and economy* as a basis for building a model of graphical culture. // Shumen: Godishnik at Shumen University. T. HVII B5, Prirodni nauki, METHODS, pp. 96–99.
5. *Five. Ivanov, M.* (2003) Theory and methodology in teaching *Labor, appliances and technology.* Plovdiv University.
6. Integrating lessons in drawing for the 7th – 9th graders. http://www.hi-edu.ru/
7. *Yolova, Tsh.* et al. (1989) Methodology in polytechnical education for the 4th – 7th grade. Sofia: Narodna prosveta.
8. *Talyzina, N.* (1967) Theory of step-by-step development of mental activities and critical thinking. Sovetskaya pedagogika, № 2.
9. *Totsheva Y., K. Velcheva, Y.Peycheva.* (2007) Pedagogical technology for the development of graphical culture for 1st – 8th grade students. Shumen University, 128 p.
10. *Ubitina, N.* Types of drawings. http://flogiston.ru/library/

# МЕТОДИКА ЗА ФОРМИРАНЕ НА ГРАФИЧНИ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

*Керанка Г. Велчева*

# METHODS FOR FORMING GRAPHIC SKILLS OF STUDENTS THROUGH TECHNOLOGY TRAINING

*Keranka G. Velcheva*

*ABSTRACT: Graphic skills are intellectual skills and practical character. In the analysis of specific knowledge, skills and attitudes that are formed in the process of graphic training is required examining the nature of the process of graphic activity.*

*KEYWORDS: ability to monitor, presentation skills, ability to measure and compare, the ability to construct and read drawings.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование“.*

Графичните умения са умения с интелектуално-практически характер. При анализа на специфичните знания, умения и отношение, които се формират в процеса на графичното обучение се налага разглеждането на същността на процеса на *графичната дейност.* Според А. Бонвинников и Б. Ломов в процеса се наблюдават три основни фази:

- *първа фаза* – представа за изобразявания предмет;
- *втора фаза* – определяне на размерите (измерване) и нанасянето им върху скицата;
- *трета фаза* – изпълнение на чертежа по скицата [1, 2].

В съответствие с тези фази в графичната дейност може да се определят и трите нейни компонента: *наблюдение, измерване и построяване* (фиг. 1).

*Фиг. 1. Модел на компонентите, съставящи графичната дейност*

В процеса на обучение в графична дейност у учениците е необходимо да се формират и развият: *умение за наблюдение, умение за представяне, умение за измерване и сравнение, умение за построяване и четене на чертежи.*

Всяко от тези умения се опира на съответстваща система от знания и отношения. Така например умението за измерване предполага знания за мерките и умение за опериране с измервателни инструменти; умението за построяване на чертеж – знание за елементите на чертежа, правилата и способите за неговото построяване и умение за опериране с чертожни инструменти. Последователността на усвояваните графични умения е представена на фиг. 2. Моделът е разработен за целите на изследването учебното съдържание на технологичното обучение.

*Фиг. 2. Структурен модел на графичните умения*

**• Умения за наблюдение**

Дейността по наблюдение при изпълнение на графичните дейности има изключително важно значение. В процеса на наблюдение у учениците се формира образ (представа) на предмета и чертежа, който трябва да бъде построен. Правилното построяване зависи от броя на представите, които се образуват в хода на наблюдение. Грешките, допускани в графичната дейност, са резултат от: неумение за наблюдаване; определяне в хода на наблюдението на основните геометрични форми на предмета; определяне на пропорциите; анализиране на формата на отделните части и техните съотношения.

Наблюдението е дейност с целенасочено възприятие. В зависимост от задачата може за един и същ предмет да се определят различни свойства и признаци, последователността на наблюдение може да бъде различна. Наблюдение, изпълнено с цел построяване на чертеж, е насочено към определяне на пространствените признаци на предмета, към неговата форма. В процеса на наблюдение се пренебрегват неговите цвят, материал от който е изработен и др. несъществени признаци, не влизат в условието на задачата, т.е. определя се само формата, размерите и пропорциите – съществените признаци.

В началото на графичните упражнения учениците имат определена основа за наблюдение, получена в процеса на усвояване на учебното съдържание по различни предмети (математика, човек и околен свят, изобразително изкуство и др.), особено наблюденията по изобразително изкуство, където основният вид дейност се явява рисуване по натура.

Представата за предмета, получена при неговото разглеждане, често се оказва недостатъчно разчленена. При проектирането на чертежа трите проекции се явяват изображение на три различни положения на предмета, относително на погледа на наблюдателя.

За правилното изпълнение на чертежа на един и същ предмет от три различни позиции е необходимо формиране на умение за представяне. Това умение се формира в процеса на специално организирано наблюдение.

Наблюдението представлява последователен ред от зрителен акт, анализ и обсъждане. Един от основните проблеми при формиране на умения за наблюдение е обучение за последователност на наблюдението.

За окончателното оформяне на характеристиката на умението за наблюдение остава още един въпрос, свързан със зрението. Зрението не се явява единственото средство за възприемане на информацията за пространствените особености на предмета. Важна роля за формиране и развитие на тези знания има и осезанието. Психологическите изследвания показват, че осезанието в много отношения дава богата представа за прос-

транството в сравнение със зрението – това се отнася за обемните форми.

За ефективното развитие на умението за наблюдение е важно прилагането на методи, които осигуряват взаимовръзките: зрение-осезание, очи-ръце. Става въпрос за използването на дидактически материали, които учениците могат не само да разглеждат, но и да усетят с ръцете си. За формирането на детайлизирано и правилно представяне на формата на предмета учениците съпоставят зрителния и осезателния образи, което позволява взаимно контролиране на резултатите от разглеждането и усещането от ръцете. От особена важност е организирането на взаимодействието на зрение и осезание на първия етап от обучението, при сравняване на видимата и действителната форма на предмета.

**• Умения за измерване и сравнение на величини**

За правилното построяване на чертеж на предмет не е достатъчно представянето на неговата форма – „извеждане на конструктивните елементи и определяне на съотношение между частите". Необходимо е да се знаят още и неговите размери. В тази връзка възниква въпросът за дейността по измерване и съответният кръг от знания, умения и отношения. Дейностите по измерване учениците започват доста преди обучението по графични дейности (чертане). Още в началния етап на основната степен в обучението си те се запознават по математика с някои единици за измерване и подходи за използване на прости измервателни инструменти.

В обучението по изобразително изкуство учениците определят признака „величина" и сравняването по този признак. Те трупат опит за измерване с невъоръжено око (окомер) на предметите. В началото в обучението по графични дейности (чертане) се разглежда въпросът не за формиране, систематизиране и обобщаване, а за усъвършенстване на вече формираните знания, умения и отношения в областта на измерването. Владеенето на някои знания и умения за измерване понякога се оказват недостатъчни за самостоятелно изпълнение на графичните дейности, особено ако дейността изисква измерване на сложен по форма детайл. В резултат на своето обучение по математика в началния етап учениците сравнително добре определят количествените съотношения между единиците за измерване, но лошо представят реалните величини на тези единици (като например да начертаят на ръка отсечка с дължина 2 см.). „Окомерното" измерване на величини не дава точни знания и не може да замени измерването с помощта на инструменти. Но то е необходимо за правилното определяне на примерен мащаб на изображението, определяне последователността за построяване и рационално използване на работното поле на чертежа. „Окомерното" измерване е условие за правилното построяване на скица и планиране на предстоящата дейност. Често учениците изпълняват чертежи по данни,

съобщени от учителя, т. е. те възпроизвеждат. За да могат да извършат продуктивна дейност учениците сами трябва да измерват предметите, които ще чертаят и да усвоят умения за измерване.

*Компонентите на умението за измерване са:*

• *операция за определяне на основните измервани величини* (дължина, височина, широчина) и контролните точки, по които се определят неговите размери;

• *система от подходи за оперирane с измервателни инструменти*. В обучението по графични дейности (чертане) се използват основно линийка, триъгълник и пергел. Тези инструменти се използват за *построяване* на чертежи, когато размерите на изобразявания предмет са известни. Но за да се *измери* предмет е необходимо използването и на други инструменти: шублер, ъгломер, вътромер, транспортир и др. инструменти, които се използват и в часовете по практическа дейност. Активното използване на тези инструменти и в часовете по графични дейности (чертане) способстват развитието на умението за измерване;

• *познаването на системата за мерките и практиката на измерване* служат като основа за формиране на действия за мащабни преобразувания, явяващи се важна съставна част на *уменията за построяване и четене на чертежи*.

Построяването на чертежа е свързано с умението за мислено увеличаване или намаляване на величините на наблюдавания предмет, съотнасяне към величините на работното поле на чертежа. При четене на чертеж се изпълнява обратната операция: мислено възстановяване на реалните величини на предмета по неговия чертеж. Извършването на тези две мисловни операции затрудняват често учениците. При *построяване* на чертеж учениците понякога нарушават зададения мащаб: едни части на предмета се изобразяват в един мащаб, а други – в друг мащаб; в резултат се получава непропорционална форма на изобразявания предмет. При *четене* на чертеж представени величини на предмета често непосредствено се определят от величините на чертежа, т. е. учениците не отчитат мащабното изменение.

Представата за мащаб произтича от непосредственото окомерно сравняване на видимите величини. По-късно, когато учениците получат знания за единиците за измерване, действията за мащабното преобразуване се обогатяват и уточняват [10:90]

**• Умения за построяване на изображения**

Един от основните резултати от обучението по графични дейности (чертане) в общообразователната подготовка на учениците е формиране

на умение за построяване на чертеж. Основните компоненти на това умение са:

- система от знания за способите за изобразяване на обемни предмети в равнини чрез изгледи и за правилата за построяване на чертеж;
- система от знания за елементите на чертежа;
- система от дейности за работа с чертожни инструменти;
- система от знания за работа с компютър и с графичен софтуер (Solid Works, Power Point и др.), достъпни за учениците от изследваната училищна възраст;
- система от дейности за работа с компютър и с графичен софтуер.

Работата за изпълнение на чертежа се състои от *три етапа:*

- първи етап – изпълнение на скица;
- втори етап – предварително построяване на чертежа;
- трети етап – изпълнение на чертеж.

В процеса на изпълнение на скици се осъществява преобразуване на обемните тела в равнинни изображения. Именно за тази операция са необходими знания за принципите и методите за проектиране; формиране на умения за наблюдение. След изпълнението на скица се пристъпва към втория етап, т.е. работата по равнинното изобразяване. За да се построи чертеж е нужно да се проанализира скица, да се изведат закономерните геометрически отношения между линиите, мислено да се отдалечат от натуралния предмет и да се установят елементарните построения и последователността на изпълнението им. Правилата за предварителното построяване на чертежа са формални. Те произтичат не от особеностите на изобразявания предмет, а от особеностите на чертежа и логиката за работа с чертожните инструменти. Изискванията за точност тук се повишават.

Пътят за построяване на чертеж следва от частите към цялото. Последователността на действията се определят изключително по логиката на необходимите геометрични построения. Например: при построяването често се налага да се чертаят спомагателни линии и едновременно да се чертаят линии, отнасящи се за различните елементи на предмета и т. н. За построяването на чертеж е нужно умението да се оценяват едни и същи елементи в различни пространствени отношения – успоредност, взаимно перпендикулярност и др.

Важен компонент на уменията за построяване на чертеж са *подвижните пространствени представи*, позволяващи в хода на работата преосмисляне на елементите на формата на предмета.

В началото на изпълнение на анализ на чертеж се изяснява всяко правило, разкрива се последователността и необходимостта му. При предварителното построяване на чертежа е важно мисленото отдалечаване от изобразявания предмет и съсредоточаване на вниманието при изучаване на

взаимоотношенията на линиите, нанесени върху равнините. При анализа е необходимо връщането към предмета, както и сравнението на чертежа и предмета, което позволява разчленяване на основни и спомагателни линии и установяване какви линии трябва да се използват и какво следва да се анализира. Представата на предмета е завършващата степен при построяването му и изпълнява коригираща роля.

Важен компонент на уменията за построяване на чертеж са *уменията за работа с чертожни инструменти*. Проблемът за усвояване на уменията за работа с чертожни инструменти включва не само движенията на ръцете, но и разположението на чертожните инструменти. В процеса на обучение е важно да се даде възможност за анализ на движенията на всяка ръка и всеки пръст, формулиране и обосноваване на правила за опериране с всеки инструмент. За изпълнение на изискванията, предявени към движенията на ръката, е необходимо разработване на система от упражнения за работа с чертожни инструменти, която да осигури подробен и последователен анализ на графичните движения и формиране на съответни „двигателни формули". Чертожните навици оказват влияние и върху навиците за писане и рисуване. Това влияние може да бъде положително и отрицателно [10:99]. Затова е важно в процеса на обучение да се сравняват тези навици.

**• Умения за представяне**

Точното представяне на всеки елемент на детайлизирания образ изобразява в нагледна форма основните характеристики на елементите: линиите, от които той се образува, тяхното пространствено съотношение и размери. При демонстриране на прекъсвани линии ученикът трябва да знае разстоянието между отсечките, да си представи величините, да умее да ги определя на око.

Източник на формиране на представи се явява наблюдението, т. е. зрителният анализ на елемент на чертежа. Едно наблюдение дава относително приблизителен верен образ. При ограничаване от страна на учителя само на демонстрация на елементите, то в дейността на учениците изискванията по БДС се нарушават и учениците в по-голяма или в по-малка степен правилно предават общото построение на елемента, но нарушават установените размери.

Представите за образеца трябва да бъдат точни. За формиране на такава представа едно наблюдение е недостатъчно, значение тук има дейността, изискваща съчетание с различни видови учебни дейности (наблюдение, измерение и т.п.), необходими за формиране на детайлизирани и точни представи за елементите на чертежа.

Детайлизираните представи за елементите на чертежа се свързват в съзнанието на учениците с означаващия го термин, т. е. образува се асоциа-

ция между образ и понятие. Формирането на такава асоциация предполага не само сетивен анализ на образеца, но и анализ на понятието.

Познаването на елементите на чертежа включва:

- разбиране на негово предназначение – за да се разкрие предназначението е необходимо да се съотнесат елементите на чертежа с тези на особеностите на предмета, който се изобразява с негова помощ;
- *разбиране на негово предназначение* – за да се разкрие предназначението е необходимо да се съотнесат елементите на чертежа с тези на особеностите на предмета, който се изобразява с негова помощ;
- *правила* за начертаване – тези правила се определят в зависимост от това с какви инструменти и в каква последователност се чертае един или друг елемент.

Формирането на уменията за начертаване на елементите на чертежа предполагат не само развитие на зрителния анализ, на словесно-образни асоциации, но и тренировка на движенията.

**• Умения за четене на чертеж**

За построяването на чертеж главната задача се явява преобразуването на представата за обемния предмет в едно или повече равнинни изображения, а при четенето му се решава противоположната задача: на основата на възприятието за равнинното изображение мислено да се пресъздаде формата на обемното изображение на предмета и да се получат данни, необходими за неговото изработване. От позицията на трудност най-лесно и просто се четат изображенията, изпълнени в централното проектиране. Следва аксонометричното проектиране. То произтича от простата асоциация по сходство на образа на предмета. Представата за предмета при четене на чертеж се образува не в резултат на непосредственото узнаване или припомняне, а в резултат на цялостна система от умствени действия, насочени към преобразуване на даденото възприятие и мислено пресъздаване на формата на предмета.

Четенето на чертежа се осъществява последователно, по определен алгоритъм и се разделя на два етапа:

- първи етап – предварителното запознаване;
- втори етап – подробен обзор на чертежа.

Четенето на чертеж предполага разглеждането и решаването на задачи, изискващи известна умствена дейност. Следователно действието четене трябва да се отнесе към формиране на навик. Той се явява умение, в което няколко елементарни действия се автоматизират. Човек, владеещ умението за четене на чертеж, лесно и бързо разчита изображенията върху него.

Сравняването на изображения и определянето им в конструкцията на предмета, а така също и на размерите, са условия за решаване на задачи,

резултат на които се явява представата. За да се получи цялостна представа се прави анализ на всяко изображение, то се отнася към и едни и същи елементи, мислено се обединяват различните изображения, т.е. се извършва се синтез. Анализът на един и същ детайл в различните проекции завършва с формирането на представа за него (синтез), който се включва като част от общата представа за предмета. Понякога представата, възникнала на основата на възприемането на коя да е проекция, се оказва инертна и не се "поддава" на трансформация. Това често се среща при случаите, когато проекцията съдържа елементи, външно сходни на перспективна рисунка. За да се преодолее инертността на представите е необходима специална работа в обучението на учениците в действия за мислена трансформация на формата на предмета. Такава работа предполага формиране у учениците на богата асоциация между изображенията и представите за реалните предмети. Използването на задачи за развитие на действията за мисленото трансформиране на формата на предмета осигуряват добро овладяване на умението за четене на чертеж – това е първият компонент.

Вторият съществен компонент на уменията за четене на чертеж се явява действието за мисленото превръщане на предмета като опора за сравнение, отнесено към индивидуалните качества на изпълнителя.

Формирането на умения за четене на чертеж изисква съчетанието на различни методи, съотношението между които се променя в хода на обучение (фиг.3). Последователното усложняване в упражненията за четене на чертеж е необходимо да се подчини на задачи за формиране на умствените действия. Тези грешки се проявяват при инертност на представите, а така също и нейната неустойчивост.

*Фиг. 3. Методи за формиране на умения за четене на чертеж*

През първия етап водещ се явява методът сравнение. Неговата същност се съдържа в следното: на ученика се дава чертеж и множество предмети, от които той трябва да намери този, който е изобразен на чертежа. Предметът последователно се разглежда от различни точки на наблюдение (или установяването му в различни положения), съответни на проекцията.

Посоченият метод позволява първо да се сравни чертежът с предмета, и второ, да се проследят измененията във видимата форма на предмета от различните точки на наблюдение.

Следващият, и много сложен метод, се явява моделирането. Реализирането на този метод може да се осъществи в няколко варианта: изработване на модел на предмета от лесно обработваеми материали (картон); изработване на модел на предмета от пластични материали (пластилин); конструиране (по-точно сглобяване на предмета) от комплект от стандартни детайли, от т. нар. конструктори.

Дейности от такъв познавателен характер се явяват условие за формиране на мисловен анализ и синтез на предметите.

Методите за формиране на умения за четене на чертеж сравнение, моделиране и конструиране се явяват изходни, доколкото позволяват практически дейности с предметите.

Третият последен компонент на уменията за четене на чертеж е формиране на представа за изобразения в чертежа предмет. Психологическите изследвания показват, че съществена роля във формирането на представи имат речево-мисловните процеси, т. е. втората сигнална система [1, 2]. Словесното обяснение трябва да бъде задължителен компонент при сравнението, моделирането и конструирането.

Обобщението за формиране на умения за четене на чертеж се заключава в постепенен преход от практически действия към умствени: в началото преобладават методи, осигуряващи действия с предмети, изобразени върху чертежа; след това осъществяване на постепенен преход към методи, изискващи словесно описание.

Обучението за формиране на умението за четене на чертеж се заключава в постепенния преход от практически действия към умствени. В началото преобладават методите, осигуряващи практически действия с предмети, изобразени върху чертежа. След това се осъществява постепенен преход от практическите методи към методите за словесно описание.

Прилагането на творческия подход от учителите в технологичното обучение е водещо начало при разработването и конструирането на целесъобразна система от тестове за диагностициране на резултатите на учениците за формиране на графични умения и знания.

## REFFERENCES

1. *Botvinnikov, A.* (1977) On issues concerning methodology of teaching how to draw. Moscow: Prosveshtenie.
2. *Botvinnikov, A., B.Lomov.* (1979) Scientific bases for teaching graphical knowledge, skills and habits at school. Moscow: Pedagogika.

3. *Vasilenko, E., ET Zhukov.* (1988) Drawing assignments. Moscow: Prosveshtenie.
4. *Velcheva, K.* (2007) Analysis of Government Education Criteria for the field of *Home appliances and economy* as a basis for building a model of graphical culture. // Shumen: Godishnik at Shumen University. T.HVII B5, Prirodni nauki, METHODS, pp. 96–99.
5. *Five. Ivanov, M.* (2003) Theory and methodology in teaching *Labor, appliances and technology.* Plovdiv University.
6. Integrating lessons in drawing for the 7th – 9th graders. http://www.hi-edu.ru/
7. *Yolova, Tsh.* et al. (1989) Methodology in polytechnical education for the 4th – 7th grade. Sofia: Narodna prosveta.
8. *Talyzina, N.* (1967) Theory of step-by-step development of mental activities and critical thinking. Sovetskaya pedagogika, № 2.
9. *Totsheva Y., K. Velcheva, Y.Peycheva.* (2007) Pedagogical technology for the development of graphical culture for 1st – 8th grade students. Shumen University, 128 p.
10. *Ubitina, N.* Types of drawings. http://flogiston.ru/library/

# СЪВРЕМЕННАТА СИСТЕМА ЗА ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ – АСПЕКТИ И ПРОБЛЕМИ

*Красимир Р. Станков*

# CONTEMPORARY SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT – ASPECTS AND PROBLEMS

*Krasimir R. Stankov*

*ABSTRACT: This report presents an overview of the main aspects and problems of the system of physical education and sport in Bulgaria. Subsystems are considered sports and physical education, their management structures and interrelations. It pinpoints the system components as well as important factors for its effective functioning.*

*KEYWORDS: system, physical education, sport*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проект № РД–05–236/14.03.2012.*

Съвременната теория разглежда физическото възпитание като педагогически процес, който е най-съществената и най-разпространената форма на функциониране на физическата култура.

Главната цел на съвременната система за физическо възпитание и спорт е подобряване здравето и физическата дееспособност на населението, масовизиране и издигане на спортния престиж на нацията. Това изисква модернизиране на спортната инфраструктура и усъвършенстване на системата в съответствие с водещите европейски практики.

Ориентацията към пазарна икономика в годините след 1989 г. постави системата за физическо възпитание и спорта в ситуация на оцеляване. Настъпилата децентрализация на управлението предопределя предприемаческия подход към управлението на спорта като условие за съществуването му, в съгласуваност със законите на пазарната икономика.

**Цел** на настоящето проучване е на базата на научен обзор да се установи дали системата за физическо възпитание и спорт отговаря на съвременните изисквания в сегашната ѝ управленска структура.

Социологията на спорта и организацията и управлението на физическата култура като учебно-научни дисциплини имат логическа връзка,

свързана пряко със социалната практика на демократическото общество. Налице е нужда от такъв икономически подход, който да отразява потребностите на науката и практиката за връзката и взаимодействието между икономиката и физическата култура. Посоченото взаимодействие разкрива необходимостта от икономическите закони в дейността, свързана със сферата на физическата култура и спорта [7].

Системата за физическо възпитание в училище има изключително важна задача за физическото развитие, изграждане на двигателни умения и навици и утвърждаване на здравословен начин на живот на подрастващото поколение. Заниманията с физически упражнения и спорт в училище и извънучилищните форми са основното средство за превенция срещу негативните влияния в обществото. Така изградената система дава възможност за непрекъснато разширяване, усъвършенстване и приемственост в процеса на физическото възпитание през отделните образователни етапи. Един от най-важните принципи на съвременната система за физическо възпитание – всестранността – поставя на преден план връзката на физическото със здравното и екологичното възпитание [4].

От съществено значение като фактор за ефективност на системата за физическо възпитание и спорт се явява курикулума. Учебните планове, учебните програми, държавните образователни изисквания и стандарти са нормативната база, подпомагаща дейността на педагозите. Регламентираните задължителни три учебни часа седмично по дисциплината „Физическо възпитание и спорт“ създават предпоставки за постигане на определените стандарти, предвидени в ядрата, но това, от своя страна, изисква качествен контрол върху работата на учителите, който според нас е изключително занижен.

В съвременните системи за физическо възпитание най-точно се очертават следните принципи: всестранност, оздравителна насоченост и приложност [6].

Паралелно с масовостта, оздравителната насоченост и приложността следва да се отбележи и особеното внимание към научността. Тази съществена черта на съвременната система на физическо възпитание в училище позволява да се прилагат научните постижения във физическото възпитание и спорта и по този начин да я предпазват от груб практицизъм и наивност [4].

Европейските измерения в реализацията на физическото възпитание са свързани преди всичко с изравняване на европейските висши образователни структури в спортната наука, с анализиране и сравняване на съществуващите учебни програми и методи на обучение в сферата на спортното образование, чрез идентифициране на общите елементи и областите на специфичност и разнообразие [1].

Съвременното училище представлява цялостно изградена самоуправляваща се динамична система, в която си взаимодействат структурните компоненти с различни функции. Връзката между компонентите (директор, учители, ученици, спортни организации, федерации) е обусловена от специфичната дейност на училищата като учебно-възпитателна институция. Спецификата на целите и задачите, характерът на работата в училище налагат те да се осмислят от позицията на науката за управление. Да се управлява ефективно означава да се познават и разкриват закономерностите, прогресивните тенденции в общественото развитие и да се насочват (планират, прогнозират, координират) в съответствие с обективните възможности. Директорът на училището носи отговорност за цялостната дейност на учебното заведение. Експертите по физическо възпитание и спорт към РИО на МОН са ръководители на управленската структура, която е най-съществения фактор за функционалното действие на училищната система за физическо възпитание.

Измененията, които настъпват вследствие на преустройството в системата на спорта и възстановяването на самодейното начало и самоуправлението, предизвикват промени в характера и съдържанието на организаторската дейност както в спортно-педагогическото, така и в организационно-управленското направление. В областта на „**спортното майсторство**“ бе възприет курс към професионализация, правно-договорна регламентация на взаимоотношения между спортистите и клубовете, широко се практикуват спонсорството и самоиздръжката в условията на пазарната икономика. В сферата на „**спорта за всички**“ ударението се поставя върху утвърждаването на здравословен начин на живот, където активният двигателен режим е един от компонентите наред с рационалното хранене, труда и почивката, профилактиката от професионален травматизъм, екологично чистата жизнена среда, отказа от алкохол и тютюнопушене [5].

До 1989 година развитието на спорта се подчиняваше на държавната политика за планово развитие на икономиката и социалната сфера. Целите и задачите на подсистемата спорт се конкретизираха и измерваха със здравословното състояние, физическото развитие и дееспособността, както и издигане на спортния престиж на нацията.

Подобаващо място, което в значителна степен засягаше училищното физическо възпитание имаше детско-юношеския спорт (ДЮС), чието развитие беше осигурено в „*Системата за предолимпийска подготовка на България*“, разработена от БСФС и др., и беше партийно и държавно подкрепена.

В условията на пазарна икономика и демокрация промените, които настъпиха в спорта, се отнасят до преориентиране на държавната политика в сферата на спорта, което се изразява главно в промени в структурата на управление.

През този период се получи трансформиране и преименуване на първия специализиран държавен изпълнителен орган – Комитет по въпросите на младежта и спорта, който последователно се превръща в Комитет за физическо възпитание и спорт, Държавна агенция, Министерство на младежта и спорта, Държавна агенция за младежта и спорта и пак прерастването му в Министерство на физическото възпитание и спорта [2].

Спортните федерации получиха автономност, като в същото време са подчинени на държавата чрез Закона за физическото възпитание и спорта (ЗФВС) и правилника към него. Федерациите определят стратегията за начална спортна подготовка, системите за обучение и тренировки, етапите на спортно-кариерно развитие и подпомагат работата на ученическите спортни школи (УСШ) и спортните училища. Нараства значението на спортните федерации, като едно от задълженията им е подпомагане и стимулиране на развитието на спорта в сферата на училищното физическо възпитание. Според Закона за физическото възпитание и спорта значението на спортните организации, в частност – българските федерации по вид спорт, се изразява в: „Чл. 14. (1) Спортните федерации са доброволни сдружения на спортни клубове по един или сходни видове спорт, които координират развитието, практикуването и администрирането на съответния вид спорт на национално ниво на територията на страната и ги представляват пред държавата и международните спортни организации“ [3]. Едно от задълженията на българските федерации е подпомагане и стимулиране на развитието на спорта в сферата на физическото възпитание.

Определен тясно насочен принос за развитието на ДЮС имат спортните клубове, които притежават значителни финансови, материално-технически, спортно-педагогически и управленски ресурси. ДЮС се развива и администрира съобразно законовата нормативна база, като основен документ е ЗФВС. Законът регламентира: „Училищата осигуряват условия за поддържане на спортните занимания извън часовете по физическо възпитание и спорт в рамките на учебния план за средното общообразователно училище (СОУ)“ [3]. В сферата на ДЮС се очертават две направления: *социално и професионално*. Социалното е свързано с училището, където дейността е насочена главно към начална спортна подготовка и масовизиране на спортната дейност. Професионалното направление се реализира посредством дейността на професионалните спортни школи. Спортният педагог заема централна позиция, той трябва да притежава специфични компетенции, умения и навици за професионалната реализация в сферата. Извънкласната тренировъчна и състезателна дейност на учениците е доброволна и се организира от: ученически спортни клубове, ученически спортни секции, УСШ – институции, осигуряващи масовизация, подбор и селекция за елитния спорт.

Определящо за Държавната политика в спорта, освен ЗФВС, са и приетите от Министерски съвет:

– Стратегия за развитие на физическото възпитание и спорта от 1993 г.;

– Концепция за развитието на физическото възпитание и спорта от 1996 г.;

– Национална програма за развитие на физическото възпитание и спорта в Република България през 1997 – 2000 г.;

– Национална стратегия за развитие на физическото възпитание и спорта (2005–2008; 2011–2020 г.).

## Изводи и препоръки

• Промените в държавната власт предизвикаха промени в структурите на управление на системата за физическо възпитание и спорт. С получаването на автономност спортните федерации са в затруднено финансово положение, поради липсата на данъчни облекчения за фирми и спонсори, което оказва влияние върху качеството на учебно-тренировъчния процес. Много от най-добрите треньори напуснаха страната по финансови причини.

• Не е на ниво координацията между отделните институции – Министерство, федерации, органи на местната власт, РИО и др. Липсата на контрол, особено на учителите, води до формално провеждане на часове и трудно постигане на заложените стандарти.

• По отношение на материалната база все повече учители и специалисти изразяват мнение, че трябва да има стандарт за материалната база.

## REFERENCES

1. *Aleksandrova, D.* (2007) The school physical education and fitness disciplines in it. Sport&science, 3, Shumen.
2. *Georgiev, A.* (2010) About some problems of structural reform in sport. Sport&science, 1, Sofia.
3. Law on Physical Education and Sport. Sofia. 1996.
4. *Zlatev, Z.* (2007) Opportunities for optimization the management of the physical education and sport system in up – to date schools. Sport&science, 3. Shumen.
5. *Kalaykov, Y.* (2006) Management of physical education and sport in European standards. Avangard Prima, Sofia.
6. *Malchev, M., N. Yordanova et al.* (2001) Theory and Methodology of Physical Education. Shumen.
7. *Stoychev, A.* (1996) Sociology of Sport. Sofia.

# ОЦЕНЯВАНЕ НА СТУДЕНТИ В ГРУПИ ПО СПОРТ ВОЛЕЙБОЛ В ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

*Крум Ст. Минев, Чавдар Н. Стойчев, Анна Т. Божкова*

# EVALUATION OF STUDENTS IN SPORTS GROUPS VOLLEYBALL IN KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY OF SHUMEN

*Krum S. Minev, Chavdar N. Stoychev, Anna T. Bozhkova*

*ABSTRACT: The organization group in sport at Shumen University seeks students according to their desires and interests to practice and improve their skills in a particular sport. The aim of this study is to determine motor abilities and technical skills of students while attending classes in volleyball sport groups and assessed by appropriate tests.*

*KEYWORDS: volleyball, sports activities, students, valuation*

## Изложение

Свободният избор, мотивацията и активността са основните фактори, определящи успеваемостта на човека във всяка една сфера на живота. Дисциплината „спорт“ във висшите училища е неделима част от цялостната образователна система. След настъпването на промените в Закона за физическото възпитание и спорта неминуемо се стигна до изменения на организацията и в Шуменски университет. От учебната 2007/2008 година в университета бе въведена нова система за провеждане на часовете по „спорт“ за студентите от всички факултети. В зависимост от желанията им бяха сформирани профилирани групи по видове спорт.

В Закона за висшето образование се определя минимален хорариум от 60 часа годишно за студентите, които се готвят за придобиване на образователно-квалификационната степен „бакалавър“. Целта на университетското образование е подготовката на висококвалифицирани специалисти над средното образование и развитието на науката, културата и спорта, създаването на необходимите условия за системно практикуване на физически упражнения и спорт, издигането на спортния престиж на нацията [1].

В научните форуми все по-голямо място заемат направените изследвания и авторски разработки по отношение на двигателния статус на студентите от висшите училища. Високата мотивация за участие в заниманията по спорт, предопределена от личните предпочитания към вид спорт, оказва положително влияние върху успеваемостта на студентите, а свободният избор повишава активността в часовете [3].

*Целта на изследването* е да повишим интереса и активността на студентите, да усъвършенстваме техническите умения в часовете по волейбол и да повишим ефективността на обучението, използвайки за оценка със застъпени двигателни действия, типични за волейболната игра

За реализиране на целта си поставихме следните *задачи*:

- проучване на литературни източници;
- диагностициране с пет теста на физическата дееспособност и техническите умения;
- извеждане на обобщения и препоръки за практиката въз основа на получените резултати от изследването.

## Методика и организация

Изследването е проведено с 68 студенти, обучавани в Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ (28 момичета и 40 момчета), избрали спорт волейбол с хорариум 60 часа, изучаван в два семестъра. Диагностиката, с които се оценява в края на втория семестър е:

- тестове за физическа дееспособност:
  - Т1 – 18 м спринт;
  - Т2 – специална бързина;
  - Т3 – вертикален отскок.
- тестове за техническа подготовка:
  - Т4 – отдалеченост на подаването с две ръце отгоре;
  - Т5 – изпълнение на точни начални удари за време [2].

## Анализ на получените резултати

Тест №1 – пробягване на 18 м дистанция – дава информация за бързината на простата двигателна реакция, бързината на започване на отделното движение и честотата на движенията.

Тест №2 – специална бързина – е пробягване на разстояние от 33 м (3 м + 3 м + 6 м + 3 м + 9 м + 9 м). Студентът застава и стартира от триметровата линия на едното волейболно поле. Пробягва до средната линия, връща се назад до първата триметрова линия, продължава до триметровата линия на срещуположното поле, връща се до средната линия, пробягва цялото поле и се връща до средната линия. Всички линии се докосват с две ръце.

Скачането е основен елемент във волейболната игра. Прилага се като самостоятелен похват при нападение (забив) и при защита (блокада). Тест №3 – вертикален отскок (фронтално) – се провежда срещу разграфена стена, след отскок се докосва скалата с максимално обтегнати две ръце нагоре.

Отдалеченост на подаването с две ръце отгоре е тест №4. Лицето е застанало с топка на пресечната точка на крайната и странична линия и след самостоятелно подхвърляне и овладяване я насочва чрез горно подаване максимално далече.

Нивото на развитие на техническата подготвеност установяваме с тест №5 – изпълнение на точни начални удари за време. Студентът застава до кош с топки и изпълнява една минута сервиси от опорно положение (от земя, без отскок).

В Таблица №1 регистрираме статистическите показатели от проведените пет теста за студентите, а в Таблица №2 за студентките.

*Таблица 1. Статистически резултати от проведените 5 теста с момчета*

| № | Показатели | Min | Max | X | S | V % | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T1 | 18 m | 4,01 | 2,38 | 3,19 | 0,91 | 28,45 | 0,48 | 0,02 |
| T2 | сп. бързина | 15,09 | 10,28 | 12,12 | 2,19 | 18,07 | 0,17 | –0,06 |
| T3 | вертикален отскок | 23 | 48 | 35,78 | 8,05 | 22,52 | –0,33 | –0,97 |
| T4 | подаване отгоре | 8,00 | 12,50 | 11,07 | 4,23 | 38,24 | 0,80 | 0,03 |
| T5 | нач. удари | 15 | 24 | 19,88 | 2,41 | 12,11 | –0,02 | –0,69 |

Вариационният анализ на постиженията на момчетата показва, че по отношение на физическата дееспособност, измерена с първите три теста, извадката е приблизително еднородна. Коефициентите на вариация при бързината и отскокливостта са в рамките на 18–28%. Желаното осреднявне от педагогическа гледна точка на резултатите от техническата подготвеност – начални удари – доказваме с V% = 12,11, където разсейването е малко и групата е еднородна. Подаването с две ръце отгоре в далечина затруднява студентите – това личи от разсейването на признака в диапазон от 38% и силна нееднородност на признака.

*Таблица 2. Статистически резултати от проведените 5 теста с момичета*

| № | Показатели | Min | Max | X | S | V % | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T1 | 18 m | 4,75 | 2,81 | 3,87 | 0,68 | 17,80 | 0,68 | 0,90 |
| T2 | сп. бързина | 15,09 | 11,13 | 13,55 | 2,13 | 15,75 | 0,46 | –0,63 |
| T3 | вертикален отскок | 30 | 42 | 34,05 | 6,80 | 22,64 | 0,04 | –0,04 |
| T4 | подаване отгоре | 4,10 | 9,40 | 7,53 | 2,08 | 27,61 | 0,17 | –0,39 |
| T5 | нач. удари | 13 | 21 | 17,89 | 2,54 | 14,21 | –0,16 | –0,25 |

За разлика от момчетата, при момичетата разсейването по отношение на петте изследвани признака групата е приблизително еднородна.(коефициентите на вариация са между 14 и 28%). Тук добрата техническа подготовка по отношение на сполучливо изпълнени сервиси ще регистрираме с ниската стойност на V% = 14,21. Най-големият по стойност коефициент отбелязваме при отдалечеността на подаването с две ръце отгоре. Приблизителна хомогенност на групата – с коефициенти 15,75 и 22,64 – имаме по отношение на специалната бързина и умението на студентките за блокада (вертикален отскок).

От последните графи на таблица 1 и 2 виждаме коефициентите на асиметрия и ексцес, които и за момчетата, и за момичетата разпределението е в рамките на нормалното.

## Заключение

Проучването на специализираната литература разкрива, че във ВУЗ се залага на укрепването на физическото развитие и здравето при студентите като свободен избор на вид спорт.

Ефективността от двигателното обучение и развитието на двигателни качества се постига с диагностика, съдържаща упражнения с елементи на волейболната игра.

Активността на студентите от Шуменски университет в часовете по спорт волейбол повишава мотивацията им за по-добро изпълнение на тестовете и получаване на по-висока оценка по спорт.

Получените резултати от изследването и тестовете за оценка могат да послужат за изработването на нормативи и се популяризират във всички университети, в които се изучава спортната игра волейбол

## REFERENCES

1. Higher Education Act. (2006) izm. dop. DV br. 30, br.36, br. 62 & br. 108.
2. *Bozhkova, A.* (2008) Modeling the preparation of training – training process for students – Volleyball. Monogfaphy, Sofia.
3. *Yordanova, N., T. Simeonova, K. Minev.* (2010) Comparative analysis of the success of students from Konstantin Preslavsky University of Shumen on course „Sport". V. Tarnovo.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО ICCS 2009 НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ЦЕННОСТИ ПРИ ЮНОШИТЕ

*Лилия Цв. Лозанова*

# PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ICCS 2009 STUDY OF CIVIC EDUCATION AND CIVIC-RELATED VALUES OF ADOLESCENTS

*Lilia Cv. Lozanova*

*ABSTRACT: The dynamic development of the modern society poses new challenges to young people as well as requirements for their civic activity. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) highlights important aspects of the general conception of civic education and civic-related values of young people.*

*KEYWORDS: civic education, adolescents, civic-related values*

Динамичното развитие на съвременното общество поставя нови предизвикателства пред младите хора и изисквания към тяхната гражданска активност. Юношеската възраст е време на формиране на идентичността, на ценностни ориентации у подрастващите, които имат своите права и задължения. С развитието на демократичните общества се появяват в общественото пространство специфични ценностни ориентации. Затова темата за съвременно гражданско образование предизвиква интерес у представителите на различни научни направления.

И. Иванов посочва, че чрез гражданското образование в училище учениците трябва да си изработят критерии, позволяващи им да мислят критически и да оценяват действията на собственото и чуждите правителства от позициите на демокрацията [3].

Целта на тази статия е да представи някои педагогически аспекти на изследването ICCS 2009 на гражданското образование като акцентира на формирането на някои граждански ценности при юношите.

Задачи:

1. Да се посочат някои от особеностите на юношеската възраст, през която се формират ценности ориентации, свързани с изграждането на активна гражданска позиция.

2. Да се акцентира върху част от резултатите от международното изследване на гражданското образование ICCS 2009.

През юношеството става преориентиране към гражданските позиции на учениците в горна училищна степен. Сред известните изследователи на юношеската възраст са Дж. Стенли Хол и Едуард Шпрангер, Шарлота Бюлер, Игор Кон („Дружба", „Психология старшеклассника", „Открытие „Я" и др.), Франсоаз Долто („Тийнейджърите"), Х. Силгиджиян и др.

Понятието юношество се утвърждава през XIX век. В Уикипедия с юношество се означава периода от 12 до 20 години [7]. В тълковния речник на В. Дал „юноша" се определя като „млад момък „ от 15 до 20г. и повече, а „подрастващ" – като дете, което расте [1].

В съвременния свят, където акселерацията е част от развитието на младите, се променя периодът и подпериодите на юношеската възраст. [2]

В теорията няма еднозначно определение на периодизацията на юношеството. Руският педагог И. С. Кон посочва, че съдържанието, продължителността и критериите за определяне на границите на този период не са еднакви в различните общества [5].

Ф. Долто апелира за промени в различни сфери, включително и в законодателството, в отношението на възрастните към тинейджърите. Според известната психоложка при динамично развиващото се общество и при ефектите на акселерацията 15-годишна възраст трябва да се приеме за законно пълнолетие. Авторката предлага и конкретни мерки по отношение на юридическата автономност на младежите, които започват с гражданското образование. Тя обосновава важността на това да се въведат часове по гражданско образование за всички деца. По този учебен предмет да изучават какви са техните права и задължения като членове на обществото и неговата най-малка единица –семейството [2].

Утвърдената изследователка Х. Силгиджан формулира психическите закономерности при формирането на самооценката и самоосъзнаването на юношите, които имат връзка с формирането на граждански ценности. Според авторката основната закономерност през юношеството е прогресивно увеличаващата се социализация и диференциация на образа за себе си, изграждане на личностна идентичност у юношите. Отличителен признак на постигането на идентичност е обвързването с идеология, която предлага на младия човек ясна перспектива за бъдещето и без която той би страдал от объркване на ценностите [6].

В съвременната теория с популярност се ползва дефиницията на Милтън Рокич за ценностите. Според него ценността е „устойчиво убеждение за това, че определен начин на поведение или крайна цел на съществуването е по-предпочитана от личностна или социална гледна точка, отколкото противоположната или друга гледна точка или крайна цел..." Ценностите

са организирани в система и влиянието им може да се установи практически във всички социални феномени, заслужаващи изучаване [3].

В своя труд „Въпроси на гражданското образование“ И. Иванов обосновава сериозността на това подрастващото поколение да притежава граждански компетентности. Авторът посочва, че гражданското образование има за цел не просто да увеличи гражданското участие, но и да го направи компетентно и отговорно. Това участие е нещо повече от прост опит за влияние върху обществените дела. То трябва да се основава на знание, рефлексия и морална оценка.

Обществените идеали – съхраняването на индивидуалните права и постигането на общо благо зависят от просветеното гражданство, което участва в общия политически живот на обществото, спазва конституционните норми и се придържа към фундаменталните ценности [3].

В педагогическата теория и практика проблемът за възпитаването на гражданските ценности у младите хора е особено значим поради съвременните реалности.

През юношеството става преориентиране към гражданските позиции и затова е значимо международното изследване на гражданското образование ICCS 2009, чиито резултати са представени на Интернет страницата на Министерството на младежта и спорта.

На 29 юни 2010 г. Международната асоциация за оценяване на образователните постижения (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) официално обяви резултатите от Международното изследване на гражданското образование (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS).

Изследването има за цел да проучи до каква степен образователните системи в държавите, които участват в проекта, подготвят своите ученици за ролята им на самостоятелни и отговорни граждани. Доколко общата концепция за гражданското образование, учебните програми и методите на преподаване, както и квалификацията на учителите, съответстват на потребностите на съвременните общества и допринасят за постигането на целите на гражданското образование. Изследователската концепция се основава на разбирането, че за да изпълни ролята си на гражданин младият човек трябва да притежава определени познания, умения, убеждения, нагласи, ценности, както и мотивация за активно гражданско поведение.

В България изследването се провежда от Центъра за контрол и оценка на качеството на образованието (ЦКОКО) към Министерството на образованието, младежта и науката (МОМН). В него участваха 3257 осмокласници и 1850 учители от 158 училища в страната. Резултатите на учениците са представени в тристепенна скàла със средна стойност за всички участници в изследването от 500 точки и стандартно отклонение 100 точки. С най-ви-

соки постижения са учениците от Финландия (576 точки), Дания (576 точки), Република Корея (565 точки) и Китайски Тайбей (559 точки). Почти половината от учениците от тези държави са с резултати на третото, най-високо, равнище от скàлата. Средният резултат на българските осмокласници, които са участвали в изследването, е 466 точки при среден резултат за държавите от ICCS – 500 точки.

В изследването за страните от Европейския съюз има специален европейски модул. Средният резултат на българските ученици от Европейския модул е 496 точки, т.е. значително по-висок от общия им среден резултат от 466 точки.

В Международното изследване на гражданското образование участват общо повече от 140 000 ученици от над 5 300 училища в 38 държави и региони (6 – Азия, 26 – Европа, и 6 – от Латинска Америка). В изследването се включват, като попълват въпросници, и около 62 000 учители. Инструментариумът на ICCS се състои от когнитивен тест и въпросници. Тестът измерва познавателните процеси, а въпросниците – възприятията, ценностите и нагласите на участниците в изследването.

Интерес представлява анализът на т.нар. граждански идентичности на младежите, участвали в изследването. Гражданските идентичности, така както се дефинират в теста ICCS, произтичат от ролите, които една личност играе в гражданското общество; възприемането на тези роли от страна на останалите граждани; личната самооценка и чувство за принадлежност към по-широка общност. Анализират се и гражданските възприятия, нагласите и ценностите на учениците.

Данните от въпросниците предоставят любопитна информация как учениците възприемат гражданското общество и неговите институции; политическите партии и политическите институции в своята страна; какво е отношението им към конкретни практики и политики в областта на гражданството и гражданското участие и др.

Най-високо равнище на доверие към националните институции, в това число към националното правителство, показват учениците в Австрия, Дания, Доминиканската република, Финландия, Индонезия, Италия, Русия и др. Същевременно доверието към политическите партии е значително по-ниско. Например средно 41% от всички ученици в изследването посочват, че имат доверие в политическите партии в своите държави. В същото време съответно 62% и 61% от тях показват доверие към собствените правителства и медиите. Що се отнася до българските ученици, то едва 32% от тях посочват, че се доверяват на политическите партии в България; 56% – на националното правителство, а 70% – на медиите. Интересно е, че всички ученици в ICCS оценяват много високо политиките и практиките във връзка с гражданското образование в училище и 75% от тях показват висока степен на доверие към тази институция. Българското

училище също има висок авторитет сред учениците си, защото 80% от тях са посочили, че изпитват доверие към училището си като институция, към училищното ръководство и политиките, които то провежда.

Българските ученици проявяват и относителна незаинтересованост по отношение на политическите партии в България. Едва 39% от тях посочват, че имат някакво предпочитание към конкретна политическа партия. Освен това само 9% от българските осмокласници посочват, че са се включвали в дейности на младежки организации към политически партии.

Членуването в политически партии не е сред гражданските приоритети на българските осмокласници, тъй като едва 19% от тях смятат, че добрият гражданин трябва да бъде член на политическа партия. Средно учениците в ICCS са сравнително по-ангажирани с политическия живот, тъй като 47% от тях посочват, че имат пристрастия към една или друга политическа партия в своята страна.

Причините за недоверието на българските ученици към политическите партии се корени в общата им преценка за политическата система в България. Повече от половината ученици (53,4%) смятат, че политическата система в страната като цяло не функционира добре. Анализите показват, че младите хора се интересуват все по-малко от политическите партии и желанието им да участват в политическия живот намалява.

В този контекст би трябвало да се тълкуват и данните, свързани с готовността на учениците да се възползват от правото си да гласуват на избори в бъдеще. Избирателното право е едно от най-важните завоевания на демокрацията, от една страна, и проява на гражданско самосъзнание, от друга. Средно в държавите от ICCS 81% от учениците биха се възползвали от това право в бъдеще.

Делът на българските ученици, които са мотивирани да участват в гражданското общество, упражнявайки правото си на глас, е значително по-нисък – 69%. Техният среден резултат на теста е по-нисък с 45 точки от средния резултат на учениците, които са посочили, че биха гласували на национални избори (съответно 447 и 492 точки). Само учениците в Чехия показват по-ниска мотивация от българските си връстници и едва 50% от тях декларират готовност да гласуват на избори. В същото време 92% от българските ученици смятат, че всички граждани трябва да имат правото свободно да избират своите ръководители, а 67% посочват, че добрият гражданин трябва да гласува на всички избори. Най-малък е делът на тези, които свързват бъдещите си изяви с участие в политически и синдикални организации.

Като цяло българските ученици имат нагласа за активно гражданско поведение, като:

– 84% от учениците смятат, че хората винаги трябва да могат свободно и открито да критикуват правителството.

– 93% са убедени, че хората трябва да имат право да протестират срещу законите, които смятат за несправедливи, но политическият протест никога не трябва да включва насилие (според 89% от учениците),

– 85% от учениците смятат, че добрият гражданин трябва винаги да се подчинява на законите.

В тази връзка е и мнението на 94% от учениците, които са категорични, че полицията трябва да има правото да държи в затвора без съдебен процес хора, които са заподозрени, че заплашват националната сигурност. Тази позиция е показателна за общите нагласи сред младите хора по отношение на престъпността и борбата с нея в нашата държава.

Голяма част от учениците (87%) се самоопределят като патриоти и посочват, че изпитват дълбоко уважение към България. Според тях всички ние трябва да се гордеем с това, което сме постигнали. Но 13% от учениците в извадката са посочили, че нямат основание да се гордеят със своята родина. На пръв поглед техният дял е относително малък. Мнението на тези 13% от учениците обаче е представително за позицията на 15 454 български осмокласници [8].

Учениците са особено критични към политиката за опазване на околната среда, която се провежда у нас. Значителна част от тях (63%) смятат, че опазването на околната среда изисква много по-голямо внимание от страна на политическите и обществени институции. Вероятно това е една от причините, поради които 65% от учениците предпочитат да живеят постоянно в друга държава, и само половината (55%) смятат, че България е по-добро място за живеене от повечето други страни.

Изводите на международното изследване са, че българските осмокласници проявяват най-голям интерес, то това без съмнение са въпросите, свързани с опазването на околната среда.

Политическите събития в държавата са интересни само за 48% от учениците, като едва една трета от българските участници в изследването признават, че познават добре политическите проблеми в държавата; половината (55%) се интересуват от социалните проблеми в държавата и 87% от тях показват интерес към опазването на околната среда и изобщо към екологичната тематика. С това се обяснява и активността, която учениците проявяват при осъществяването на конкретни инициативи, свързани с опазването на околната среда на местно или национално равнище.

Другите извънучилищни форми на гражданска изява, които са особено популярни сред българските ученици, са:

– Участие в организации и дейности за защита на човешките права: 21% (средно за ICCS – 16%). Участието в дейности за защита на човешки-

те права се определя като една от най-важните характеристики на добрия гражданин от близо 90% от учениците.

– Участие в организации и дейности за събиране на средства за обществена кауза: 40% (средно за ICCS – 39%).

Участие в различни групи, формирани на доброволни начала, с изяви на местно равнище: 37% (средно за ICCS – 34%).

– Участие в културни организации на етническа основа: 17% (средно за ICCS – 14%).

Заключението на Международното изследване на гражданското образование ICCS съдържа множество препоръки към институциите, отговорни за гражданското образование на младите.

Представянето на българските осмокласници в ICCS, в сравнение с останалите участници в изследването, поставя много въпроси за качеството на гражданското образование в българското училище. За съжаление средният резултат на българските ученици е значително по-нисък от средното за ICCS и като цяло резултатът е незадоволителен.

След изводите от проучването международната организация препоръчва:

– Да се работи по посока повишаване квалификацията на учителите по гражданско образование.

– Училището като институция да поощрява гражданската инициатива и участие на учениците в обществения живот.

– Създаването на концепцията за гражданското образование да се постави на много широко обсъждане от гледна точка на обществените очаквания по отношение на подготовката на учениците [8].

Анализът и изводите от международното изследване насочва общественото внимание към необходимостта от гражданско образование на младите хора в България в съответствие със съвременните реалности.

## REFERENCES

1. *Delarosh, Patrik.* (2005) History of the term „adolescence. Introduction. Liter Net,
2. *Dolto, F.* (1995) Teenagers. Sofia: Nauka I izkustvo.
3. *Ivanov, I.* (2000) Civic education. Shumen.
4. *Ivanov, I.* (2004) Theory of education. Shumen.
5. *Kon, I. S.* (1985) Psychology of middle schools students. Sofia: Narodna prosveta.
6. *Silgidzhan, H.* (1978) The personalities of adolescents. Sofia: Nauka I izkustvo.
7. http://bg.wikipedia.org/wiki
8. Tshentur za control I otshenka na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie. http://www.ckoko.bg/images/stories/ICCS_BGR_doklad.pdf

# ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА ОЛИМПИАДАТА „ЗНАМ И МОГА“ ЗА СЪВРЕМЕННИТЕ ЧЕТВЪРТОКЛАСНИЦИ

*Людмила В. Зафирова*

# CHALLENGES OF THE „I KNOW I CAN“ OLIMPICS FOR MODERN FOURTH GRADERS

*Lyudmila V. Zafirova*

*ABSTRACT: The first national „I know I can“ Olympics for pupils, organized by the Ministry of Education and Science, is the successor of interdisciplinary race with the same name. It helps to discover children with high level skills for summarizing, comprehension and application of knowledge in various subjects at the initial stage of basic education. It encourages participation of students in various extracurricular activities. Moreover, it encourages teachers and parents to support and develop their individual approaches by cognitive interests and their children's desire to achieve success.*

*KEYWORDS: Olympics, interdisciplinarity, key competence, primary education, fourth grade*

Първата националната олимпиада „Знам и мога“ за ученици от начален етап, организирана от Министерство на образованието, младежта и науката, е наследник на интердисциплинарното състезание със същото име. Тя съдейства за откриване на деца с високо ниво на умения за обобщаване, осмисляне и приложение на знанията по различни учебни предмети в началния етап на основна образователна степен. Стимулира участието на учениците в различни урочни, извънкласни и извънучилищни дейности. Насърчава учители и родители да подкрепят и развиват чрез индивидуални подходи техните познавателни интереси и стремежа им да постигат успех.

**Целите на олимпиадата са:**

– да се предоставят възможности за индивидуална изява на най-високи постижения, придобити в началния етап на основната образователна степен;

– да се създадат предпоставки участниците да демонстрират в условията на съревнование интегралния резултат от своите знания, умения и нагласи;

– да се стимулира практическото приложение на знания в нови и различни от познатите им ситуации;

– да се насърчат увереност в силите за разрешаване на интелектуални проблеми и любознателност към допълнителни страни на учебното съдържание.

### Характеристика на задачите

Форматът на олимпиадата е разгърнат в 12 задачи от отворен тип, които са от различни учебни предмети, изучавани в 1. – 4. клас, както и от областта на екологичното образование, здравното образование, защита от бедствия и аварии, реагиране в критични ситуации, безопасност на движението. Интегралният подход е основен при разработването на задачите. В съответствие с него се реализират следните основополагащи идеи:

• Водеща сред тях е идеята задачите да осигуряват възможност учениците да прилагат и да оперират с овладени знания при изпълнение на практически дейности. Търсени са варианти практическото приложение да е свързано с разнообразни тематично обединени учебни ситуации, близки до житейския опит на учениците.

• Задачите са съобразени с ДОИ и учебните програми и всички от тях могат да се изпълнят с помощта на овладени знания до момента на провеждане на съответния кръг на олимпиадата.

• Форматът на задачите е нестандартен. Всяка една от тях представя конкретна ситуация, която изисква от децата нов поглед към приложението на овладените знания. Задачите са съобразени с възрастовите особености на учениците и голяма част от тях са поднесени по занимателен начин.

Интегралният подход при разработването на задачите е реализиран и чрез възможността образователните дейности да покажат как четвъртокласниците овладяват съвременни ключови компетентности – да четат и разбират текстове, да сравняват обекти и факти, да аргументират отговор, да планират собствената си дейност, да проверяват резултата от изпълнение на задача и да го редактират, да вземат нестандартни решения и др.

### Пример на задача с практическа насоченост:

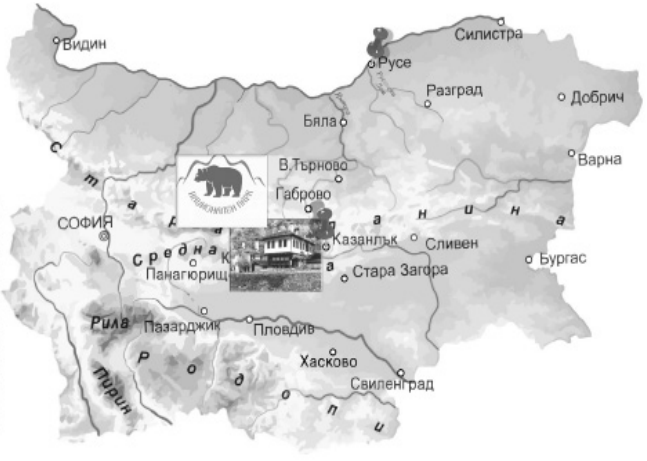
*Група четвъртокласници от Русе били включени в подготовката на екскурзия до историческа забележителност от времето на траките. Те започнали да събират информация. Намерили карта и изображения, само едно от които отговаря на маршрута им. Обръщат се към теб с молба да им окажеш помощ да довършат планирането на екскурзията.*

*Използвай следващите изображения и картата, за да допълниш съставената от тях таблица.*

**1.** Театър

**2.** Съкровище

**3.** Гробница




| | |
|---|---|
| 1. Тръгване от | град Русе |
| 2. Пристигане в | град Казанлък |
| 3. Историческа забележителност от времето на траките, която ще се разгледа в Казанлък | ____ |
| 4. Национален парк, който може да се разгледа по маршрута | _____ |
| 5. Музей на открито на занаяти по маршрута | 1. _____<br>2. _____ |
| 6. Правила за опазване на природни и исторически забележителности | 1._____<br>_____<br>2._____<br>_____ |

Напиши номера на изображението, което отговаря на маршрута.

Напиши названието на този национален парк.

Напиши:
1. Названието на музея.
2. Южно от кой град се намира този музей?

Състави две общи правила за опазване на природни и исторически забележителности.

Съдържателно в нея са включени едновременно знания от областта на човека и обществото и екологичното образование. За разлика от повечето задачи за задължителна подготовка за решаването на тази задача се изисква не просто възпроизводство на знания, а приложение на умения, необходими за живота, а именно извличане на информация от различни източници на знание (в случая от географска карта), планиране на практическа дейност (в случая екскурзия) и др.

**Друга задача с практическа насоченост е свързана с реакция в критична за живота и здравето ситуация:**

*По време на ски спускане твой приятел пада и си чупи крака.*

*А) Какво ще направиш, за да му окажеш първа помощ? Запиши <u>три различни</u> предложения.*

*Б) Какви дейности за оказване на първа помощ никога НЕ трябва да предприемаш сам?*

С нея учениците се поставят в ситуация, от която трябва да намерят изход и решение. Малките олимпийци предлагат различни нестандартни решения за справяне с проблема. Много находчив в това отношение е четвъртокласникът Г. С. от София. Той не мисли само за пострадалия, но и за останалите хора на пистата. За целта предлага да направи хикс с щеките на приятеля си в близост до мястото на произшествието, за да предупреди всички спускащи се за приближаващата опасност и да предпази контузения от ново произшествие. След това да обездвижи крака му с едната ска и колана от грейката си. Да го завие, за да не му е студено и веднага да потърси помощ.

Тази задача проверява едновременно знания от КОО природни науки и екология и от гражданското образование.

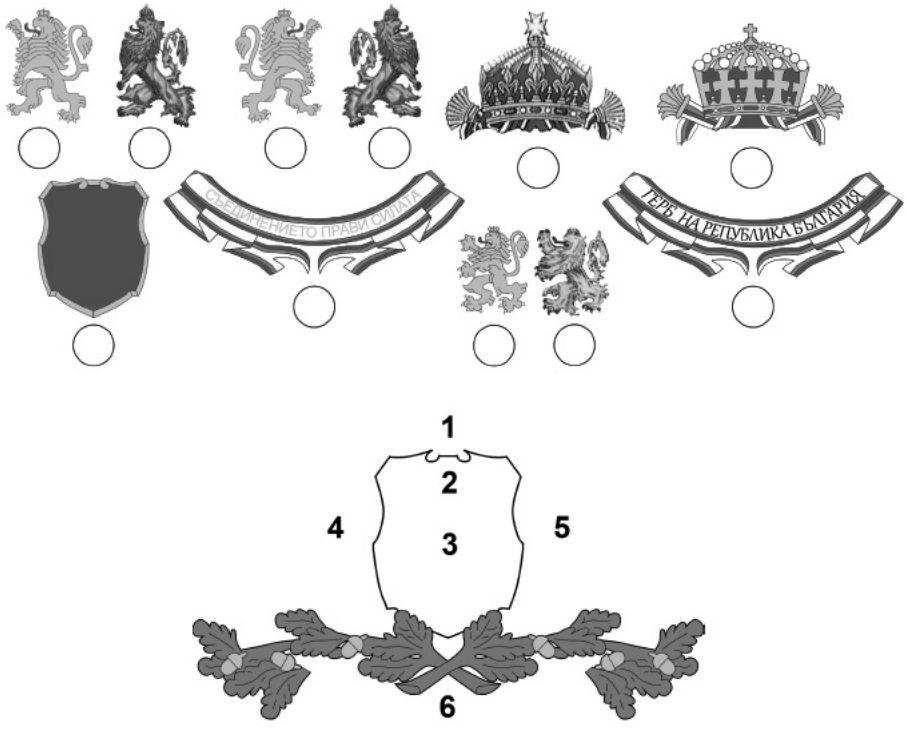
**Друга задача, свързана с проверка на гражданските и социални компетентности,** е задачата за герба, включена в националния кръг на олимпиадата. Ето как изглежда тя:

*Четвъртокласници разглеждали електронна книга с изображения на български гербове. Открили много прилики и разлики между съвременния и предишни гербове. Решили да съставят задача, за да проверят наблюдателността на своите съученици.*

*Изпълни поставените в нея условия:*

*А) Сред изображенията открий фигурите, които са част от съвременния български герб.*

*Постави в кръгчетата номерата според мястото им в дадената основа на герба.*




*Б) Подготви слайд за презентация пред третокласници, който да съдържа обяснение на изключителното значение на надписа върху герба за всички български граждани днес.*

Задачи за проверка на стандарти от гражданското образование се използват и във формата на националното външно оценяване (НВО) за 4. клас, но там те са свързани предимно с възпроизводство на знания (вж. двата примера по-долу), докато представената по-горе задача от олимпиадата е насочена към проява на логическо мислене (математическа компетентност). Чрез нея се проверяват едновременно граждански и социални компетентности, комуникативни компетентности (умение да се създава свързан текст на родния език, да се аргументира отговор), умение за учене (нагласа за търсене на решения на проблеми) и др. Анализът на резултатите от националния кръг показва, че всички участници в него проявяват разбиране и самостоятелно тълкуване на значението на девиза на българския герб. Следователно можем да обобщим, че 100% от тях са проявили интегрално умение да дават обяснение с добре конструирани изречения, добавили са примери и са аргументирали отговорите си.

***2007 г.***
***Кой е националният химн на Република България?***
*а) „Мила родино“*
*б) „Ода на радостта“*
*в) „Де е България“*

***2009 г.***
***В основата на герба на Република България има надпис:***
*а) „Върви народе възродени“*
*б) „Свобода или смърт“*
*в) „Съединението прави силата“*

В заключение можем да кажем, че първата национална олимпиада „Знам и мога“ стартира повече от успешно. Интересът към нея е изключително голям, доказателство за което е почти масовото участие на ученици в общинския кръг. Хиляди четвъртокласници от всички региони в страната се включват в надпреварата. Интересът към знанието и любознателността обединява всички. Противно на резултатите от НВО, които показват ниски резултати на децата от малцинствата спрямо тези на мнозинството, тук подобна статистика не е отчетена. Напротив, резултатите показват, че еднакво добре се представят както четвъртокласници от български, така и от турски, арменски, ромски и др. произход. Мотивирани за участие от учителите и подкрепяни от родителите си (реплика, която присъстваше в изказванията на всеки един от наградените участници в националния кръг) децата разкриват пълния си потенциал от възможности и се представят блестящо. В условията на трудно съревнование (75% беше прагът за участие в областния кръг и 85% и първо място за региона за участие в националния) младите олимпийци показват:

– изключително високи постижения, придобити в началния етап на основната образователна степен и свързани с интегрален резултат от знания, умения и нагласи
– устойчиви умения за обобщаване и осмисляне на учебно съдържание;
– умения за прилагане на знанията си в нестандартни ситуации;
– наличие на техники за решаване на задачи;
– придобити личностни качества, които им помагат да преодоляват трудности и да постигат резултати;
– умения за учене като необходимо условие за развитие на познавателни способности.

# ОБРАЗОВАНИЕ И СЪВРЕМЕННОСТ

*Маргарита К. Бонева, Георги В. Колев*

# EDUCATION AND CONTEMPORANEITY

*Margarita K. Boneva, Georgi V. Kolev*

*ABSTRACT: This paper presents priorities, purposes and problems of education at present.*

*KEYWORDS: education, purposes, priority, problems, contemporaneity.*

В глобализиращия се свят развитието на познанието поставя пред съвременното образование отговорната задача за подготовка за обществото на познанието, за ролята на усвояването на знанията през целия живот, за усъвършенстване не уменията и социалната приобщеност с цел изграждане на устойчив европейски потенциал.

Настъпващите в Европа социални промени и необходимостта от развитие на икономика, основана на знания, изискват нов подход в образованието, който се основава на концепцията за учене през целия живот, заложена в Меморандума за непрекъснато образование на европейската комисия по образование, Брюксел 2000 г.

В съвременното общество хората трябва да се научат да живеят заедно независимо от културните, езиковите и етническите различия. Достъпът до актуална информация и знания, уменията да се ползват тези знания в полза на самия себе си и на обществото са ключ към повишаване на европейската конкурентноспособност и към усъвършенстване и адаптиране на работната сила. Основната парадигма на съвременното образование е в това, че то е насочено към човека, а не към сбора от неговите знания по различните предмети. Трябва да се отчита, че днес за учениците съвременните технически средства са ежедневие и естествена среда на живот. Преподавателите трябва да бъдат поощрявани за създаване и популяризиране на добри практики.

Съвременните детски градини, училища и университети съществуват и функционират в динамична глобална среда, която се характеризира с икономическа и политическа свобода и със зачитане на принципите на пазарната икономика в условия на трансформация на многонационалните

икономики, със задълбочаване на глобалния екологичен проблем, възникване на мултикултурни ценности и засилване на междунационалните контакти с помощта на развиващите се информационни технологии.

Образованието и науката в Република България трябва да се възползват от всички възможности за комуникация без граница и в реално време, за свободно придвижване на хора, улесняващо получаването на желаното и по-качествено образование във всички точки на света.

Новият образователен модел измества фокуса на вниманието на преподавателя към образователните потребности на личността. Целта е чрез наложената промяна обучаваните да намерят съвременни решения на своите образователни очаквания, както и да получат адекватна подготовка за бъдещата си професионална реализация, кариерно и личностно развитие.

За пръв път в училище, общувайки с учителите и помежду си, учениците са поставени в общество със свои закони и правила, а това има особено значение за възпитанието и формирането на ценностната им система.

Образователната система, за да постигне целите си, трябва да бъде съчетание от знания, информация, творческо мислене.

Особено важна е ролята на учителя, който трябва да умее да „грабва" вниманието на учениците. Преподавателят е този, който трябва да поставя проблема, да направлява обучаемите да стигнат до основната точка, да презентира фактите, да предизвиква интерес, да представя и най- трудните неща разбираемо и интересно, да намери начин да представи фактите така, че те по-лесно да бъдат запомнени, учениците да мислят върху проблемите и понятията, а не само да заучават наизуст.

Много често на учениците им става досадно от големия обем материал, който трябва да усвояват.

Като се усвояват активно средствата от Европейския социален фонд и средствата от националното финансиране по проекти и програми в сферата на образованието при пълна прозрачност на управление и гаранция на съответните контролни механизми целта е подобряване на качеството на образованието.

Като се предоставя качествено и отговарящо на световните тенденции образование, целта на образователните институции е да се подготвят българските граждани за „Учене през целия живот". Качественото образование от детската градина до 12. клас дава възможност на децата и младите хора да се развиват като отговорни, грижовни и активни членове на обществото. То запазва и развива таланта на всяко дете, така че да живее пълноценно, да придобива радост от всяко начинание, нови знания и умения и да израства като самостоятелна, мислеща и социално отговорна личност.

Висшето образование и „Ученето през целия живот" надграждат училищното образование и правят личността конкурентноспособна на бъл-

гарския и световния пазар на труда, като създават устойчиви механизми за инвестиране в младежта като значим социален капитал.

Организацията на учебния процес изисква динамично управление и свързване на ресурсите с конкретни резултати. Развитието на икономика, базирана на знание и иновационни дейности, предполага засилване на интеграцията между научните институти и университетите в страната и връзката им с бизнеса и приоритетите на обществото.

Най-важната задача на образователната система е успехът на личността. Образователната система е ориентирана към обществените потребности и предоставя свободен избор на обучаваните, качествено образование и възможност за „Учене през целия живот". Тя демонстрира воля и възможности за възприемане на нови подходи и философии с цел постигане на по-добри резултати.

Успешна образователна политика има само при широко участие на обществеността и институциите.

Основен приоритет е изграждането на конкурентноспособна национална н научна инфраструктура като елемент, който интегрира България в Европейското изследователско пространство. Публичният образ на образованието провокира родители, работодатели и медии да обвиняват образователната система за проблемите на децата и младите хора в Република България. Очакванията на обществото са свързани с изграждането и утвърждаването на система, която да отговаря на разнообразните нужди на гражданите на съвременното демократично общество и да осигурява достъп до оптимални условия за обучение, включващо избор и възможност за успех на всички – от детската градина до ВУ.

Технологиите играят водеща роля в образованието и науката. Те дават възможност за нови подходи при преподаването и ученето, улесняват обучението и развитието на преподавателите и ефективността на администрацията. Развитието и съчетаването на традиционните добри преподавателски практики с използваните технологии ще подпомогне изграждането на умения, които ще осигурят на младите хора успех в съвременното общество, основано на знанието.

Променящата се демографска ситуация в Република България, намаляването на броя на населението и хората в трудоспособна възраст оказват силно влияние върху образователната система и изискват повишаване на знанията и уменията на наличната работна сила, съпътствано с големи инвестиции за повишаване на производителността на труда, така че да се достигне жизненият стандарт на останалите страни, членки на Европейския съюз.

Образованието е индивидуално и обществено благо. То не трябва да е грижа само на държавата, а и на отделния индивид и обществото като цяло и проблемите му са свързани с лична и обществена отговорност.

Обществото изисква устойчива образователна система с безусловна публичност и прозрачност на управлението и състоянието ѝ.

Наблюдава се тенденция към засилено търсене на висококвалифицирана адаптивна работна сила с различни умения (технически, социални, културни, умения за комуникация, умения за разрешаване на конфликти, мултидисциплинарен подход и др.)

Основните цели в областта на образованието са:

- осъществяване на качествена образователна политика;
- развитие на европейските измерения на образованието;
- разширяване изучаването, владеенето и разпространението на европейските езици;
- осигуряване на по-голяма мобилност и свобода на движение на ученици и студенти с помощта на подходящи разменни програми, включително и чрез насърчаване на взаимното признаване на дипломи и други квалификации и специализации;
- развитието на дистанционното обучение;
- задълбочаване на сътрудничеството между образователните институции на държавите-членки;
- разгръщане на обмена на информация и опит по общи за образователните системи на държавите-членки въпроси.

Основните принципни параметри на образованието в ЕС са:

- качество на обучението;
- достъп до образование за всички и особено за групите, застрашени от социална изолация;
- обучение през целия живот.

Образователната система подготвя младото поколение за пълноценен живот и дейност в демократично общество, в което свободната изява на личността включва отговорностите ѝ пред самата нея, пред нацията и човечеството.

Стратегическите направления са свързани с осигуряване на стабилност, ред и качество на образованието във всички образователни степени.

Основните приоритети на образователната система в условията на глобализация са:

- да формира граждани на демократично общество;
- да създава свободни, морални и инициативни личности с широка обща култура;
- да изгражда личности, уважаващи законите, правата на другите, техния език, религия и култура;
- да формира личности, познаващи и зачитащи националните и общочовешки ценности;
- да развива интелектуалните възможности и комуникативните способности на личността и нейната индивидуалност и самостоятелност;

• да изгражда физически, морално здрави и дееспособни личности, готови да поемат граждански отговорности;

• да формира гражданско самосъзнание;

• да възпитава в родолюбие, в обич и уважение към родния край и в съпричастност към глобалните проблеми на човечеството;

• да формира потребности, интереси и нагласи за учене, обучение и самоусъвършенстване през целия живот.

Образователните промени трябва да предвиждат, отразяват и подпомагат общественото и икономическото развитие на дадена страна. Да осигуряват качествен човешки ресурс, явяващ се гаранция за стабилност и икономически растеж. Промените в образованието трябва да утвърждават културните традиции на нацията, да осигурят възможност на всеки да се обучава, независимо от неговото местоживеене, произход, социално положение, етнос и здравословно състояние, да отчитат проблемите на конкретната държава и света, да прогнозират проблемите на бъдещето, да осигурят нормативни и организационни условия за практическо прилагане на придобитите знания и умения.

Стратегическият ход на развитието изисква процесите на създаване, въвеждане, мониторинг, оценка, обновяване, стандартизиране и контрол в образованието да бъдат негова функция.

Социалният аспект на образованието изисква постоянен диалог с обществото и ясни послания за бъдещето, защото образованието е един от проблемите на глобализацията.

Не трябва да се забравя, че развитието на образователната система има за основна цел формирането на свободни и творчески личности, чиято социална функция е интегрирането в обществото и участието в неговото развитие и промяна.

## REFERENCES

1. *Education for all*, UNESCO global monitoring report, http://portal.unesco.org/education
2. G8 Summit Declaration on education in the 21st century in modern societies, St. Petersburg, 2006.
3. *Rozenberg, M.* (2009) Education for life enrichment. P.
4. Humanism and pragmatism in education in the 21st century. // Sbornik s nauchni dokladi, mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentshiya, Slavena, Varna, 24–26.10.2001.
5. Humanism and pragmatism in education in the 21st century, Sbornik s nauchni dokladi, mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentshiya, Slavena, Varna, 28–29.10.2002.

6. Humanism and pragmatism in education in the 21st century, Sbornik s nauchni dokladi, mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentshiya, Slavena, Varna, 2005.
7. Europe 2020 Strategy, 2011.
8. Strategy for the building of common framework for high school education in the Republic of Bulgaria, 2011.

# ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД ОБРАЗОВАНИЕТО НА XXI ВЕК

*Маргарита К. Бонева, Георги В. Колев*

# PROVOCATIONS OF EDUCATION IN THE XXI CENTURY

*Margarita K. Boneva, Georgi V. Kolev*

*ABSTRACT: This paper presents provocations of education in the XXI century and factors for the rising issue of equal rights in education.*

*KEYWORDS: provocation, education, equal rights, XXI century.*

Нивото на образованост на една нация има решаващо значение за нейното цялостно развитие и мястото ѝ в съвременните международни процеси. В началото на XXI век образованието се превръща в критерий от първостепенна важност в световната икономическа битка. Ето защо, бъдещето на всяка страна в условията на глобализацията, независимо от нейната степен на социално-икономическо развитие, се определя от способността ѝ бързо да се ориентира и пълноценно да се включи в световните процеси. В голяма степен това ще зависи не само от икономическата мощ, но и от равнището на образованост, професионалната мобилност и комуникативността на нейните граждани. От тези позиции може да се твърди, че образованието през XXI век става един от главните приоритети на държавата.

През последните години в образователната сфера се очертават две трайни и противоположни тенденции. Едната е либерализацията в сферата на висшето образование, наличието на голям брой висши училища, рязко увеличаване на броя на хората с висше образование.

Другата определяща тенденция е свързана с все по-нарастващия брой на децата и младежите, които никога не са посещавали или са отпаднали от училище още в първите ученически години. Непрекъснато нараства броят на децата и младежите от малцинствен произход, които остават неграмотни или полуграмотни. Особено тревожно е положението сред младото поколение от ромската и турската етническа група. Прави впечатление, че нараства броят и на българчетата, чиито семейства нямат материална възможност да изпратят децата си на училище.

„Интелигентен", „устойчив" и „приобщаващ" са наречени трите ключови двигатели за растеж, които „Европа 2020" предвижда: имат се предвид насърчаване на познанията, иновациите, образованието и цифровото общество, по-ефективно използване на ресурсите при производството, в условия на увеличаваща се конкуренция, нарастване на изискванията на пазара на труда, на придобиване на умения и борба с бедността.

Образованието от детската градина до висшето училище запазва и доразвива уменията за учене, откривателство и толерантно отношение към „различния". Учебният процес помага на всички възпитаници да придобият солидни умения за четене, писане, говорене и математически познания. Насърчава ги да мислят творчески, логично и самостоятелно, да се аргументират ясно и точно, да поемат отговорност и да вземат индивидуални и колективни решения. Образованието изгражда практически умения за справяне, за вземане на решения и правене на актуален избор за здравето, кариерата и бъдещето, развива у децата и младите хора естетическа, културна и гражданска чувствителност. Всички образователни структури осигуряват необходимата информация, за да могат родители и ученици да направят най-подходящия за тях образователен избор.

В национален контекст качеството на образованието е необходимо да се дефинира като измерима величина, която характеризира едновременно системата и процесите, които протичат в нея. Качеството е свързано със способността на системата да реагира на променящите се реалности в света и да удовлетворява променящите се заедно с тях обществени и индивидуални образователни потребности.

Процесът на оптимизиране на образователната система в най-съществените ѝ аспекти – управление, образователна среда, услуги, преподавателски практики и квалификационни форми, мониторинг – пряко влияе на качеството на образованието, а това прави необходимо измерването на неговите показатели.

За повишаване на качеството и актуалността на образователната система в Република България следва да се предприемат следните мерки:

- анализиране на системата за качеството на българското образование;
- изработване на система от индикатори за ефективност на образованието, чийто резултат е свързан със създаване на единна система за оценяване на ученици, учители и училищна среда;
- създаване на условия за включване на българската образователна система в сравнителни анализи за качеството на образователния продукт в контекста на общоевропейски изисквания;
- създаване на учебни програми с интегрирано съдържание и основна цел – гаранция за мобилност на образователния продукт с осигуряване на надграждане в най-важните предметни области;

- практическа приложимост на обучението;
- доразвиване и усъвършенстване на системата за външно и вътрешно оценяване;
- изграждане на ефективна система за квалификация и кариерно развитие на педагогическите кадри;
- подобряване на качеството на професионалното образование;
- осигуряване на по-ефективни връзки с бизнеса;
- усъвършенстване на модела за управление на училищата и училищната мрежа;
- създаване и прилагане на система от критерии за качество с академична и пазарна ориентираност;
- усъвършенстване на системата за акредитация чрез поставяне на НАОА в конкурентна среда;
- значително повишаване на възможностите за избор сред студентите във всички сфери на висшето образование;
- подкрепа за развитие на младите учени;
- насърчаване на академичния обмен в рамките на международните договорености;
- създаване на условия за развитие на дарбите при децата и младите хора чрез ранна диагностика, откриване на таланти и създаване на условия за тяхното реализиране и развитие;
- равен достъп до качествено образование, пряко свързан със създаване на условия за устойчиво развитие;
- решаване на проблемите за оптимизация на училищната мрежа;
- преодоляване на дефицита от квалифицирани учители по чужд език, информатика и ИТ;
- въвеждане на съвременни образователни технологии в обучението;
- модернизация на материалната база в училище;
- въвеждане на система за национално стандартизирано външно оценяване;
- модернизиране на системата за професионално образование;
- внедряване на Рейтинговата система за ВУ;
- използване на възможностите на Европейските програми („Еразъм“, „Грюндвиг“, „Коменски“, „Леонардо да Винчи“ и пр.) за изграждане на Европейско образователно пространство;
- оптимизиране и реформиране на училищата и програмите за развитие на децата със специални образователни потребности и девиантно поведение;
- изграждане на толерантна образователна среда, която стимулира приемането на „различния“;
- изграждане на толерантна мултиетническа среда в българското училище;

• създаване на подкрепяща среда от услуги за осъществяване на включващо образование на децата със СОП;

• "отваряне" на висшето образование към социално слаби групи чрез Системата за студентско кредитиране;

• изграждане на политика в училище, свързана с превенция на тормоза и насилието;

• създаване на достъпна архитектурна среда в училищата за интегриране на деца със СОП;

• образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства;

• развитие на дистанционни форми на обучение;

• развиване на условия и среда за практическо реализиране на образователната концепция за „Учене през целия живот";

• нови подходи и стандарти в преподаването и ученето, които следват и прилагат в България световните стандарти за учене през целия живот, като се въведе Национална квалификационна рамка, която да отчита резултатите от обучението;

• обвързване на „Ученето през целия живот" с кариерното развитие;

• усъвършенстване на обучителния метод за възрастни;

• включване на интерактивни форми на преподаване като казуси от практиката.

За постигане на горепосочените цели трябва:

• да се създадат условия за качествена професионална реализация;

• да се насърчава здравословния начин на живот след младите хора;

• да се стимулира превенцията на социално „изключване" на младежи на възраст от 18 до 29 години в неравностойно положение;

• да се стимулира участието на младите хора в превенцията на престъпността и правонарушенията;

• да се реши проблема с напускането на образователната система от много ученици;

• да се ликвидира тенденцията към намаление на грамотността;

• да се хармонизира системата за натрупване и трансфер на кредити в условията на мобилност;

• българските ВУ да станат конкурентноспособни на университетите в чужбина по всички направления.

От равнището на полученото образование се определя икономическия и социален статус на човека, участието му в политическия живот на обществото, качеството на живота и възможностите за личен просперитет.

В началото на XXI век от реформа се нуждае системата за квалификация и преквалификация на учителските кадри. Необходима е нова национална система за квалификация и преквалификация с цел квалификация в

актуални области и преквалификация на учителите в областта на чуждите езици и новите образователни технологии. Необходимо е да се създадат условия за научна интеграция на висшите училища и БАН, да се стимулира взаимодействието между университетското образование и приложните изследвания.

Социалната политика в образованието трябва да гарантира равните права на всеки един индивид от населението да получи исканото образование.

Образованието през 21 век изисква решаване на следните задачи:

- формиране на висока обща култура;
- намаляване на неравенството и несправедливостта;
- придобиване на качества и квалификация, които максимално съответстват на нуждите на бизнеса и работодателите;
- притежаване на необходимата научна подготовка и икономическа култура за самостоятелен професионален избор и реализация;
- изграждане на широка комуникативна способност;
- възпитаване на способност и желание за непрекъснато образование и самоусъвършенстване;
- подготовката на студентите да бъде съобразена с нуждите на бизнеса;
- повишаване на качеството но средното и висшето образование;
- компетентността на преподавателите трябва да съответства на съвременното състояние на образованието;
- атестацията на преподавателите трябва да стане част от вътрешноуниверситетската система за поддържане на качеството на образователния процес;
- въвеждане на е-образованието в средните и висшите училища;
- развиване на интелектуалните и комуникативни способности на личността, нейната индивидуалност и самостоятелност;
- изграждане на физически и морално здрави и дееспособни личности, готови да поемат граждански отговорности;
- формиране на национално самосъзнание, възпитание в родолюбие, в обич и уважение към родния край и в съпричастност към глобалните проблеми на човечеството;
- формиране на потребности, интереси и нагласи за учене, обучение и самоусъвършенстване през целия живот;
- осигуряване на равен достъп и равни възможности за образование;
- интегриране на деца, ученици и студенти от различен етнически произход;
- интегриране на деца, ученици и студенти със специфични социални, здравословни и/или образователни потребности;

- компютризиране на образованието;
- въвеждане на ранно чуждоезиково обучение и създаване на възможност за усвояване на два чужди езика;
- повишаване на квалификацията, икономическия и социалния статус на преподавателя;
- отваряне на образованието към света;
- поддържане на ефективна система за контрол на качеството на образованието;
- ориентиране на професионалното образование към потребностите на пазара на труда и индивида;
- развитие на научното и информационното осигуряване на средното и висшето образование;
- съхраняване на добрите традиции в българското образование и осъществяването на необходими и разумни промени;
- сближаване и уеднаквяване на световните и българските стандарти в образованието;
- активно включване на механизмите на пазара на труда в професионалното образование;
- общодостъпност на образователната система;
- високи и трайни постижения в знанията и уменията в края на всеки образователен етап;
- приложимост на обучението;
- ликвидиране на неграмотността;
- оценка на труда на преподавателя и работеща система за квалификация;
- въвеждане на дистанционното обучение в системата на образованието;
- осигуряване на приемственост между равнището на учебното съдържание в зависимост от вида на учебния план в средното училище и това във висшето;
- ориентиране на образованието към особеностите на пазара и неговите потребности;
- обсъждане, анализ и ревизиране на съществуващите ДОИ за учебно съдържание чрез включване на всички страни – ученици, родители, учители, работодатели, специалисти;
- реализиране на квалификационна дейност, основаваща се на принципите- обучение „близо до дома“, гъвкави квалификационни услуги, подготовка на учители-мултипликатори;
- насърчаване на дейността на учители – изследователи и използващи нови методи на преподаване и учене, подготовка на учители – методици и изграждане на структури, обединяващи учители – методици, които да

осигуряват бързи и гъвкави квалификационни услуги, от които се нуждаят българските учители;

- създаване на нормативна база за въвеждане на иновации в средното и висшето училище;
- създаване на възможности и условия за обмен на добри практики и иновативни разработки;
- точна диагностика на пазара на труда;
- реализиране на стратегиите за учене през целия живот, за интегрирано обучение, за борба с отпадащите ученици, за инспектиране в системата на средното образование, за кариерно развитие на учителите и директорите;
- въвеждане на ИКТ в образованието;
- целеполагане чрез мултимедия като основно средство за преподаване;
- финансиране на проекти;
- насърчаване на мобилността;
- разработване и внедряване на нови дидактически средства за подпомагане на учебния процес;
- изследване приложимостта на учебници и учебни помагала;
- привличане на обществеността към проблемите на образованието;
- утвърждаване на образованието като приоритет на обществото;
- активно въвличане на учениците в образователния процес;
- възвръщане на авторитета на учителската и преподавателската професия;
- осигуряване на възможност за периодична квалификация на учителите;
- усъвършенстване на системата за ресурсно осигуряване на образованието.

Новите икономически реалности и предизвикателствата на съвременния свят изискват образователна система, формираща свободна и творческа личност, чиято социална функция е интегрирането в обществото въз основа на знания, творчество, компетенции и владеене на ИКТ.

## REFERENCES

1. *Education for all*, UNESCO global monitoring report, http://portal.unesco.org/education
2. G8 Summit Declaration on education in the 21st century in modern societies, St. Petersburg, 2006.
3. *Rozenberg, M.* (2009) Education for life enrichment. P.

4. Humanism and pragmatism in education in the 21st century, Sbornik s nauchni dokladi, mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentshiya, Slavena, Varna, 2005..
5. *Strakova, L.* (1999) Types of values and value development in students. Sofia.
6. Europe 2020 Strategy, 2011.
7. Strategy for the building of common framework for high school education in the Republic of Bulgaria, 2011.

# МЕТОДИЧЕСКИ МЕХАНИЗМИ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА МЕЛОДИЧНИТЕ ИНТЕРВАЛИ ОТ СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА

*Маргарита Й. Генчева*

# METHODOLOGICAL MECHANISMS FOR DEALING WITH MELODIC INTERVALS BY STUDENTS IN SPECIALTY „MUSIC“

*Margaret J. Gencheva*

*ABSTRACT: Spaces, an element of musical expression are carriers a certain intonation, so that the mind is built notions of modes – intonational qualities of each interval Although the concept is related to mode function and the names of tones, it will treat the melodic interval as phonic items received from independent mode functionality. For elaboration of the notion of a melodic interval we use such forms of work which will reinforce the notion for the interval and subsequent adoption will provide an update of its image.*

*KEYWORDS: methodological mechanism melodic intervals Solfeggio*

Интервалите, като елемент на музикалната изразност, са носители на определена интонация, поради което в съзнанието се изграждат представи за ладово-интонационните качества на всеки интервал. Според проф. И. Пеев „осъзнаването на интервала като отношение между височините на два тона, взети последователно или едновременно, се свързва непосредствено с представата за тяхното ладотоналностно отношение“ [5:78]. В съзнанието се изграждат представи за ладово-интонационните качества на всеки интервал при прозвучаването му като конкретна фоническа структура. Възприемането, интонирането и анализирането на тоновете на мелодията не само като ладотоналностни, но и като мелодико-интервалови отношения се извършва чрез интерваловия усет, при който слухът се опира на ладотоналностните представи. [по 5]. Ладотоналностният и интерваловият усет са във взаимна връзка и зависимост.

В музикалната педагогика е известен метода на немския музикален педагог Карл Айц, наречен Тонворт, при който прочитането на нотния

текст става възможно чрез ползване на представата за звученето на мелодичните интервали.

Методът на чешкия музикален педагог Методи Долежил е насочен отново към ползване на представата за мелодичния интервал при тоновисочинното движение, но той предлага най-ярката му функционална изява на степените на натуралния мажор, която ще се използва като еталон за прозвучаването му. Независимо, че представата е свързана с ладовостепенната функция и съответните тонови имена, тя ще третира мелодичния интервал като фонически елемент, получил независимост от ладовата функционалност.

Развитието на интерваловия усет на студентите от специалност „Педагогика на обученито по музика (ПОМ), в частност изработване на усет за мелодичните интервали се отнася до:

• изработване на трайна представа за мелодичните интервали чрез мелодии еталони, които най-често са част от песен, в която прозвучава даденият интервал;

• познаване, назоваване, записване и възпроизвеждане на прости мелодични интервали в тоналности до два знака Dur, moll и извън тоналност;

• откриване на зададен мелодичен интервал измежду изсвирена група от няколко на пианото;

• възпроизвеждане с транспониране на секвенционни модели, съдържащи прости мелодични интервали;

• възпроизвеждане на построения по степенното помагало в Dur, moll с включени в тях прости мелодичните интервали;

• солфежиране на интервалови солфежи;

• записване на интервалови построения като музикална диктовка.

За изработване на представата за даден мелодичен интервал използваме такива форми на работа, които ще затвърдят представата за съответния интервал, съответното звуковисочинно съотношение и при следващо възприемане ще осигурят актуализиране на представата за него. В този смисъл в нашата работа прилагаме изработване на представата за мелодичните интервали чрез мелодиите еталони, в които присъства дадения интервал. Еталоните (най-често част от песен) съдържат противоположни по качество интервали. Заучавайки мелодията трайно и сигурно, със словесен текст, у студентите се затвърдява представата за интервала не само по количество, но и по качество. Следващ етап от затвърдяване на представата е абстрахиране от текста (като мелодията се пее със сричка) и от ритъма.

Познаването и назоваването на количествената и качествената величина на прозвучалия от пианото мелодичен интервал (извън тоналност) е следваща стъпка в методическия алгоритъм за изработване на усет за мелодичните интервали. Задачата усложняваме чрез записване и възпроиз-

веждане на прости мелодични интервали в тоналности до два знака Dur, moll и извън тоналност.

На базата на натрупаните представи чрез мелодиите еталони преминаваме към откриване на зададен мелодичен интервал измежду изсвирена група от няколко. Задачата се усложнява чрез записване на количеството и качеството на интервала, а след усвояването и безпроблемното му построяване от всяка степен на звукореда преминаваме към интониране с вокал от зададена тонова височина.

Подходящи за затвърдяване на представата за даден интервал са упражненията – секвенции. Отначало секвенционните модели се работят от всеки тон на диатоничния звукоред, като постепенно транспонирането продължава по хроматичния звукоред нагоре и надолу.

Предвид обстоятелството, че при изработване на ладотоналностния усет основните тенденции на неустойчивите към устойчивите тонове са секундови, за изграждане на представи за ладово-интонационните качества на простите интервали предлагаме овладяване на интервал секунда. Слуховото разграничаване на голяма и малка секунда придобива важно значение за точното интониране във възходящо и низходящо постепенно мелодическо движение.

Аналогично на интервал секунда, посочените по-горе методически механизми прилагаме при изграждане на представи за ладово-интонационните качества и на другите мелодични интервали.

Като форма на работа секвенционните модели прилагаме и при затвърдяване на представата за голяма и малка терца, с което целим да затвърдим представата за терцовия скок, респ. представата за ладовото наклонение – Dur, moll.

Следващ етап в методическия ход за овладяване на даден мелодичен интервал е включването му в построения за възпроизвеждане по степенното помагало, напр. I III V III IV VI V III IV III II IV III II I степен. В зависимост от ладовото наклонение интервалите, заключени между степените на зададеното потроение, изглеждат така:

Мажор: г.3↑, м.3↑, м.3↓, м.2↑, г.3↑, г.2↓, м.3↓, м.2↑, м.2↓, г.2↓, м.3↑, м.2↓, г.2↓, г.2↓.

минор: м.3↑, г.3↑, г.3↓, г.2↑, м.3↑, м.2↓, г.3↓, г.2↑, г.2↓, м.2↓, м.3↑, г.2↓, м.2↓, г.2↓.

Упражнението се провежда чрез интониране с тоновите имена в зададена тоналност. Успешното му реализиране зависи от добре изградената връзка ладова степен – мелодичен интервал – тоново име.

Методическият ход за овладяване на даден интервал следва включването му в мелодии-етюди, както и солфежиране на солфежи от инструк-

тивната и от художествената литература. Солфежирането на този вид упражнения винаги се предхожда от анализ на интервалите, съдържащи се в мелодията. Вниманието на студентите се насочва към тоновете, от които се строи изучавания интервал, проследява се колко пъти той се появява и в каква посока. При необходимост, в примерите от художествената литература се анализира метроритъма по отношение на по-характерни метроритмични групи.

Паралелно с посочените форми на работа, към поставените по-горе задачи акцентираме и върху слуховия анализ и записването на диктовки с включени както изучени вече интервали, така и изучаващ се в момента интервал. Слуховият анализ, предшестващ записа, се изразява в: познаване на отделни интервали, познаване на група интервали и записването им като диктовка. Целта на анализа е на основата на натрупания опит да се актуализира представата за познатите вече интервали, а по отношение на новия интервал да се натрупат музикалнослухови представи за звуковисочинното съотношение между тоновете му. Записаното с уточнена посока на мелодическото движение интервалово последование се проверява, коригира при необходимост и се изпява от зададения тон в оригиналната тоналност, след което се транспонира в тоналности в секундово-септимово и терцово-секстово съотношение.

Този методически механизъм прилагаме при усвояване на всички мелодични интервали.

## REFERENCES

1. *Diamandiev, A.* (1973) Technical exercises to master intervals. Sofia.
2. *Mincheva, P.* (1994) Music education at school. Sofia.
3. *Mincheva, P.* (2008) Interval exercises. Balkannota.
4. *Nezaykinskiy, E.* (1971) On the psychology of musical senses. Moscow.
5. *Peev, I.* (1964) Treatises on the methodology of Solfeggio, part 1. Sofia: Nauka I izkustvo.
6. *Teplov, B.* (1947) Psychology of musical skills. Moscow.

# ХАРМОНИЧНИТЕ ИНТЕРВАЛИ – МЕТОДИЧЕСКИ ПОХВАТ И СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА ИНТЕРВАЛОВИЯ УСЕТ У СТУДЕНТИТЕ В УПРАЖНЕНИЕТО ПО СОЛФЕЖ

*Маргарита Й. Генчева*

# HARMONIOUS INTERVALS – METHODOLOGICAL APPROACHES AND MEANS TO DEVELOP A SENSE FOR INTERVALS WITH STUDENTS IN SOLFEGGIO

*Margaret J. Gencheva*

*ABSTRACT: Consideration of methodological issues regarding the development of a sense of harmonic intervals should come as a natural development and improvement on the interval sense, despite the fact it is not primary but rather a derivative musical ability. It is actively involved in the manifestation of the sense of polyphony, as required when working with polyphonic music.*

*KEYWORDS: harmonic intervals Interval sense*

Разглеждането на методическите постановки по отношение на формиране на усет за хармоничните интервали се явява естествено продължение на темата за развитие и усъвършенстване на интерваловия усет, независимо от обстоятелството, че той не е основна, а производна музикална способност, участваща активно при проявлението на усета за многогласие, тъй необходим при работа с многогласни музикални произведения.

Формирането и развитието на интерваловия усет се осъществява на основата на ладовия усет и музикалнослуховите представи, като първоначално се изработва представа за мелодичните, а след това и за хармоничните интервали. При изграждане на интерваловия усет слухът се опира на ладотоналностните представи. Формирането на усета за хармоничните инервали се извършва на основата на осъзнаването на ладотоналностите и мелодикоинтерваловите съотношения между тоновете в тях.

След като студентите имат достатъчно изградени представи за отделните мелодични интервали, осъзнаването на хармоничните интервали до известна степен се облекчава, още повече че то се подпомага от характера

им на звучене – като консонанси (съвършени и несъвършени) и дисонанси (остро и меко дисониращи).

За откриване и назоваване на даден хармоничен интервал е препоръчително да се пропее с вокал наум. Разстоянието между височините на двата тона (постепенно движение или със скок) ориентира съзнанието и „извиква представата", с което облекчава познаването на интервала с неговата количествена и качествена характеристика. Упражнението се провежда както устно, така и писмено като в този случай задължително се указва посоката на движение. Озвучаването на тоновете на интервала с вокал извън тоналност, а след това и с назоваване на тоновото име в тоналност, затвърдява представата за дадения интервал.

Предвид обстоятелството, че познавателните възможности непрекъснато се развиват, обучението отчита тези изменения и се съобразява с постигнатото равнище на подготовка и развитие на студентите. В този смисъл, за затвърдяване на представата за даден хармоничен интервал отработваме и друго инструктивно упражнение – изпяване на диктуван нисък или висок тон, при реално звучене на другия от пианото отначало в тоналност, а след това и извън тоналност. Липсата на ладотоналностна опора при пеене извън тоналност се компенсира от активността на интерваловия усет на базата на изработената представа за съответния интервал.

Подчинявайки се на дидактическото правило за постепенен преход *от лекото към трудното* – т.е. поставените от нас задачи съдържат постепенно нарастваща трудност, е и упражнението при което се диктуват ниския и високия тон на зададения хармоничен интервал. Отначало двата тона се изпяват арпежирано, а след това и по двойки, без слухът да има опора в звученето на музикалния инструмент. Той разчита изцяло на активността на интерваловия усет и на изработените представи за дадения хармоничен интервал.

Интерваловият усет като производна музикална способност, която е във връзка и зависимост от ладовия усет обуславя и следващата задача в методическия ход на развитието му – задача, свързана с откриване на прилежащите ладови степени на ниския и високия тон на даден хармоничен интервал. Упражнението се провежда чрез диктуване от преподавателя на хармоничен двуглас, съдържащ изучените интервали в тоналности до два знака Dur / moll, а студентите го записват като степени.

**Пр**. **F dur** г3 м3 м3 ч4 м 3 г3 м3 трит. г3.
в III IV V V IV III II IV III
н I II III II II I VII↓ VII↓ I

От записа е видно, че ниският глас се записва на долния, а високият на горния ред. След проверка упражнението се пее по двойки (хармонично), като студентите озвучават степените първо с тонови имена в тоналности до два знака Dur / moll, а след това и със сричка. Точността на записа и интонационното възпроизвеждане зависят от добре изработената връзка хармоничен интервал – ладова степен, която е под контрола на ладовия усет. Изработената ладовостепенна и тонововисочинна връзка подпомага и записването на хармонични интервали с прилежащите им тонови имена в тоналности до два знака – Dur / moll. Такъв е и следващият пример:

**Пр. е moll**

| м3 | г6 | ч5 | м3 | г3 | м3 | м3 | м3 | ч1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ми-сол | сол-ми | ла-ми | ла-до | сол-си | фа#-ла | ми-сол | ре#-фа# | ми-ми |

Отначало преподавателят диктува всеки интервал поотделно, а проверката се извършва веднага. С усъвършенстване развитието на интерваловия усет и активността на музикалната памет, упражнението се усложнява. Увеличава се броят на диктуваните интервали в едно построение до 3–4. След проверка записът се следва от изпяване в зададена тоналност – хармонично, по двойки и с транспониране в тоналности в секундово-септимово или терцово-секстово съотношение.

В практиката хармоничните интервали се усвояват в порядъка на хармоничните функции TSD, а осъзнаването на тези функции се извършва паралелно с работата за ладотоналностното овладяване на мелодичните интервали. Процесът на ладотоналностно, мелодикоинтервалово и хармоникоинтервалово изграждане на музикалния слух се явява предпоставка за развитието на усета за многогласие, в чиято основа лежат ладовият усет, вътрешнослуховите представи и интерваловият усет. Освен това съзвучията, които са елемент на многогласа в хармоническите ладови структури, притежават и качеството функционалност, което се определя от ладовите степени, образуващи звуковия комплекс. В тази връзка разглеждаме състава на тоническия, субдоминантовия и доминантовия квинтакорд, както и доминантовия септакорд. В състава на тризвучията на главните функции се изучават интервалите, включени в тях: две терци, две сексти, квинта и октава. При изучаване на интервалите с тоническа и доминантова функция, чрез двугласно пеене и свирене от различни тонове, студентите упражняват утвърдилия се в музикалната практика валдхорнов ред –

| ↑ г.3 | ч.4 | м.6 | ч.5 | г.3 | ↓ ч.5 | м.6 | ч.4 | г.3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| до-ми | ре-сол | ми-до | сол-ре | до-ми | сол-ре | ми-до | ре-сол | до-ми |

След като запомнят реда, в който се явяват образуващите го интервали, студентите го откриват в произведения от художествената литература.

Във връзка с осъзнаване на доминантовия септакорд те изучават доминантовата секунда и септима, увеличена кварта и умалена квинта, чрез които изработваме усета за дисонанса и неговото разрешение. За изпълнението на тази задача прилагаме упражнения за арпежирано пеене на дисонантните интервали, свирене на единия, пеене на другия глас, пеене по двойки и двугласно свирене.

Не на последно място методически похват за изработване на усет за хармоничните интервали е записването на двугласно интервалово построение като музикална диктовка. Чрез нея проверяваме състоянието на интерваловия усет, на изградените музикалнослухови представи за отделните интервали, както и проявлението на ладовия усет по отношение на точната интонация.

Разработените в упражнението по солфеж форми на работа за осъзнаване и практическо приложение на хармоничните интервали в солфежната дейност, съдействат за участието им като методически похват и средство за развитие на интерваловия усет.

## REFERENCES

1. *Diamandiev, A.* (1973) Technical exercises to master intervals. Sofia.
2. *Ykonova, Z.* (1990) Methodology of Solfeggio. Sofia.
3. *Mincheva, P.* (2006) Methodology of teaching Solfeggio. Plovdiv.
4. *Mincheva, P.* (2008) Interval exercises. Balkannota.

# ФОРМИРАНЕ НА НАЧАЛНА ТЕХНОЛОГИЧНА КУЛТУРА У ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

*Мариана С. Генчева*

# EDUCATION TO TECHNOLOGICAL CULTURE OF CHILDREN IN THE PRE- SCHOOL AND PRIMATY DEGREES

*Mariana S. Gencheva*

*ABSTRACT: The objectives in the different pedagogical situations are determined by the educational objectives of the educational field „Constructive, technical and housekeeping activities". For their part these objectives result from the aims of preschool and general education.*

*KEYWORDS: educational standards, aims forming, expected results, basic technological culture.*

Животът в началото на XXI век се характеризира с динамично развиваща се технологична и информационна среда. Тя е белег за развитието на обществото. Опознаването на тази постоянно променяща се среда от днешните деца е необходимо, за да се ориентират адекватно в нея и така по-лесно да се приспособят към обществената и училищна среда, към ученето.

Достигнатото развитие на обществото в началото на новия век изисква технологичното обучение да осъществява непрекъснатост на техническата и технологичната подготовка на подрастващите. Проблемът за технологичната култура е проблем с перманентно актуална значимост, защото е свързан с постиженията на техниката и технологиите, а те задават и формулират тенденциите в обучението и възпитанието. Темата за формиране на начални технологични умения в детската градина е актуална и значима в отговор на изискванията на технологичния и информационен век. Пътят на детето от предучилищна възраст да присвоява обществения технологичен опит е индивидуален, но ориентиран още в детството чрез обучението по конструктивно-технически дейности.

Технологичното обучение в детската градина се реализира чрез конструктивно-технически дейности. Съвременният образователно-възпитателен процес помага на децата отрано да израстват с нагласи, поведение и ценности, които ще ги научат да разбират и взаимодействат с технологичната среда.

Предучилищното обучение е специфично доучилищно обучение. То притежава общи характеристики с обучението в началните училищни степени и същевременно качествено се различава от училищния тип обучение. Своеобразният характер на предучилищното обучение се определя от два основни фактора – водещото място и роля на игровата дейност в цялостното развитие и възпитание на детето през предучилищния възрастов период и основните характеристики, тенденции, закономерности, обективно присъщи на процеса на развитие на детето в рамките на периода.

Три са основните типа задачи, които децата в предучилищна възраст решават и за което придобиват умения в преднамерения образователен процес [1].

Първият тип са задачи, при които данните, включени в условието на задачите, пряко насочват към резултата (подредете фигурите по форма, рибките по големина).

Вторият тип задачи изискват осмисляне на опита и избирателност при неговото прилагане. Те са проблемни задачи и мисленето, което се формира при тях е проблемно и дискурсивно.

Третият тип задачи се основава на диспозициите, отношението изградено от индивида в конкретната ситуация към задачата, проявявайки позиция, самооценка, проектиране на предстоящи действия, дейности и взаимодействия. Това са творческите задачи, при които се осигурява възможност за очертаване на гледната точка на детето. Творчеството е интегрална единица, обединяваща всички подкултури в единното поведение на детето като отделните елементи (емоция, действие, познание). Може да се проектира като глобален резултат, особено към края на предучилищния образователен период, както по отношение на специализираните образователни стратегии, така и от гледна точка на уникалността на творческата изява в индивидуални и съвместни дейности.

В предучилищна възраст се развиват и трите основни дейности – игрова, учебна и трудова, като водеща е игровата, а останалите дейности имат подчинена функция.

В многобройните характеристики на играта и изследванията от исторически, етнографски и изкуствоведски, психологически и главно педагогически аспект, се определят същностните ѝ особености в четиристранно измерение [4]:

- удоволствие (свободен избор, емоционалност);
- начин на познание – отражение и творчество;

- условност (символика, фантазност) – творчество;
- социалност – общуване и поведение.

Играта не е единствената детска дейност, която влияе върху формирането и развитието на дейността на детето. Освен да играе, то обича много и да рисува, да изрязва и лепи, да моделира и конструира. Прието е тези дейности да се наричат продуктивни, защото детето се стреми да създаде някакви продукти – рисунки, конструкция, апликация.

Всяка от тях, в зависимост от качествената си характеристика, оказва специфично влияние върху развитието на децата [2].

Творчеството още в предучилищна възраст се развива в пряка зависимост от възпитаването на нови личностни качества. Качеството, определящо на първо място личностната позиция на децата, е самостоятелността и може да се приеме като компонент на творчеството. Самостоятелността и инициативността са пряко свързани с творческата дейност на децата. Отрано у детето започва да се формира потребност да действа по своя инициатива, да мисли самостоятелно, да си поставя задачи и да намира начини за тяхното решение. Още в игровата дейност самостоятелният замисъл е първият творчески акт, който се реализира при наличие на съответни умения и способи за извършване на самостоятелни действия за решаване на задачи в различна ситуация.

Образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности“ е специфична познавателна и практико-продуктивна дейност. Тя е част от общата и специална подготовка на децата за училище. Специфичната ѝ целева насоченост е ориентирана както към крайния резултат на дейността, който има особена ценност за детето, така и в голяма степен към процесите и технологиите за неговото постигане. Тенденцията е децата повече да се учат как, а не толкова какво да конструират. Такава ориентация на образователния процес насочва към процедурите, начините и вариантите за осъществяване на дейността и към оптимална приложимост на продукта в полезни и смислени за детето практически и игрови изяви.

Основната цел на дейността произтича от тенденциите в развитието на техниката и технологиите, които влияят върху процеса на израстване и развитие на детето и предлагат разнообразни възможности то да се запознава с тях. Нейната философия се заключва в идеята да ориентира детето в съвременната технологична среда.

Основната цел и подцелите определят система от общи педагогически задачи за реализиране на образователното съдържание на конструктивно-технически и битови дейности (КТБД):

– усвояване на знания за свойствата и качествата на материалите;

– усвояване на ръчни способи при работа с инструменти за обработване на материалите;

– изграждане на познавателни и практически действия за конструиране;

– запознаване с дейността на достъпни технически обекти и съоръжения;

– осъзнаване на технологичните параметри на предметите и обектите и на взаимоотношенията между тях в целостта на конструкцията;

– развитие на техническото мислене и техническото въображение и специалните способности за конструиране; усвояване на специална терминология от областта на техниката;

– стимулиране на желание за участие в екипна и съвместна конструкторска дейност;

– изграждане на прагматично отношение към продукта на конструкторската дейност и развиване на идеи за приложение в игрови и творчески дейности;

– формиране на интереси и мотиви за усвояване на технологична и социално-битова култура;

– изграждане на умения и отношение за създаване на уют и красота в заобикалящата битова среда.

Актуализираните цели и подцели, обновената образователна съдържателност на педагогическите задачи, както и интегритетът на дейността с другите образователни направления създават всички педагогически и методико-технологични условия, конструктивно-техническите и битови дейности да съграждат и обогатяват подготовката на децата за училище.

Програмата КТБД е мотивирана от обстоятелството, че ако се използват подходящи форми и методи на обучение по това образователно направление и чрез други ситуации като: битов труд, конструктивни игри и труд в природата, у децата се формира начална технологична култура, която им е особено необходима в подготовката им за училище. Програмата обхваща два етапа – констатиращ и преобразуващ.

Учебната програма предвижда разнообразна и стимулираща образователна среда чрез система от форми на обучение. Диференцирани като регламентирани и нерегламентирани в седмичния план, те благоприятстват натрупване на конструкторски опит у децата и осигуряват обобщени начини за систематизирането му. Организирането и времетраенето им се съчетава с интересите и преднамерената активност на децата. Съотношението им по количествен белег е както следва: [3]

– задължително регламентирани: общ брой – 2, от тях за целодневна организация – 1; за полудневна организация – 1.

– задължително нерегламентирани: общ брой – 2, от тях за целодневна организация – 1; за полудневна организация – 1.

Към задължително нерегламентирани форми се отнасят: конструктивни игри, театрализирани игри, предметни игри, дидактични предмет-

ни игри, подреждане и украсяване на помещения и кътове, сортиране и подреждане на материали, наблюдения.

За достъпността, трайността, грамотността и компетентността на елементите на технологичната култура от особено значение в обучаващия процес по конструктивно-технически дейности са т. нар. шест „К“ въпроси. Съществуващата връзка и взаимодействие между тях ги прави разбираеми за обучаваните и достъпни за реализиране в трудния практическо-възпроизвеждащ конструкторски процес. Чрез отговора на тези въпроси ще се анализират традиционни и съвременни педагогически решения в областта на детското конструиране. Ще се формулират ключови теми за бъдещи проучвания.

1. *Какво?* – чрез този въпрос детето разбира кой е обектът на дейността.
2. *От какво?* – разпознава и определя материала, от който ще се изработи продукта.
3. *Кой? (Кои?)* или *С кого?* – приема предложения, избира и определя участниците в дейността – индивидуално или групово (екипно).
4. *Кога?* – определя времето, когато ще се реализира дейността.
5. *Къде?* – определя мястото, където ще се осъществява дейността.
6. *Как?* – разбира действията, възприема начина на изпълнение, осмисля технологичния ред на възпроизвеждане.

В протичащата образователна реформа в областта на техническото обучение трябва да се намери оптимален баланс между тенденцията на децата да се учат повече как и какво е условие за формиране на траен индивидуален интерес и отношение към технологиите. (Национална програма за развитие 2006–2015). Шестте.“К“ въпроса, заложени в системата на образователното съдържание по техническо обучение, помагат на обучавания да усвоява технически знания, да изгражда своя компетентност, да придобива емоционална нагласа, които да му помагат да формира собствен интерес към техниката и технологиите Чрез адекватни педагогически решения обучаваният усвоява норми, правила, изисквания, които ще му помогнат да усвои знания за технологичната култура.

## REFERENCES

1. *Ivanov, S.* (2001) Педагогически технологии на взаимодействие в детската градина. Plovdiv.
2. *Minchev, B. et all.* (2001) A Guide on Child Examination. Veda Slovena – ZHG, Sofia.
3. Program for the preparatory group at the kindergarten. Az-buki, (20), 2003.
4. *Todorova, E.* (1999) Social Psychology. Sofia.

# ОПАЗВАНЕ НА ПРИРОДНАТА И ОКОЛНАТА СРЕДА. МОЯТ ГРАД – ЧИСТ И ПРИВЛЕКАТЕЛЕН

*Марияна Х. Венкова*

# PRESERVING THE LOCAL AND NATURAL ENVIRONMENT. MY CITY – CLEAN AND ATTRACTIVE

*Mariyana H. Venkova*

*ABSTRACT: Subject of research are the main pollutants of the local and natural environment, as well as various activities in which young students can participate with the aim to develop environmental awareness and behavior.*

*KEYWORDS: project, social education, posters, mock-up, questionnaires, 3rd grade students*

Подготовката на учениците в област „Обществени науки и гражданско образование в начален етап“ се осъществява чрез интегрални учебни предмети. Гражданското образование като част от тази културно-образователна област има за цел:

– Учениците да се подготвят за по-добро ориентиране в глобални и регионални процеси в динамично променящия се съвременен свят, адаптиране и реализиране в съвременното демократично общество;

– Учениците да развиват уменията си за активно гражданско участие в социалния живот;

– Учениците да възпитават у себе си отговорно поведение за участие в обществения живот.

През учебната 2008/2009 година се включих в Националната програма „С грижа за всеки ученик“, модул Осигуряване на обучение на талантливи ученици в ученически олимпиади“ с проект по гражданско образование – Екология – „Опазване на природната и околната среда. Моят град – чист и привлекателен“. Съставих тематичен план, график на часовете за провеждане на занятията, методи и форми на работа, цел на всяка една стъпка в структурата на проекта.

От особено значение за правилното решение и реализиране на една идея е учителят да има отношение към въпроса; идеята да бъде вътре

в него, да вижда „скелета“ на проекта, да има ясен отговор на въпросите „Какво се прави?“ „Защо се прави?“, „Как да се направи?“, „Какви ще са резултатите в края?“. В процеса на работа, разбира се, се появяват и други въпроси. По време на проучването, анализа и заключенията учителят учи както децата, така и себе си. Навлиза заедно с тях в света на науката и познанието, като преди това трябва да е получил информация за проблемите, които предстои да се дискутират и решават. Успехът на една дейност е в предварителното обмисляне, проверката на връзките и завършеността на отделните моменти, структурирането и разпределянето на задачите. Ето защо учителят трябва да познава добре както своите възможности и потребности, така и тези на възпитаниците си.

Идеята на нашия проект включва няколко аспекта:

- **Да се насочи** вниманието на децата към света, който ни заобикаля.
- **Да разберат** колко е важно тяхното присъствие в днешния ден, техните усилия да научат повече за нашата планета.
- **Да потърсят** отговори на въпроси, предстоящи им да да разрешат след време и какви са реалностите днес за живата и нежива природа.
- **Да се формират** нагласи у децата за положително отношение към околната среда, другите и себе си.
- **Да осъзнаят**, че има неща, които зависят от тях и могат да бъдат променени от тях, и ако обединят усилията си ще постигнат по-голям успех.

Тази идея би се реализирала най-добре, когато децата се включат в различни дейности, които им позволяват да направят избор, свързан с тяхното поведение, емоционален свят и мислене.

Акцентите в идеята дадоха името на проекта – „Опазване на природната и околната среда. Моят град – чист и привлекателен“.

Проектът е осъществен като извънкласна дейност с основни участници 10 ученици от 3.[в] клас при НУ „Илия Р. Блъсков“ – гр. Шумен. В хода на проектната работа в практическата дейност се включиха и останалите ученици от класа, на който аз съм класен ръководител, както и родителите.

Проектът има за **цел** учениците ***да осъзнаят връзката човек – природа – околна среда*** чрез беседи, презентации, материали от различни източници – енциклопедии, списания, интернет; занимателни страници от брошури, книжки с екологична насоченост; да се научат да прилагат тези знания в практически дейности, свързани с опазване на околната среда.

За реализирането на целта си поставихме следните **задачи:**

- Учениците **да възприемат** идеята за разделно събиране на отпадъците като необходимо добро за всеки.
- Учениците да се научат свободно и открито **да изразяват** това, което им харесва или не извън дома им, както и да споделят желанията си да живеят в един по-чист и привлекателен град.

• Учениците **да се запознаят** с мнението, разсъжденията, виждания-та на своите родители, изложени в анкетата; **да коментират** допирните точки по отделни въпроси, свързани с екологията, възпитанието, околната среда и **да предлагат** бъдещи намерения и идеи.

Целта на проекта е насочена към личността на ученика. Макар и пасивен по време на разказ, обяснения, инструкции от страна на учителя, той винаги е в активна форма – докато слуша, мисли как ще използва тези знания.

Дейностите за реализиране на проекта са свързани с теоретичен материал, практическо изпълнение на задачи, съобразени с държавните образователни изисквания по гражданско образование.

На първото занятие споделих идеята си с участниците в проекта. За да привлека тяхното внимание и интерес, представих схематично на дъската отделните стъпки на проекта. Бях подготвила материали от интернет за да демонстрирам и един от начините за получаване на информация. Предложих на вниманието им различни списания и енциклопедии. Учениците започнаха да предлагат варианти – коя стъпка от проекта как и с какво да бъде подплатена. На първото събиране на екипа заедно моделирахме проекта.

Следващият етап, който също е много важен, е уточняване на ангажиментите на всеки един член от екипа: кой какво ще прави, кой с кого би искал да работи, какво ще правим заедно. Всеки член на екипа изрази желанието си за работа по определен въпрос, както и предпочитания за работа в група. Убедена съм, че нещо, което се прави с желание, постига по-добри резултати. Вярно е, че прокарването на една идея минава през ума, но истински постига целите си, когато мине и през сърцето. И така, за всяка задача си имаше изпълнител – било то индивидуален, група, екип, целият клас, родители.

**Дейности по първата част на проекта** – Опазване на природната и околната среда

Смятаме, че ***проблем №1*** е един отдавна възникнал въпрос, който в днешно време е вече актуален проблем – Ще има ли след години живот на Земята? Въпросът за опазването, съхраняването на природната среда стои пред целия човешки род. Трябва да се признае загрижеността и ефективните действия на световни организации, които, разработвайки проекти, търсят начини и пътища за възстановяване на равновесието в природата. И сигурно разумът ще победи в името на следващите поколения.

Презентацията „Само една планета“ на Александра Атанасова слага началото за размисъл:

На всяко здравомислещо същество е ясно, че животът на Земята го има благодарение на Природата. А човешката дейност години наред застрашава равновесието в нея – изсичането на горите, замърсяването на въздуха

и на водата, неволното съдействие за разширяване на пустините – всичко това нарушава хармонията на околната среда. Нищо не се появява от само себе си. И ако се задълбочи разрушителната дейност на човека, то със сигурност животът на земята ще изчезне.

Презентацията „Бъдещето. Енергия. Дива природа“ на Нелина Чакърова и Виктория Димова доказва това:

България е една от страните в Европа с уникална, съхранена дива природа и с най-голямо биологично разнообразие, което е подложено на голям брой заплахи. Основни причини за това са: замърсяването на околната среда от различни източници; преулов на животни, прекомерно събиране на растения; глобални промени, свързани с изтъняването на озоновия слой около Земята. Застрашени, изчезващи и изчезнали биологични видове, живеещи на територията на България са представени в книгата, изготвена от Никола Колев – „Опазване на природната среда – Застрашени видове животни в България“.

Марчела Лазарова и Татяна Тодорова направиха книжка „Някои от изчезващите животни в България“. С много любов и умиление подбираха картинки, търсеха подходящ текст и собственоръчно написаха кратка информация.

С голямо желание и вдъхновение екипът изработи книжката „Благодарен съм за ...“. Това, което им предложих – как да изглежда и какво да съдържа – ги зареди с нескрит ентусиазъм. Въпреки многото трудности, учениците преодоляха всички препятствия и с основание бяха удовлетворени и много горди от резултата. С тази книжка децата изразяват своето отношение и благодарност към майката Природа и макар да не е написано, то се знае, че ще се грижат за нея сега, когато са малки и утре, когато пораснат големи.

Онур Вълчанов и Румен Андреев изработиха „Еко ферма“. Идеята дойде, след като Онур ни разказа за фермата на дядо си. Донесе снимки. Майка му пък ни обясни какво означава Екоферма – какво е необходимо, какви са изискванията на Европейския съюз. Обеща през пролетта да ни покани да я видим. Идеята за макета беше на двете момчета, но при аранжирането се включиха и момичетата. Освен новите знания, които получиха, докато майсторяха еко фермата, те се забавляваха – през цялото време миришеше на сладкарница, защото фигурките на животните, хълмчето и оградката бяха направени от захар.

**Дейности по втората част на проекта** – Моят град – чист и привлекателен

Темата „Моят град – чист и привлекателен“ е много важна за децата, защото става въпрос за родното им място. Когато излезем от дома си, нашите впечатления чувства и усещания се срещат със света, който е пред очите ни.

Децата могат да направят разлика между красиво и грозно, добро и лошо. Чрез постерите „Открий разликите“ учениците изразяват отношението си към места, които са в града ни. Всеки знае,че не трябва да изглеждат така, а постерите показват как биха изглеждали ако всичко е както трябва. Децата харесват родното си място, но заявяват, че трябват грижи и внимание, за да радва очите ни.

С дейностите по тази част от проекта се опитахме да дадем своя принос за разрешаването на ***проблем №2*** – С какво да помогнем и как на околната среда, че да я харесваме и предпочитаме?

Навярно все още има хора, които се питат: Защо да събираме отпадъците разделно? Нашият екип би им отговорил: Защото така по-бързо и лесно се преработват, рециклират. Рециклирането опазва околната среда, спестява електроенергия, извлича ценни суровини от отпадъка. А всичко това помага на българската икономика. Въпросът за разделното събиране на отпадъците е интересен за Лиляна Младенова и Михаела Тончева. Тяхната презентация „Пътят на отпадъка от дома ни до контейнера“ е точно за това.

В минутите за отдих екипът работи върху илюстрациите „Сред природата“ и „Строфи за екокофи“. Тази задача е много приятна и забавна, но се изисква познание за разделно събиране на отпадъците. Учениците коментират, търсят скрити предмети, спорят кой предмет в кой контейнер да попадне, в какъв цвят да е отпадъкът. Весело и интересно се получи. И възпитателно, разбира се.

След като се запознаха с „Пътя на отпадъка от дома ни до контейнера“, учениците разбраха, че има неща, които зависят и могат да бъдат променяни от тях, както и че могат да променят заобикалящата ги среда с още по-голям успех, ако обединят усилията си. Ето защо решиха в продължение на една седмица да събират в един чувал отпадъците от различни продукти в клас и училищния двор. През това време подготвиха три кашона с надписи на контейнерите за стъкло, хартия, пластмаса и метал. Споделиха идеята с останалите ученици от класа. Следващата седмица излязоха на двора и в приготвените кашони разпределиха отпадъците. Почистиха двора. Направихме снимки за спомен – преди и след почистването. Кашоните останаха на определеното място няколко дни. Другите ученици от училище, които станаха свидетели на проведената акция, също се включиха. Тази ни дейност се оказа забавна и полезна.

Учениците написаха съчинение-разказ по преживяване. Всеки по различен начин, с различни изречения разказа за събитието, но общото е отношението към красивото и грозното. И най-важното е, че децата са доволни от това, което направиха и най-вече от стореното от други техни съученици. Значи имат съмишленици, които се грижат за чистотата на училището.

Екипът написа писмо до директора на училището и училищното настоятелство, в което разказа за почистването на класната стая и училищния двор. За да бъде училището не само по-чисто, но и по-красиво, бяха отправени две предложения:

1. Да се поставят в училищния двор повече кошчета за разделно събиране на отпадъците;

2. Да има отделен кът за хранене, за да не се носят храна и напитки в класните стаи.

Писмото бе връчено на директора, а той, от своя страна, обеща сериозно да обмисли възможностите за реализиране на тези предложения.

Защо навън не е така чисто и уютно както у дома? С какво да помогнем и как на околната среда, че да я харесаме и предпочитаме? Състоянието на заобикалящия ни свят – светът, в който живеем заедно с нашите близки, околната среда, която харесваме или не харесваме, няма възможност сама да се защитава. Така че, ако нещо ни дразни, то е плод на човешка ръка или дейност.

Подготвих анкети за децата и за родителите. Анкетата „Ако съм...“ за учениците ги поставя в ролята на кмет, бизнесмен, директор на училище, учител и родител. Като такива, от позицията на възрастни, какво биха направили те за децата. В часа на класа попълниха анкетата. На поредната сбирка екипът се запозна с желанията. Записа тези, които най-често се повтарят. Всъщност мненията почти съвпадаха. Желанията им от анкетата са все неща, от които самите те като деца имат нужда – плувен басейн, увеселителен парк, площадки за игри и отдих – без коли, без шум, само весел смях и пеещи фонтанчета.

Съставих анкета и за родителите. Имах известни притеснения по отношение активността. Не са малко хората, които не харесват тази форма на комуникация. Останах приятно изненадана, когато получих 100% обратна информация. Още повече, че отговорите бяха обстоятелствени – къде критични, къде положителни. Но това си е лично мнение. Важното е човек да е искрен. Обработих анкетите вкъщи – много внимателно прочетох отговорите, отделих всеки въпрос със съответния брой отговори, установих колко харесват дадено място, дейност или обект, колко са негативно настроени към поведението на определени организации и т.н. Изброеното до тук направих за себе си. А изводите споделих с учениците. Запознах ги с мнението на родителите им за света, който ни заобикаля. Така децата разбраха как изглежда околната среда в очите на близките им хора, какви са желанията и вижданията им за един привлекателен град. На всички им беше много интересно. Оказа се, че у дома не говорят за това. Анкетата се оказа полезна.

Екипът състави голяма кръстословица. Записах на дъската вертикално „чист роден край и чиста природа“. Провокирах участниците в проекта

да съставят хоризонтално думи, включващи определената буква. За една дума имаше различни предложения. Избираха най-подходящото, като един ученик попълваше на дъската, а друг записваше на лист определението за самата дума. И така, след правилно попълване хоризонтално, вертикално се получи „за чист роден край и чиста природа“ – продължение на мисълта „Ако всеки иска да вижда красота навред, то трябва да се грижи както за себе си, така и за ...“. Участниците в проекта решиха да подарят на приятелите си от други класове по една кръстословица. А в класа, където са приятелите им още от детската градина, връчването стана малко по-официално. Представител разказа накратко за проекта и покани класа от името на екипа на първото представяне в училище. В тия мигове имаше много радост и задоволство. Пожелаха ни успех на олимпиадата и казаха, че и те мислят като нас – трябва да има ред и чистота навсякъде около нас. И не само да има някой, който да поддържа чистотата, а имено децата да са тези, дето всеки ден ще са по-грижовни.

В началото на април 2009 година проектът бе представен пред постоянната комисия „Екология и селско стопанство“ в Община Шумен. Трудът ни бе възнаграден с организирана екскурзия, баскетболна и футболна топка. Екипът ни получи покана за посещение на най-голямото екологично поле в България.

На 25.04.2009г. в град Варна се проведе Национална олимпиада по Гражданско образование. Говорителят на екипа Марчела Лазарова представи проекта. След отлична защита бе класирана на второ място. Работата ни бе наградена със статуетка, диплом и електронна книга. Марчела получи едногодишна стипендия.

Това е първият проект. Всяко първо нещо крие много неизвестни. За да има продължение се иска не само смелост и вяра, но и правилна посока на идеята. И любов. Щом посееш любов, любов ще се роди. Децата са като необятна земя. От възрастните зависи какво ще посеят, за да има както „Днес“, така и „Утре“.

Хубаво нещо е наградата. Но тя е миг. А часовете, дните, в които децата градят ред по ред... Аз лично нося в себе си вяра и любов, и надежда за утрешния ден. Това предавам на децата, за да се отворят очите и душата им – да ценят щедростта на природата и да милеят за нея.

# ИНТЕРАКТИВНО ЕКОЛОГИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН

*Марияна Х. Венкова*

# INTERACTIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

*Mariyana H. Venkova*

*ABSTRACT: The objective of this project is people's ability to receive energy and well-being from nature, without breaking its rules, in order to live in harmony with it.*

*KEYWORDS: project, environmental behavior, interactive methods, presentations, mock-up, 4th grade students*

Успешното решаване на вечния проблем човек-природа изисква промяна в отношението на съвременното общество към природата. Постигането на тази цел е възможно само чрез формиране на една висока екологична култура.

Начална училищна възраст е най-подходяща за екологично възпитание – периодът от развитието на детето е най-динамичен и в най-висока степен доминират емоциите. Чрез разнообразни методи и форми на работа се възпитава грижливо отношение и любов към природата. „Това е възрастта, в която съвестта и характерът се изграждат и укрепват или не." Ана Фройд

Интерактивните методи дават възможност за по-качествено взаимодействие между участниците и водещия. Съпреживяване, диалог, анализ, вземане на решение – това са възможности за по-пълно развитие личността на ученика. Използването на нови методи (вж. Приложение1) се обуславя преди всичко от работата в група, която е същностна характеристика на проекта „Енергия и здраве".

**Целите** на проекта са учениците:

1. Да осъзнаят значимостта на глобалния проблем – екологична катастрофа – чрез материали от енциклопедии, научно-популярни филми.
2. Да реализират дейности, умения и разбиране за хармонична връзка между човек и природа чрез практическа работа, наблюдение, съвместно търсене.

Посочените цели се реализират чрез следните задачи:

- участниците да възприемат идеята за съхраняване на природните ресурси чрез получаване на информация от интернет статии;
- въвеждане в богатия и разнообразен свят на лечебните растения чрез беседи и наблюдение;
- даване и усвояване на знания и умения за ориентация в по-широкия свят, в който учениците навлизат, и подпомагане изграждането на ценностна система, която да им позволи да изработят и изпробват първи собствени позиции и относително трайни морални съждения – чрез беседи, работа в малки групи, мозъчна атака, използване на фотографии, обсъждане, решаване на конкретен проблем.

Участниците в проекта са 11, от тях – 6 са момичета, а останалите 5 са момчета. Всички са ученици от 4. клас.

Положително е отношението на родителите, които в по-късен етап на работата се включиха при изработването на макет, свързан с проекта.

Проектът е разделен на три сектора. Всеки сектор си има глобален въпрос. За разрешаването му ключови въпроси са: Къде? Кога? Как? Защо?

Младите еколози се разпределиха за работа по сектори според личните си предпочитания и интереси.

**Работа в Сектор 1 „Енергия и здраве от неживата природа“**

**Въпрос**: Как хората да получават енергия и здраве от природата, без да нарушават нейните закони и да живеят в хармония с нея?

Човешкият ум няма граници в изобретенията, но човешкият разум е този, който трябва да съхранява, защитава и увеличава природните богатства, които отново и отново ще му служат – днес и утре, и в далечно бъдеще. В тази връзка са идеите, търсенето и проучванията на екипа. Отговор на въпроса намираме в неизчерпаемите източници на енергия: слънце, вода, вятър и биомаса. Огромна сила, енергия и здраве крият дълбините на Земята – геотермалните извори. С богатството и разнообразието на хидротермални води, България е сред най-богатите в Европа.

**Извод:** Да съхраним природата като използваме възобновяемите енергийни източници.

**Работата в Сектор 2 „Енергия и здраве от живата природа“**

**Въпрос:** Как растителния свят помага на човешкото здраве; как влияе на чувствата, мислите и настроенията ни?

Най-голямото богатство на България е запазената флора. Според екологичните справочници тя е една от най-богатите в Европа (вкл. 3000 висши растения). Българските гори са част от европейското и световното богатство и са съществен фактор в екологичното равновесие на планетата. За опазването на биологичното разнообразие на територията на България са

обособени 3 национални и 10 природни парка, 55 резервата. Гордост за нас е Природен парк „Шуменско плато". Интересна и съдържателна е книгата, която представител на групата направи.

От дълбока древност се изучават растенията – тяхната сила да лекуват човека. Тези растения наричаме лечебни, а и оттам природата получава името „аптека". В днешно време човек все по-често прибягва до „услугите" на природната аптека. Многото материали за лечебните растения наложиха по-щателно търсене, внимателен подбор, предлагане на избраното и обсъждане. Безценна се оказа беседата на специалист, работил дълги години върху видовете лечебни растения. Нагледните материали – илюстрации, хербарий, свежи билки – фокусираха вниманието на групата, повишиха интереса и тяхната активност. Задаването на въпроси от страна на участниците показва до голяма степен тяхната ангажираност и отношение към темата, която е обект на разясняване.

Забързани в ежедневието, подложени на стрес и замърсен въздух, хората имат нужда от възстановяване – физическо и емоционално. Отново на помощ идва природата. Засилен интерес, нескрито любопитство и повишена творческа активност предизвикаха сред момичетата темите, свързани с ароматите и цветовете. Определено тяхна е заслугата за подробната информация, наситена с много примери и илюстрации.

**Извод:** Растителният свят не е неизчерпаем, безкраен. Ето защо всеки един здравомислещ човек е отговорен за поведението си сред природата. Смирен в себе си да бъде благодарен за енергията и здравето, които тя му предлага. Съзнателно да я изучава, използва и съхранява за следващите поколения.

**Работа в Сектор 3 „Да строим еко сгради, за да живеем в хармония с природата"**

**Въпрос**: Какво означава екологичен дом?

Една английска пословица казва: In the East or in the West at home is best. (Където и да отидеш, у дома си е най-добре.) Изредените по-горе ползи за човека, които природата предлага, могат да бъдат събрани под един екологичен покрив – нашият дом. Всъщност нашият дом не е само жилище (сграда), а философия и лично решение на наболели екологични проблеми като замърсяването на околната среда. Еко дом – това понятие е свързано с използваните технологии за построяване на дом, които ни помагат да се възползваме от природата, без да я ощетяваме необратимо.

**Извод:** Природата е безкрайно щедра към нас, хората, и ни е дала всичко, за да живеем богато и щастливо. От нас се иска само да овладеем тайните ѝ и да обединим усилията си за изграждане на едно хармонично цяло от човек и природа.

**Практическа дейност**

**А. Изработване на макет**

Плод на фантазия и стремеж за живот в чист и спокоен свят е макетът, който екипът създаде. Всъщност това е един детски еко комплекс, който се нарича „Рай под небето". Изграден е на хълмист терен, където изправят снага иглолистни и широколистни дървета, гушат се ниски храсти, зеленеят полянки. Къщичките са дървени. Соларните батерии черпят енергия от слънцето. Вятърът движи белите турбини, които приличат на странни птици ...

Малките, все още непослушни ръце, работят, оцветяват, изрязват, лепят и малко по малко се подрежда нашият еко свят, изпъстрен с увеселително влакче, красиви пауни, зоокът, даже и лехи с билки си имаме. Запалени по нашето еко селище са и родителите. Те предлагат да се сложат светещи лампички и фонтанче. Невероятна е атмосферата, когато нещо се създава, когато работят заедно учител, ученици и техните родители. Децата са не само щастливи, те са горди, че родителите им са на гости в училище. Чувстват се домакини, някак по-големи, някак по-значими. Съвместната ни работа е като магия. Тази магия наричам Надежда – да бъде утрешният ден по-ведър, да има мир и доброта, грижа за всеки и всичко. И много любов, защото любовта ражда любов, просто има живот.

**Б. Изработване на книга**

Книгата, която с огромно желание учениците направиха, разкрива пред малки и големи:

- ✓ неизчерпаемите съкровища, които ни предлагат слънцето, вятърът, водата, минералните извори, бликащи от сърцето на Земята;
- ✓ растителния свят, в който изобилстват лечебни растения;
- ✓ по-известни и употребявани билки с техните лечебни свойства;
- ✓ нежна терапия с аромати и цветове;
- ✓ близост до природата чрез еко сградите.

**В. Хербарий**

Многото илюстрации и снимков материал предоставя възможност на читателя да се потопи в атмосферата, носеща аромата на природата. Това усещане става по-осезателно при съприкосновението на очите с хербария.

**Г. Занимателни страници**

- ✓ кръстословица;
- ✓ картинен ребус;

- ✓ пъзел;
- ✓ стихотворения;
- ✓ мисли за природата.

Проектът „Енергия и здраве“ бе разработен в рамките на 6 месеца. Изключителното трудолюбие, интерес, висока дисциплина и постоянство реализираха идеята в своята най-обширна пълнота и цялост. В процеса на работа се включиха и родителите. Невероятна плодотворна атмосфера, много жар, точно разпределение на задачите, яснота по отношение кой какво трябва да направи – всичко това доказа правилната посока за постигане на целите.

Проектът бе представен на общински и областен кръг и класиран за национален кръг на олимпиадата по гражданско образование. Със завидни за възрастта си умения – точност, яснота и достъпност в изразяване на вижданията си, участниците в екипа защитиха всяка стъпка от цялата верига, наречена проект.

С работата на екипа се запознаха учениците от начална степен на 4 шуменски училища. Представянето бе интересно, разбираемо. Не е изненада, че именно макетът спечели аплодисментите на ученици, родители и учители. След всяко презентиране, учениците-домакини получаваха като подарък тематична кръстословица „Енергия и здраве“. Пъзел и книжка за оцветяване на билки бяха подарени на бъдещите ученици от предучилищната детска градина.

На края ще цитирам децата от екипа: „След всичко, което прочетохме, след всичко, което направихме, бихме казали: Много ни се иска, когато пораснем, знанията, които придобиваме за природата, да ни помогнат да живеем в мир и хармония с нея“. Аз бих добавила: Само знания не са достатъчни. Трябва любов – такава, дето извира от сърцето, дето блика от душата и те оставя покòрен и безмълвен пред величието на майката Природа.

## Приложение 1

# ПРОЕКТ
# ЕНЕРГИЯ И ЗДРАВЕ

| Тема | Класически и интерактивни методи и техники | Въпроси | Дейности | Форми на работа | Онагледяване |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Природата – ценност, осигуряваща съществуването на човека | Беседа Наблюдение Разсъждение Асоциативен облак Решаване на проблем | – Кои са основните замърсители на природата?<br>– Каква е връзката между жива и нежива природа?<br>– Каква е ролята на човека в тази връзка?<br>– Доколко и как може да влияе на природата? | Изработване на картинен разказ | Работа в екип | Енциклопедия Лаптоп Мултимедийно устройство |
| 2. Неизчерпаеми източници на енергия | Наблюдение Анализ Обсъждане | – Защо слънцето, вятърът и водата са неизчерпаеми източници на енергия?<br>– Какви са възможностите за тяхното използване? | Презентация | Работа по групи | Интернет Лаптоп Мултимедийно устройство Научна литература |
| 3. Термалните води – природно богатство | Беседа Разсъждение Обсъждане | – Кои са най-известните лековити извори у нас?<br>– С какво трябва да се съобразява човек, решил да се лекува с минерална вода? | Презентация | Работа по групи | Интернет Лаптоп, мултимедия |
| 4. Растителният свят в помощ на човека | Наблюдение Демонстрация Разглеждане на фотографии | – Как растителният свят помага на човешкото здраве?<br>– Кои редки растения се срещат в Природен парк„Шуменско плато“?<br>– Какво трябва да знаем за билките? | Книга Презентация Изработване на хербарий | Работа в екип<br>Работа по групи | Илюстрации Хербарий Схема на билките в пр. парк „Шуменско плато“ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. Ароматите и тяхното специфично въздействие | Разказ<br>Беседа<br>Наблюдение<br>Задаване на въпроси | – Как ароматите въздействат върху човека?<br>– В какво се изразява тяхната помощ и сила?<br>– Необходими ли са знания за различните аромати?<br>– Колко са начините на лечение чрез ароматерапия? | Презентация<br><br>Книга | Работа по групи | Списания<br>Брошури<br>Интернет |
| 6. Цветотерапията – лек без вреда | Наблюдение<br>Разсъждение<br>Беседа<br>Интервю | -Всеки цвят излъчва определена вибрация. Върху какво въздейства тя?<br>– Има ли връзка между настроение и здраве?<br>– Кой е любимият ти цвят? Цветята, които харесваш, в такъв цвят ли са? | Презентация<br><br>Книга | Работа по групи | Интернет<br>Списания |
| 7. Екосгради – строителство в мир с природата | Беседа<br>Наблюдение<br>Мозъчна атака<br>Асоциативен облак | -Кое прави сградите „еко“?<br>– Виждали ли сте „зелени“ покриви?<br>– Как би изглеждала вашата екологична къща? | Презентация<br>Книга | Работа по групи<br><br>Работа в екип | Интернет<br>Списания<br>Мултимедия<br>Лаптоп |

## Практическа дейност

1. Детски еко комплекс „Рай под небето“ – макет
2. Хербарий
3. Забавни страници – картинен ребус, картинки с билки за оцветяване, кръстословица, пъзел
4. Мисли за природата, стихотворения, гатанки, разказ (За да имаш приятели, Й.Радичков) в картини
5. Презентациите на книга

# ЗА МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКАТА НА СТУДЕНТИТЕ – БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ПРИ ПРЕДСТАВЯНЕ НА СЕЗОННИТЕ ПРОМЕНИ В ПРИРОДАТА

*Милена И. Цанкова*

# FOR THE METHODICAL PREPARATION OF STUDENTS – FUTURE PRIMARY TEACHERS IN PRESENTING SEASONAL CHANGES IN NATURE

*Milena I. Tshankova*

*ABSTRACT: In the present system we offer a technology that contributes to teach certain concepts to students which they in turn may teach to children, namely: to follow one exact sequence in getting acquainted with animals, the seasons and the skills to influence educationally students' personalities.*

*KEYWORDS: students, methods, students, nature, ethology.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски" – РД–05–236/14.03.2012.*

При подготовката на бъдещите педагози по методика на обучението по природознание се цели формиране на умение да осъществяват обучението по учебните предмети роден край, околен свят, човекът и природата в етап начален, като се ръководят от държавните изисквания. За това е необходимо студентът – бъдещ начален учител да познава учебното съдържание, включено в тези учебни предмети, съответно за първи, за втори и за трети и четвърти клас. По методика на природознание студентите усвояват компетенции за запознаване на учениците с животните и сезонните промени в определена система.

В науката и в образованието дейностите с фундаментален характер се разглеждат в система. Именно тя определя параметрите на съответен стил на мислене. Използването на понятието система започва в античната епоха. В превод от гръцки „система" означава „множество от елементи, които се намират във връзки и отношения помежду си и образуват определена

цялост, единство“[1:530]. „Отличителните признаци на всяка система са целостността, структурата и връзките“[2:81]. Чрез представяне на знанията в система се съдейства за по-продуктивно използване на човешката памет. Отделните елементи на системата следват в точно определена последователност. Те са компоненти на системата, между които съществуват определени връзки и взаимодействия, така се запомнят и актуализират по-лесно.

При построяване на системи, които се използват в процеса на обучение във висшето училище, е необходимо те да бъдат съобразени с бъдещата дейност на съответния специалист. Бъдещата дейност на специалиста се осигурява чрез професионалната подготовка с помощта на съответната система. При разработването на система за въвеждане на етологични знания при запознаване със сезоните и промените при животните ние се съобразяваме с бъдещата професионална дейност на студентите в началното училище. Системата е в съответствие с професионалната среда и с обекта на действие. В съответствие с тях са и научната информация и научните знания.

В настоящата система ние предлагаме технология, която способства за формиране на системно мислене на студентите и формиране на такова у децата, а именно: Да се следва една определена последователност при запознаване с животните и със сезоните и знанията да влияят възпитателно върху личността на ученика. Да се съдейства за развитие на творческото мислене. „По показателя мислене най-високо се намира обучението, което поставя ученика пред проблеми и буди творческото му мислене“ [4:121]. Във всички класове на началното училище има възможност чрез учебното съдържание при изучаване на животните да се въздейства върху възпитанието и поведението на учениците, да се обогатява общата култура и да се изграждат позитивни междуличностни отношения, като се отчитат различните фактори, влияещи върху тях.

При разглеждане на годишните сезони се придобиват знания за животните. За представянето им предлагаме следния алгоритъм (фиг. 1):

1. Промени през сезона в неживата природа. Разглеждат се промените, които настъпват в слънчевото греене през сезона, продължителността на деня, промяната в температурите през сезона, видовете валежи, ветровете.

2. Промените, които настъпват в живата природа. Промените в живата природа се разкриват при непрекъснато отчитане на връзката „нежива – жива природа“. Отчита се как промените в неживата природа водят до промени в живата природа. Тя се подрежда в последователността:

- промени в растителния свят: тревисти растения, храсти, дървета;
- промени в животинския свят;
- промени в живота на хората и тяхната трудова дейност през сезоните;
- промени в труда и игрите на децата.

*Фиг. 1. Алгоритъм за представяне на годишните сезони*

Елементи на системата са отделните елементи на алгоритъма за сезоните. Елементите имат връзка един с друг; като се съединяват, изграждат един цялостен „образ“ за сезонните промени и връзките между живата и неживата природа. Въвеждат се и елементите промени в животинския свят, поведение на животните и положителни етологични примери, свързани с поведението на животните. Усвоявайки елементите, студентите – бъдещи педагози ще имат готовност да осъществяват подготовката на учениците и да въздействат възпитателно.

При разглеждане на годишните сезони се придобиват знания за животните. В предложения алгоритъм за годишни сезони елемент на промените в живата природа са промените в живота на животните. Тук може да се разгледат различни представители от животинския свят според устройството и да се проследи какви промени в поведението на животните настъпват през сезона във връзка с промените, които са настъпили в средата на живот.

При разглеждане на годишните сезони по посочения алгоритъм се съдейства за създаване на умение у учениците винаги да разглеждат елемен-

тите на природната среда в определена последователност и да отчитат съществената разлика на живата природа от неживата и връзката между тях. Създава се умение за изграждане на знания за животните като се проследяват промените при различните групи животни, като се следва еволюционното развитие. Разглеждат се промените при насекоми, птици и бозайници. Обемът от знания, посочените групи и представители се съобразяват с възрастта на учениците и се подчиняват на принципа за достъпност.

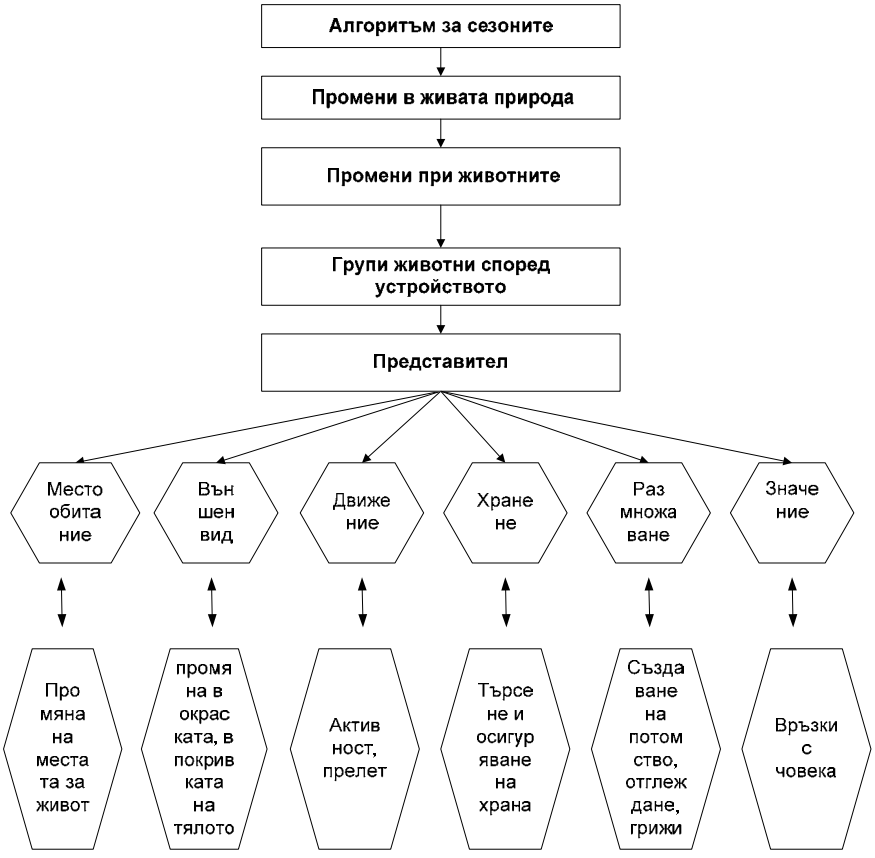
Знанията за сезоните и промените при животните се надграждат непрекъснато и се разширяват в началното училище съобразно спираловидния подход. В часовете по методика на обучение по природознание студентите усвояват последователността при надграждане на знанията: още в първи клас учениците изучават сезоните и промените, настъпващи при животните, и тяхното поведение; анализират картини с изображения на годишни сезони и правят връзка между промените, настъпили в неживата природа и живата природа – растения и животни; усвояват умения да свързват съответстващите ги промени. Например слънчевите лъчи през пролетта водят до разцъфтяването на дърветата, долитането на птиците от юг и събуждането на животните от зимен сън. Последователно в отделни теми се разглеждат промените за всеки сезон, респективно промените при животните. Спазва се принципът за сезонност при разглеждане на темите. Във втори клас знанията се разширяват. След като са усвоили знания за календара, за промените в неживата природа, разглеждат промените, които настъпват в живата природа. Елемент от нея са животните. Във втори клас разглеждат промените при животните по-задълбочено. Поставят се задачи на учениците да наблюдават животните и да проследят промените в поведението им. Да имат личен принос при полагане на грижи за животните и тяхното опазване. Да помогнат по прехранването на птиците чрез изработване на хранилки и къщички. Осъществява се интеграция с обучението по домашен бит и техника. В часовете по домашен бит и техника изработват хранилки, къщички и други модели. При разглеждане на промените при животните през различните сезони има възможност за въвеждане на положителни етологични примери, свързани с поведението. Тези примери съдействат за формиране на определено положително поведение на учениците.

При изучаване на учебното съдържание, свързано с годишните сезони, могат да бъдат потърсени промените, отнасящи се до елементите на алгоритъма за представяне на животните. Разглеждат се характерните особености на дадения представител или група животни през изучавания сезон. Може да се обърне внимание само на типичните промени от елементите на алгоритъма, а не на всички елементи (фиг.2).

Например при лястовичките да се разгледат през годишния сезон пролет: движение, хранене и размножаване. Проследява се какви промени

настъпват в поведението; как се приспособяват към променените условия на средата.

При разглеждане на животните по алгоритъма и при групиране на животните по различни критерии има възможност за въвеждане на полезни знания за поведението. Цели се да се създаде интерес не само към запознаване, описание и групиране на животните, но и запознаване с тяхното поведение и взаимоотношения със себеподобните и с хората. Следят се положителните отношения и се цели те да съдействат за положително отношение на учениците към техните съученици, към приятелите и към хората, които са около тях. Цели се разглежданите положителни примери, свързани с животните, да въздействат възпитателно на малките ученици. В нашата работа използваме всички възможности на учебното съдържание за реализиране на възпитателните цели.




*Фиг. 2. Представяне на сезонните промени при животните*

С предложената методика формираме компетенции у студентите при

изучаване на учебното съдържание за животните, успоредно с формиране на знания за тях да могат да се въведат и елементи от етологията. Съществено е развиване на по-висок интерес на децата към животните, което включва разглеждане на поведение и общуване помежду им. Основната причина за въвеждането на етологията е обогатяване на възпитанието в аспекта взаимодействие на учениците с околния свят и заимстване на естетически и хуманистични образци. Така целим да осъществим и реализираме връзката съдържание – знания – поведение – отношение. На фиг.1 посочваме необходимостта от разглеждане на положителни примери в поведението на животните, които да използваме с възпитателни цели. При обучението в аспект етология ние се интересуваме само от положителните примери в поведението на животните. Абстрахираме се от отрицателните примери в животинския свят. Съобразно нашата методология – етологията и поставените цели – влияние върху поведението на учениците и формиране на положителни личностни качества обръщаме внимание на особеностите и примерите при животните, които могат да бъдат разгледани при изучаване на учебното съдържание и да съдействат за възпитанието на учениците.

Предложената методическа система за изучаване на сезоните и промените при животните има качества, които не са проста сума от съставящите я елементи, а осъществява тяхната интеграция. Така се осигурява холистичен подход при обучението.

## REFERENCES

1. *Andreev, K., M. Buchvarov* et al. (1977) Dictionary of Philosophy. Sofia.
2. *Andreev, M.* (1986) Integrational tendencies in education. Sofia: Narodna prosveta.
3. *Tshankova, M.* (2012) Using ethology in the methodology of teaching Nature classes. Shumen: UI Episkop Konstantin Preslavski.
4. *Chakurov, N.* (1980) Pedagogical interaction. Sofia: Narodna prosveta.

# ПРИЗВАНИЕТО НА НАУКАТА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА МАКС ВЕБЕР

*Милослава Р. Янкова*

# VOCATION SCIENCE ACCORDING TO MAX WEBER

*Miloslava R. Yankova*

*ABSTRACT: The text presents the views by the German philosopher Max Weber to the vocation as science. The basic concepts of Weber on the practical importance of science can be summarized in several points: a) development of techniques for mastering life, b) development of methods of thinking, working tools and their usages, c) clarifications d) moral educational role. Additionally, this paper provides comparison and contrast of past ages and the time in which that sociologist lived. Examples to support his view are also at hand.*

*KEYWORDS: science, social practice, „value neutrality", vocation*

От периода на Новото време (16, 17, 18 век) до днес темата за призванието на науката, за нейната ценност и смисъл винаги заема важно място и увеличава своята тежест. Бележитият виенски философ Ернст Мах посочва, че ролята на науката е да помага за пестене на мисълта, така както машината помага за пестенето на усилия. Значението на един факт се измерва с неговата производителност, т.е. с количеството мисъл, което той ни позволява да икономисаме [1].

За големия немски социолог Макс Вебер науката отдавна не е раздаваща свещени блага и откровения дарба на асновидци и пророци, нито част от размисъла на мъдреци и философи над смисъла на света. Той я определя като професионално извършавано „призвание" и служба на самопознанието и на познанието на фактически взаимовръзки.

Науката никога не е безпредпоставъчна и никоя наука не може да обоснове ценността на своите предпоставяния пред онзи, който ги отхвърля. При всяка научна работа винаги се предпоставя валидността на правилата на логиката и на метода. Това са общите основи на нашата ориентация към света. Тези предпоставяния са проблематични. Освен това се предпоставя, че резултатът от научната работа е важен, в смисъл, че си струва да бъде научен. Проблемът е, че това предпоставяне не може да се докаже

със средствата на науката. Най-дълбокият му смисъл, който човек може да отхвърли или приеме в зависимост от собствената най-дълбока позиция към живота, може само да се разтълкува. Увеличаващото се интелектуализиране и рационализиране не водят до по-добро познаване на условията на живот, в който сме поставени. Хората знаят или вярват, че стига да поискат, по-всяко време биха могли да разберат всичко. Техническите средства и пресмятане заменят магическите средства за подчиняване или скланяне на духовете от дивака.

Природните науки дават отговор на въпроса: какво трябва да правим, ако искаме да управляваме с технически средства живота. Вебер поставя акцент върху това дали трябва и дали бихме искали да го управляваме технически, както и дали подобно управление има някакъв автентичен смисъл.

Социологът си задава въпроса дали този продължаващ хилядолетия процес на размагьосване в западната култура и изобщо „напредъка", към който принадлежи науката като негова съставна част и движеща сила, има някакъв смисъл, надхвърлящ чисто практическото и техническото [2:116]. За Вебер това е въпрос за призванието на науката в цялостния живот на човечеството, в частност, в какво се състои нейната ценност?

В стремежа си да даде своя отговор на този въпрос немският мислител прави сравнение с ролята на науката и отношението към нея в миналото. За илюстрация той припомня прекрасната картина от седма глава на „Държавата" на Платон, която е известна като Митът за пещерата. При тази алегория слънцето е истината на науката, която единствена улавя не лъжливи картини и сенки, а истинското битие.

Вебер отчита, че във времето в което живее (края на 19 и началото на 20 век), никой не се отнася така с науката. Мисловните построения приличат на „отвъдно царство от изкуствени абстракции", които според цветистия израз на социолога, „със своите сухи ръце се стремят да черпят кръв и сок от истинския живот, без никога да могат да го уловят" [2:118]. Това, което за Платон е играта на сенки върху стените на пещерата, в жиивота е истинската реалност. Вебер обяснява страстния възторг на Платон в „Държавата" с факта, че тогава за първи път е открит и осъзнат смисълът на едно от най-великите средства на всяко научно познание – понятието. С намирането на правилното понятие за красиво, добро или смелост и т.н., се смятя, че може да се постигне истинското му битие. Това открива възможност човек да научи себе си и другите как трябва да се постъпва в живота, най-вече като гражданин. За политически мислещите елини това е главният въпрос. Затова те се занимават с наука.

Като рожба на ренесансовата епоха се появява вторият голям инструмент на научната работа – рационалният експеримент като средство да се контролира надеждно опита. Вебер е на мнение, че без него съвременната

емпирична наука би била невъзможна [2:118]. Експериментът се прилага и по-рано – в психологията (например в Индия в служба на аскетичната техника йога), в математиката (в античността с военнотехнически цели), а в средновековието за целите на минното дело. Но издигането на експеримента като принцип на изследване е постижение на Ренесанса. За негови първооткриватели социологът приема великите новатори в областта на изкуството като Леонардо и особено експериментаторите в музиката от XVI в. с техните експериментални клавирни инструменти. От тях експериментът минава в науката преди всичко благодарение на Галилей, в теорията благодарение на Бейкън, а после завзема отделните точни дисциплини в университетите на континента, първоначално в Италия и Холандия.

За експериментаторите в изкуството от типа на Леонардо и за музикалните новатори науката означава път към истинското изкуство. Това същевременно е път към истинската природа. За да аргументира виждането си, че намиращата се под непряко протестанско и пуританско влияние научната дейност по времето на Ренесанса мисли своята задача като път към Бога, Вебер цитира холандския физиолог Ян Свамердам: „Тук ви нося доказателство за Божието провидение в анатомията на една въшка“ [2:119]. В точните природни науки, където физически могат да се уловят делата на Бога, се надяват да открият следата на неговите замисли за света. През 20 век само някои учени от природните науки, които Вебер нарича „големи деца“, вярват, че познания от астрономията или биологията, физиката или химията могат да ни научат нещо за смисъла на света или дори нещо за това, по какъв начин можем да попаднем на следата на някакъв „смисъл“ [2:119]. Знанието по-скоро е в състояние да накара да отмре чак до нейните корени вярата, че има нещо като „смисъл“ на света. Посоката на науката в края на 19 и началото на 20 век е към спасение от интелектуализма и завръщане към собствената природа и с това към природата въобще. Във времето на възникването на точните науки очакването към науката е нещо повече. За Вебер буди недоумение пътят, по който се върви. Недокоснати от интелектуализма, сферите на ирационалното се издигат до съзнанието и се вземат под неговата лупа. Основаната върху науката техника за овладяване на живота като път към щастие, след Ницшевата унищожителна критика към тъй нар. „последни хора“, които „изнамерили щастието“, според социолога трябва да се остави настрана.

След като всички по-раншни илюзии, че тя е „път към истинското битие“, „път към истинското изкуство“, „път към истинската природа“, „път към истинския бог“, „път към истинското щастие“ пропадат, отново се стига до въпроса за смисъла на науката като призвание при тези вътрешни предпоставки. Вебер мисли, че най-простият отговор дава Толстой, за когото „Тя няма смисъл, понеже не дава отговор на единствено важния за нас

въпрос: какво да правим? Как да живеем?“ [2:120]. Фактът, че науката не дава отговор на този въпрос, е неоспорим. По-важно за Вебер е в какъв смисъл тя „не дава“ отговор и дали може да направи нещо за онзи, който постави въпроса правилно.

Проблемът за отношението между наука и социална практика М. Вебер третира в границите на темата за „ценностно неутралната наука“. Основният въпрос, който стои в рамките на тази релация е с какво може науката да помогне на социалната практика или по израза на немския социолог „какво собствено позитивно извършва науката за практическия и личния живот“ [2:128]. Това е един от аспектите на въпроса за „призванието“ на науката. Твърденията на Вебер относно практическата значимост на науката могат да се систематизират в няколко пункта:

Първо: науката разработва техники за овладяване на живота, нови технологии – „науката дава знания за техниката, за това как човек управлява живота чрез пресмятане, както външните неща, така и поведението на хората“ [2:128]. На базата на пресмятане, на целерационалност, т.е. съотнасяне „цел – средства“, науката анализира социалното действие. Тя може да изясни какви средства да се използват, за да се постигнат определени, предварително зададени цели. Критиката на избраните средства като несъответстващи на възнамеряваната цел, или на целта като непостижима при съществуващите средства, също влизат в задачите на науката. Заедно с това науката може да изясни различните невъзнамерявани и дори нежелани странични резултати от прилагането на дадено средство. Но тя не е в състояние да реши етическия въпрос, да определи дали и доколко целта оправдава прилаганите средства. Ценностността на това решение остава извън компетенциите на науката, защото е въпрос на лична съвест и отговорност.

Второ: науката създава нови методи на мислене, работни инструменти и начини на използването им – „науката дава методи на мисленето, набор от инструменти и умения да си служите с тях“ [2:128]. Това означава, че с помощта на науката може да се направи анализ на действието чрез съотнасянето му към „крайните цели“ и ценности. Такова изясняване може да стане по посока от по-непосредствените към най-фундаменталните ценности и идеали. Отклоненията в действията и непосредствените цели от постулирания идеал (напр. социален) правят видима практическата полза от тези възможности на науката. Положението е следствие на обстоятелството, че собствената логика поставя действието в сложен прагматичен контекст, при който често се съпровожда със странични и нежелани последици, и заедно с това стои в сложни и неоднозначни ценностни съотнасяния. Вебер акцентира на факта, че следствие непримиримия конфликт между идеалите и ценностите, често действието в полза на определен идеал означава действие против други. И тук индивидът, а не науката трябва да вземе от-

говорно решение кой идеал и ценност да подкрепи, „слагайки в сметката и това кои други идеали ще бъдат накърнени“ [2:31].

Трето: науката дава „яснота“, т.е. тя има морална, възпитателна роля [3:54]. Вебер отдава особено важно значение на този факт. За достигане на целите трябва да се приемат и съответстващите следствия от дейността по достигането им. Наред с това трябва да се открият границите на науката. Спрямо ценностния проблем относно социалните явления могат да бъдат заети различни практически позиции. Според опита на науката, при заемане на дадена позиция, човек трябва да приложи определени средства, за да я осъществи на практика. Тези средства може да са неприемливи за даден човек. Тогава е принуден да избира между целта и неизбежните средства. Възникват въпроси относно това дали целта „оправдава“ средствата или не. В различните случаи трябва ли да се решава според принципа за по-малкото зло или относително най-доброто. Така се стига до последната услуга, която може да извърши науката в служба на яснотата, а с това и до нейните граница. Дадена практическа позиция може по своя смисъл да е вътрешна последователност и да бъде изведена от една или друга най-дълбока светогледна позиция. Който вземе решение в полза на дадена позиция, образно казано, служи на определен бог, с което оскърбява други богове. Който иска да остане верен на себе си, непременно стига до тези „крайни вътрешни смислови консеквенции“ [2:129].

Като неизбежна отправна точка на изследователската работа „парадоксалното“ съотношение между практическа и ценностна нагласа отвежда към интепретация на ценности и необходимостта от деангажиране на научното мислене с ценностни отсъждания, установявайки многомерната роля на ценностите за структурирането и функционирането на социалнонаучно познание [4:13]. Под „ценностни отсъждания“ Вебер разбира „*практически*“ преценки относно удовлетвореността или осъдителността на някакъв подвластен ни феномен“ [4:199].

Разбирането на Вебер за съотношението между наука и социална практика е обект на дискусии, интерпретации и критики от различни позиции. Спорът се води главно по отношение на това дали той ограничава прекалено и неправомерно възможностите на науката спрямо социалната практика и къде минават легитимните граници между тях.

Като разглежада схващането на Вебер за науката тясно технологично и инструменталистко Ю. Хабермас ограничава ролята ѝ до намиране на средства за постигането на предварително зададени цели и идеали [5:74–81]. Точно обратно възприема концепцията на Вебер Ханс Албърт. Той отбелязва, че при нея функциите на науката не са толкова скромни, както изглежда на пръв поглед. Наред с чисто технологични задачи, тя изпълнява важна критическа пояснителна и дори ориентираща функция по отношение на социалната практика.

Ако научното познание се явява сфера на обществената практика, в която оценките и решенията играят значителна роля, то възниква въпросът: не е ли изпълнен с някакви последствия сформулирания от Макс Вебер принцип за свободна от оценки наука [8:88]. Относително към практическите проблеми чистата наука дава в ръцете ни средство за изследване на практическите възможности и заедно с това ни позволява да узнаем как може да се справим със съществуващата ситуация. Но тя не ни казва, че ние трябва да вземем под внимание възможностите, т.е. тя не ни предписва нашето решение. Оттук следва, че резултатите на свободната от оценки наука никога не могат да удовлетворят, когато става дума за разрешаване на практически ситуации. Необходимостта от действия винаги излиза извън рамките на това, което може да ни даде познанието. По тавъв начин, независимо че в познавателната практика решенията играят важна роля, все пак практическите решения не трябва да са резултат само от знания. Макар използването на науката да изисква допълнителни решения —решения за целите и допустимостта на средствата, даденото обстоятелство по никакъв начин не принуждава създаването на нормативна наука, съдържаща в себе си предопределено решение за конкретно приложение във всички ситуации, на основата на които може логически да се изведе дадено конкретно решение [8:92].

Тази, както и други интерпретации, акцентират на факта, че немският социолог не се е стреми на отграничи науката рязко от социалното действие или да ги противопостави. Той иска да ги опосредства, затова спуска мост между тях. В този смисъл науката има голям принос за ориентирането на действието, включително за полагане на цели и заемане на практическа позиция. Както изборът на средствата, така и целеполагането, и дори (тук Алберт си позволява да отиде против изричните твърдения на Вебер) убеждения от ценностен характер, подлежат на критическо осветяване и са коригируеми въз основа на научни резултати [6:95–100].

Вебер отказва на науката ролята на арбитър в човешките дела и запазва правото на решение от последна инстанция на самия индивид. Не само религиозното решение, но и всякакви ирационални тенденции – свързаната с „личността“ идеология и стремежът към „преживяване“ (от религиозен, естетически, еротичен и друг вид), бягството от интелектуализма в „собствената природа“ и т.н. не представляват според немския социолог достоен и адекватен отговор на предизвикателствата на модерната епоха. Недостойно е всяко самозаблуждаване относно плурализма и борбата между ценностите и всяко бягство от свободата, защото е тежко бреме, и от отговорността за собствената съдба.

Исторически Вебер стои на един късен етап от развитието на европейския рационализам, когато рационалистичният идеал е подронен отвътре.

Претендиращият в началото за глобалност разум се свива до тясно научното рацио и инструментално-техническата рационалност [7:22].

Именно науката и техниката са областта на рационалността. Макар да не вярва във всемогъществото на разума, неговата позиция по своята същност остава рационалистична. Това разбиране на Вебер се сравнява с Ницшевия „героичен песимизъм". Героичен е стремежът да се отстои рационализма във време на подем на ирационалното в умонастроенията на епохата. Същевременно е песимистичен, лишен от илюзии, трезв и дори аскетично въздействащ рационализъм. В свят на ценностен плурализъм и борба между ценности и идеали този рационализъм се превръща в апел към индивида за максимална яснота и отговорност при вземане на ценностни решения. От гледна точка на един съдържателен идеал това може би е минимално, но немският социолог смята, че не може в името на науката да се изисква нещо повече. Той не вярва, че научната рационалност е в състояние да запълни смисловия и ценностен дефицит, който съпътства модерното развитие на човечеството [4:215–216].

## REFERENCES

1. Philosophy of science. Anthology, (1999), Sofia.
2. *Veber, M.* (1993) Scientist and politician. Sofia.
3. *Daskalov, R.* (1992) Introduction to the Sociology of Max Weber. Sofia.
4. *Veber, M.* (1998) Meaning and value. Sofia.
5. *Habermas, J.* (1985) Discussion uber Wertfreiheit und Objectivitat. – In: Max Weber und die Soziologie.
6. *Albert, H.* (1971) Pladoyer fur krirtischen rationalismus. Munchen.
7. *Hennen, M.* (1976) Krise der Rationalitat. Stuttgart, S.22ff.
8. *Albert, Hans.* (1970) Traktat uber kritische vernunft. Tubingen.

# АСПЕКТИ НА ХАРМОНИЯТА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ ХОРИЗОНТАЛНАТА И ВЕРТИКАЛНАТА СТАБИЛНОСТ НА МОДУСИТЕ В БЪЛГАРСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР

*Мирослав К. Недялков*

# ASPECTS OF HARMONY WITH THE INTERACTION BETWEEN HORIZONTAL AND VERTICAL STABILITY OF THE MODES IN BULGARIAN FOLK MUSIC

*Miroslav K. Nedyalkov*

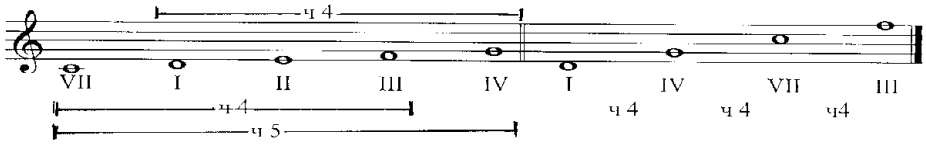
*ABSTRACT: This research presents the author's practical application of theory to the stability of modes in the process of harmonization and arrangement of Bulgarian folk music. Plagal system comprising a classification of functional significance of degrees and chords is an extract of the essential features of Bulgarian folk music.*

*KEYWORDS: Bulgarian folk music modal (horizontal) and acoustic (vertical) stability of modes*

*Този научен доклад се базира на разработената от автора теоретична постановка за стабилността на модусите в българския музикален фолклор (БМФ) [1:], [3:8–9], която има отношение към хоризонталната изява на модалната организация, т. е. към процесуалността. Съвсем разбираемо е, че тя е изразител на функционалността в музиката, чието изясняване в някои случаи се оказва много сложна задача. Проявява се във всички случаи на протичане на музикални събития във времето, независимо от цялостната физиономия на музикалната тъкан. Последната може да бъде едногласна (монодия) и многогласна (полифония), конструирана в определен стил. Функционалността в многогласната музика е фактор, определящ мястото и значението на съзвучията в цялостния процес, наречен музикална форма. Базата, върху която се изгражда теорията за стабилността на модусите, е квартовата ос от плагален тип [1:], [2:49], [3:8, 20]:*

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • | • | • | • | • | • | • |
| I | IV | VII | III | VI | II | V |

В тази постановка е посочено, че модусите с минорно наклонение са по-стабилни в хоризонтално отношение, защото формират чисти интервали между структуроопределящите степени: I – IV – VII – III, визиращи рамката на най-разпространения звукоред в БМФ – минорният тетрахорд с подосновен тон [1:], [3:8]:




Чисти интервали между тези четири степени има дорийският звукоред. При еолийския чистите интервали са между пет степени, при фригийския между шест, а при локрийския между всичките седем, но при връзката между последния и първия сегмент (V – I) интервалът е увеличена кварта. Ако приемем, че функционалната значимост на степените се определя от мястото им в поредицата (доминацията на този, който е по-напред в системата), то би следвало и акордите на съответните степени да придобиват такава значимост.

Интересно е да се отбележи, че подобна функционална значимост се наблюдава при бурдона в двугласните народни песни [3:20–21]. Така например V степен се използва твърде ограничено като бурдониращa, а II и VI – се срещат по-рядко от предходните четири степени.

От гледна точка на вертикалната (акустична) стабилност съзвучията също така не са равностойни. Приложимостта им като акорди на съответните степени от поредицата зависи от интервалите, които ги формират. Така например мажорните тризвучия доминират над минорните, а умалените отстъпват спрямо първите два вида. Причината е липсата на чиста квинта, което е акустичен стабилизатор на вертикала. Затова този последен вид трябва да се използва внимателно, като се прилага класическото правило да не е квинтакорд.

По същия начин мажорно-малките четиризвучия доминират над останалите и при модалния хармоничен стил са характерни тези на IV и VII степен, явяващи се съответно втори и трети сегмент след модалния център. От петзвучията най-убедителен е нонакордът с голяма нона на основата на мажорно-малкия септакорд. Във функционално отношение съвсем естествено е той да се строи върху втория сегмент – IV степен.

От изложените функционални съображения от хоризонтален тип става ясно, че предпочитаните модуси в БМФ са тези с минорно наклонение.

Вертикалните съображения, според акустичната яркост на посочените акорди, извеждат следната класация на тази група модуси:

– дорийски (мажорно тризвучие, мажорно-малко четиризвучие и голямо петзвучие на същата основа, всичко това върху втората по функционална значимост IV степен);

– еолийски (мажорно-малко четиризвучие на VII степен);

– фригийски (минорното звучене на I, IV и VII не звучи така убедително);

– локрийският, съдържащ умалена квинта спрямо I степен, е непригоден за тоникална функция.

Относно стабилността на тоникалния комплекс в тези модуси, може да се отбележи, че не е задължително той да е минорно тризвучие. Нещо повече, съзвучията без терца придават архаичен характер на звучността, приближавайки я към традиционните пластове на БМФ. Друг е въпросът, че този комплекс може да съдържа дисонантни интервали: малка септима спрямо баса; едновременно звучене на кварта и квинта; комбинация от двете звучности и т. н.

Тази функционална система има относителен характер, защото не във всички модуси е еднакво приложима. Хармонизирането и цялостното изграждане на пиеса на фолклорна основа не означава да се използва само един модус в конкретен раздел от формата. За БМФ е характерно явлението лабилност (мобилност) на степените [3:27–30], т.е. на едноименна основа могат да се редуват различни звукореди. Това явление би могло да се приложи с пълно основание в хармонията и е едно творческо предизвикателство пред композитора и аранжора. Възможността във всеки момент да променим звукореда с въвеждането на степен (респ. акорд) от едноименен модус дава възможност за унифициране на модалната функционална система. Използването на различни наклонения прави хармонията пъстра и разнообразна и може да тушира отделни недостатъци на даден звукоред. Така например ако на локрийския модус в тоникалните моменти му се „присади“ една чиста квинта, той също би могъл да намери приложение, наред с останалите диатонични и датонико-хроматични структури.

## REFERENCES

1. *Nedyalkov, M.* The Stability of Modes in Bulgarian folk music and related modulation processes.
2. *Nedyalkov, M.* (2009) Minor Tonalitas. UI Episkop Konstantin Preslavsky, Shumen.
3. *Nedyalkov, M.* (1996) Modal harmony in the arrangement of Bulgarian folk music. Sofia: Musicalni horizonti, (8–9).

# ЛОГОПЕДИЧНА ДИАГНОСТИКА ПРИ ДЕЦА БИЛИНГВИ С МАЙЧИН ТУРСКИ ЕЗИК

*Налян Н. Чакърова-Саамиева*

# SPEECH DIAGNOSTICS OF BILINGUAL CHILDREN WITH TURKISH AS A MOTHER TONGUE

*Nalyan N. Chakarova-Saamieva*

*ABSTRACT: The article addresses the issue of speech diagnostics of bilingual children with Turkish as a mother tongue. It presents information about some of the main similarities and differences between the systems of both languages- the first language (mother tongue) and the second (Bulgarian) through the category of person; the article also treats the possible interference between both languages. It emphasizes on the necessity and advantage for a speech therapist to be aware of them and to be able to diagnose them.*

*KEYWORDS: bilingualism, interference errors, speech diagnostics*

Необходимостта обследването на речта при деца с билингвизъм да се провежда в сравнителен план с оглед на адекватната диагностична оценка се подчертава от редица автори [3, 5, 6]. Именно по този начин с максимална точност може да се прецени нуждае ли се детето от специална логопедична помощ или особеностите в речта и трудностите, които среща, могат да се преодолеят само с допълнителни занимания и подбор на подходящи дидактически технологии от страна на учителя.

Двата езика у билингвалните индивиди обикновено са сформирани в различна степен. Редки са случаите, в които човек владее два (или повече) езика на съвършено еднакво, при това достатъчно за устна и писмена комуникация ниво. Обикновено единият от езиците се явява по-силен, доминиращ, и това не е непременно първият по време на усвояване. Освен това съотношението на езиците може и да се измени в полза на единия или другия, при наличие на съответните за това условия.

Н. А. Румега [3] изтъква, че най-достоверни сведения за природата на речевите нарушения могат да се получат с провеждането на обследване както на първия, така и на втория за детето език. Той разработва и апробира система за диагностика и програма за курс от корекционни занятия за двуезични деца с ниска степен на общо недоразвитие на речта. В основи-

те на диагностиката лежи диференциацията на два типа грешки – патологични и интерферентни, и от нея зависят видовете корекционна помощ, както и прогнозата за обучение и развитие на детето. Първият тип грешки са свързани с проявите на речева и езикова патология и са обусловени от недоразвитие на различни страни на речта, а вторият тип – с явлението интерференция, следствие на въздействието на единия език върху другия в условията на двуезичие.

По данни на О. Митрофанова и Ю. Дешериева [2], френският учен Ж. Епстейн (със своята теория за антагонизма на двата езика в съзнанието на двуезичния индивид) вероятно е един от първите автори, насочили вниманието към явлението, наречено по-късно „интерференция". Тя „традиционно се определя като влияние на системата на първия език върху системата на изучавания втори език, в резултат на което се образуват ненормативни форми и фрази на втория език, повлияни от нормата на първия (майчиния) език" [1:8]. В широкия смисъл на понятието под лингвистична интерференция „се разбира всяко взаимно влияние на лингвистичните или нелингвистичните (културни) елементи, водещо до появата на несъвършен лингвистичен материал" [2:537].

За правилния анализ на грешките в устната и писмената реч на билингвите, подчертава Н. М. Филимошкина [6], е необходимо да се знае полето на потенциална звукова интерференция (присъща за даденото двуезичие) и разкриването и отчитането на доминантния за билингвата език.

Идеалният случай е логопедът да владее майчиния език на детето. Това обаче съвсем не е задължително условие за провеждането на ефективно логопедично обследване при деца с билингвизъм.

Както подчертава Н. А. Румега [3], пред логопеда, невладеещ майчиния език на разглежданата категория деца, се очертават няколко възможности:

– помощ в провеждането на такова обследване може да му окаже учителят по майчин език;

– при липса на такъв специалист частична помощ могат да му окажат родителите на детето;

– да се използва предварително подготвен картинен материал, необходим за обследването, като думите на майчиния за детето език са записани на гърба на картинките.

Изследването на речта при деца с билингвизъм се провежда по традиционната схема и с традиционните способи, като се отчитат някои особености.

Така например при събирането на анамнестичните данни следва да се уточнят и въпроси, свързани с речевите условия, при които се формира детското двуезичие – какъв е възрастовият период, в който е въведен вторият език, в каква степен детето е подложено на въздействието и на двата

езика, при съблюдаването на какъв принцип се формира билингвизмът – „един език-едно лице“ или двамата родители използват и двата езика в общуването си с детето.

Също така логопедът следва да има предвид, че при изследване на артикулацията на деца билингви, в речта им могат да се наблюдават интерферентни грешки, произтичащи от различия между двата езика на фонетично равнище.

Така например честа интереферентна грешка в българската речева практика на билингви, чийто първи език е турски, е подчертано мекото артикулиране на [к], [л], [н] в краесловие и това е свързано с факта, че мекостта на съгласните в турския (за разлика от българския език) не е позиционно ограничена [1].

В турския език звукът [ъ] се артикулира като широк вокал, близък до българския вокал [а], което определя интерферентни грешки, свързани с широкото артикулиране на тесния български вокал [ъ] [1].

Друга често срещана грешка в речта на билингви с майчин турски език е неправилната артикулация на звук [ц] (липсващ във фонетичната система на турски език), който се заменя със звук [с] [1]. Разбира се, определянето на наблюдаваната особеност в звукопроизношението при деца билингви като интерферентна грешка, следва да стане след отчитането и на други фактори. Както отбелязва Н. М. Филимошкина [6], такава замяна на звука може и да има патологичен характер. Например в случаите на дизартрия или пък когато неправилното артикулиране на африката [ц] е съчетано с неправилно артикулиране и на други звукове от групата на съскавите и шушкавите (налични в майчиния им език).

При изследване на състоянието на фонемната перцепция, според авторите (Н. А. Румега, Н. М. Филимошкина), предлаганите на двуезичното дете речеви стимули следва да се подберат така, че да се изключи влиянието на интерференцията, т.е. те да съдържат фонеми, общи и за двата езика. В тази връзка като най-ефективно се определя използването на срички материал, тъй като в този случай се изключват грешките, породени от невладеене на езика.

Логопедът следва да има предвид, че нарушенията на звукосричковата структура в определени думи (при продуциране на втория за детето език) може да са обусловени и от факта, че в думата се съдържат несвойствени за майчиния му език звукове и звукосъчетания [3].

Така например, звукът [х] в турски език, за разлика от българския, се произнася с особено придихание, когато е в началото на думата. Това определя интереферентни грешки, свързани с изпускане на звука (когато е в началото на думата) или замяната му с друг звук (когато е вътре в думата) в българската им речева практика. Освен това за турската консонантна система е недопустимо струпването на съгласни в началото на думата, докато

в български език струпаните съгласни могат да бъдат в различна позиция. Това различие определя интерфернтни грешки, свързани с вмъкването и предпоставянето на гласен звук между съгласните или преди тях [1].

Определени грешки, свързани с граматическата правилност при продуциране на българска реч от децата с билингвизъм също могат да се отнесат към обусловените от интерференция. Някои граматически категории липсват или функционират по различен начин в майчиния им език. Така например имената в турски език не притежават граматическата категория род (докато имената в български език проявяват голяма активност и задължителност към нея), което определя значителните затруднения, които срещат учениците с турско-български билингвизъм при овладяването ѝ. Често срещани в българската им речева практика са грешките при съгласуването. От проведени изследвания на писмени работи на ученици с майчин турски език се установява, че те заемат челни позиции в йерархията на грешките [1, 4]. На първо място по честота са в текстовете на билингви в прогимназиален училищен период и на второ място в тези на ученици от начална степен.

Друга особеност е, че в майчиния език на разглежданата категория липсват предлози. Отношенията, които те изразяват се предават чрез други средства (падежни форми, следлози + падежна форма). Ето защо в устната и писмената българска речева практика на билингвите с майчин турски език често се наблюдават грешки, свързани с употребата на предлози (пропускане, семантична неточност при употребата, неправилно място на предлога, сливане с пълнозначната дума).

Поради съществуващите различия между двата езика аналогични грешки отчитат авторите М. Георгиева и Р. Танкова [1, 4] и при употребата на частиците – „не“, „си“, „се“ и спомагателния глагол „съм“, които в майчиния език на билингвите се изразяват чрез наставки.

Под влияние на турския език, в който словоредът е строго установен (сказуемото е винаги в края на изречението), в българската реч на билингвите от разглежданата категория могат се наблюдават и синтактични грешки, свързани с неправилен словоред и неподходящи връзки между простите изречения в състава на сложното [1].

Желателно е действително, както подчертава Н. А. Румега [3] (и най-целесъобразно, разбира се, при наличие на такава възможност), логопедът да проведе изследването на граматиката както на първия, така и на втория за детето език. Така установяването на аграматизми на майчиния език ще е свидетелство за наличие на първичен езиков дефицит.

Споменатият автор, определя следните фактори като решаващи за това, че детето с билингвизъм се нуждае от специална логопедична помощ:

– нарушение в подвижността на органите на артикулационния апарат;

– нарушение в произношението на звукове, присъстващи във фонетичните системи и на двата езика;

– неясна артикулация, нарушение на ритмико-мелодическата и интонационната страна на речта;

– нарушение във възприемането на фонеми, общи и за двата езика;

– изопачена звуко-сричкова структура на думите, която не е свързана с интерференцията;

– ограничен лексикален запас и на двата езика;

– отсъствие или ниска степен на развитие на фразовата реч на втория език, аграматизми в речта на първия за детето език;

– нарушено разбиране на втория за детето език [3:303].

В заключение следва да се подчертае, че познаването на основните сходства и различия между системите на първия (майчин) и втория (български) за децата билингви език, както и на възможните интерферентни влияния, е необходимо и полезно на логопеда не само в процеса на логопедично обследване, но и при последващо логопедично въздействие, в случаите с доказана речева патология. Тогава работата на логопеда за преодоляването на интерферентните грешки (като случаи на отклонения от нормите на езика) в речта е не само оправдана, но и наложителна, особено когато те се разгръщат на фона на първична езикова патология.

## REFERENCES

1. *Georgieva, M.* (2004) Teaching Bulgarian to bilinguals. Shumen.
2. *Mitrofanova, O., Desherieva, Yo.* (1987) Mother tongue: sources, boundaries, and perspectives. // Perspektivi, t. XVII, №3, pp. 533–540.
3. *Rumega, N. A.* (2004) Diagnostics and correction of speech deficiencies for bilingual children. – In: Logopediya v shkole: prakticheskiy opyt, pod red. V.S. Kukushina, Moscow, pp. 291–356.
4. *Tankova, R.* (2003) Typology of errors in Bulgarian speech of bilinguals whose mother tongue is Turkish. //Raven shans za obrazovanie i sotshialna integratshiya. Detsha s razlichen etnicheski proizkhod, pp.12–17, Plovdiv
5. *Fedorova, V. V., Vardanyan, A. L., Gukasyan, M. Z.* (1984) Characteristics of the logopedist at Russian National Schools. // Defektologiya, (№4), pp. 45–47.
6. *Filimoshkina, N. M.* (1980) Distinctions between speech pathology and deficiencies due to bilinguism. // Defektologiya, (№2), pp. 22–26.

# ВЪЗГЛЕДИТЕ ЗА СВОБОДАТА НА ЖАН-ЖАК РУСО И РОБЪРТ НОЗИК

*Наталия И. Витанова*

# VIEWS OF FREEDOM BY JEAN-JACQUES ROUSSEAU AND ROBERT NOZICK

*Natalia I. Vitanova*

*ABSTRACT: The article describes the views of Rousseau and Nozick on freedom. It also provides for a comparison and contrast in the concepts of both philosophers.*

*KEYWORDS: freedom, State, rights, property, equality, redistribution*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ по проект № РД–05–286/15.03.2012 г.*

***„Свободата, Санчо, е на върха на копието“.***
***Сервантес***

Свободата е философска категория, с която най-светлите умове на човечеството се занимават от Античността до наши дни. В историята понятието „свобода“ претърпява дълга еволюция – от отрицателна (свобода „от“) до положителна (свобода „за“) трактовка. Свободата се разглежда във връзка с необходимостта (призната необходимост), с произвола и анархията, с равенството и справедливостта. Диапазонът на разбиране на това понятие е изключително широк – от пълно отрицание на възможността за свободен избор (в концепциите на бихейвиоризма) до „бягство от свободата“ (при Е. Фром) в условията на съвременното цивилизовано общество. Терминът „свобода“ няма и не може да има еднозначна дефиниция, защото всеки разбира под свобода нещо различно и използва понятието в зависимост от собствените си възгледи. Мненията за него са толкова разнопосочни и дори полярни, че тази диферсификация води до разногласия по отношение на въпроса дали даден държавен модел ограничава свободата или я подпомага.

Защо **Русо** и **Нозик**? Защото и при двамата философи терминът „свобода“ играе важна роля, независимо че техните възгледи са коренно раз-

лични. Но колкото и да са различни схващанията за свободата на Русо и Нозик, неоспорим е фактът, че терминът свобода е есенциален и за двамата.

## 1. Кратки биографични данни

**Жан-Жак Русо** (1712–1778) е изтъкнат швейцарски философ и педагог, един от най-забележителните мислители на „века на философите". Роден е в Женева, в семейството на часовникар. Не получава систематично и задълбочено образование, затова е наричан „гениалният самоук". Той е един от идейните подготвители на Великата френска буржоазна революция (1789). Философските и художествените произведения, с които оказва голямо влияние, са: „Обществен договор", „Емил, или за възпитанието", „Юлия, или Нова Елоиза", „Писмо до д' Аламбер за театъра". Първите три са осъдени на изгаряне, а Русо на затвор.

**Робърт Нозик** (1938–2002) е виден американски политически философ, известен със защитата си на либертаристката философия. Роден е в Бруклин (Ню Йорк) в семейството на еврейски търговец от руски произход. Получава образованието си в Колумбийския университет и Принстън, дългогодишен професор в Харвард. Името му нашумява през 1974 година след публикуването на политологичния му бестселър „Анархия, държава и утопия", за който получава Националната награда за книга в категорията философия и религия. Нозик е привърженик на „минималната държава", т.е. държава, сведена почти до функция защита на индивидуализма и на индивидуалните права на хората. Минималната държава е легитимна единствено и само, когато възниква, без да се накърняват правата на никого.

## 2. Свободата при Русо

В трактата си **„За обществения договор, или принципи на политическото право"** публикуван през 1762 г. Русо прокарва идеята, че в идеалното общество, по силата на обществен договор, са осигурени равенство и свобода, но те не могат да възникнат непосредствено от природата като правни и морални норми. „Човек се ражда свободен, а навсякъде е в окови. Някой може да се смята господар на другите, а сам да е роб повече от тях" – пише Русо [5:79]. Според Бъртранд Ръсел свободата за Русо е формална цел, всъщност той цени много повече равенството и се стреми да го осигури дори за сметка на свободата [6:290].

Русо различава (поне) три форми на свобода. **Естествената свобода** се среща при дивака в природно състояние. Тя се отнася до свободата на волята, както и до независимостта на хората едни от други, респективно до свободата на действията. При преминаването от природно към обществено състояние човек се отказва от собствената си свобода за сметка на **гражданската,** т.е. да правиш това, което обществените правила не забраняват. За да бъде постигната гражданската свобода, всеки човек трябва да е както суверен, така и поданик на държавата, което се гарантира от обществения договор. „По силата на обществения договор човек губи своята природна свобода и неограниченото право над всичко, което го блазни и което може да постигне; срещу това той печели гражданска свобода и собственост над всичко, което притежава. За да не се заблудим в тези обезщетявания, налага се да правим разлика между природната свобода, чиито единствени граници са силите на индивида и гражданската свобода, чийто предел е общата воля.....“ – пише Русо [5:95]. Сигурността, която трябва да донесе създаването на държавата се заплаща с цената на отказ на индивидите от най-ценното, което всеки от тях има по природа – свободата и личната независимост. Политическият ред поначало е ред на господство и подчинение и в него хората губят своята естествена свобода, и това няма как да се избегне или промени. Единственият начин индивидите да получат компенсация за загубената си естествена свобода е да договорят чрез обществено съглашение своята свобода в обществото [7].

В обществено състояние гражданинът постига и **морална свобода**, която според Русо се състои в послушание по отношение на законите, тя предпазва човек от подтика да следва само желанията си. Единствено моралната свобода „прави човека действително господар на себе си; защото подтикът, който идва само от желанието, е робство, докато подчинението на закона, който човек сам си предписва, е свобода“ [5:96].

## 3. Свободата при Нозик

Книигата на Нозик **„Анархия, държава и утопия“** започва с думите „индивидите имат права и има неща, които никое лице или група не може да им стори (без да наруши правата им)“ [4:9]. Правата, които има предвид Нозик се отнасят до правото на **индивидуална свобода** и възможността **човек сам да бъде господар на собствената си съдба**.

Обществото според Нозик се формира в резултат на свободния обмен между индивидите. Нормативната рамка се определя единствено от природните индивидуални права, като най-важното естествено право е правото на индивида на свобода и равенство. Затова легитимна може да

е само тази държава, която отговаря на тези права. Държавата възниква като непреднамерен резултат на актове на обмен и предаване на опит. Тя не разполага с безусловното право да изисква от лицата, които живеят на определена територия, каквото и да е, независимо дали става въпрос за плащане на данъци или за изпълнение на военната служба. Гражданите, от своя страна, нямат право да искат от държавата социална сигурност или обезщетения. Намесата на държавата е оправдана само в случаите, когато:

1) тези действия ограничават свободата на други лица;

2) когато индивидите доброволно преотстъпват на държавата част от своите естествени права.

За да се поддържа социалната справедливост, напълно достатъчна е държавата „нощен пазач", „ограничена до функциите да защитава всички свои граждани от насилие, кражба, измама и да прилага договори..." [4:44]. Всеки има право да прави каквото пожелае, стига това, което прави да не е в противоречие със свободата на другите.

Терминът „свобода" при Нозик описва състояние подобно на естествената свобода при Русо. Изхождайки от това, той ограничава „правото на всичко" само до най-необходимите и според него единствено морално допустими принципи – либертаристкия, Кантовия и уговорката на Лок (*proviso* – за другите като цяло да остава достатъчно и не по-малко добро). Либертаристкият принцип забранява употребата на сила, измама, кражба, нарушения на договори, както и други нарушения на личните права на собственост. Според Нозик единствена задача на „минималната държава" е защитата на гражданите от посочените по-горе деяния. Според Кантовия принцип е наложително хората да бъдат третирани не като средство, а като цел. „Те не могат да бъдат пожертвани или използвани за постигането на други цели без тяхното съгласие. Индивидите са ненакърними" [:49]. Според Лок, когато има икономическа размяна между двама души, нито един от двамата не трябва да бъде поставен в по-лошо положение. В „минималната държава" на Нозик има едно единствено преразпределение, което се основава на това, че финансово слабите поданици на държавата могат да получат „защитни услуги" по-евтино или безплатно [4:45].

**Формалната, абсолютната, негативната свобода** (свобода на безразличие), според Нозик е единственият начин за себереализация на човека в света. Тази теза поражда много въпроси. Как е възможно в обществото да се реализира такъв идеал за свободата? Как тази свобода се съчетава със свободата на другите? Как да се организира социалното пространство за взаимодействие на индивидуалните свободи? Как въз основа на тези антропологически основания е възможно да се добие представа за самото общество и за минималния социален ред? Да се даде теоретически убедителен отговор на тези въпроси от позициите на постмодерната антропология е невъзможно.

## 4. Разлики във възгледите на Русо и Нозик

Възгледите на Русо за свободата в много отношения се противопоставят на тези на Нозик. Тези различия са по отношение на:

- *смъртната присъда и същността на държавата*

Русо е посветил на правото на живот и смърт цяла глава в „Обществен договор", в която експлицитно подкрепя смъртното наказание. Според него един човек може да бъде пожертван за благото на обществото, защото „който иска да запази живота си за сметка на другите, е длъжен и да го дава за тях, когато бъде необходимо" [5:109]. Този факт е в пълно противоречие със споменатия по-горе Кантовски принцип на Нозик.

Според Русо държавата се състои не само от отделни личности, а от „едно морално и колективно тяло, съставено от толкова членове, колкото гласа има общото събрание, което със същия този акт получава своето единство, своето общо аз, своя живот и воля" [5:91]. За разлика от Русо, Нозик вижда същността на държавата по друг начин, защото „не съществува обществена единица, притежаваща някакво благо, която да прави саможертва в името на собственото си благо. Има само отделни хора, различни отделни хора със собствените им отделни животи. Да се използва един от тях в името на други, означава само да се използва един и да се пренесе в полза на другите" [4:51], т.е. никой не трябва да жертва живота си в името на благото на някой друг.

- *преразпределение и равенство*

Либертаристката концепция на Нозик за собствеността предизвиква интерес по две причини: първо, защото тя е характерен елемент на нашето всекидневно разбиране за справедливост и се опитва да доведе логически до обща теория за социалната справедливост, т.е. представата, че справедливостта се състои в уважението на определени естествени или придобити права, и второ, защото тя съживява парадигмата на теорията за обществения договор, която е в значително противоречие със застъпваната от Русо концепция за обществения договор.

Теорията на Нозик се основа на възгледите на Джон Лок, който в своето произведение „Два трактата за управлението", систематично и пълно излага основните елементи на либерализма. Изходна позиция е идеята за естественото състояние на хората като пълна свобода на техните действия, да се разпореждат със своето имущество и личност в границите на закона и природата, без да искат разрешение и без да зависят от волята на друг човек [3:197]. Под естествени права се разбира преди всичко правото на живот,

свобода и собственост, като последното е гаранция за наличието на всички други видове свободи. Индивидът се поставя над държавата не само във времето, но и в морални абсолюти. Всеки човек по природа е свободен и нищо не е в състояние да го постави в подчинение на каквато и да било земна власт, без неговото собствено съгласие. „Естествената свобода на човека означава, че той е свободен от каквато и да било висша власт на земята и не се подчинява на волята или законодателния авторитет на друг човек, а се ръководи единствено от закона на природата“ – пише Джон Лок [3:211]. В контекста на това социалният договор според Нозик няма непосредствена функция на изходна точка за оправдание на принципите за справедливост, а само задачата да определя границите на намесата на държавата в правата на хората. Принципите на справедливостта при Нозик следват по-скоро от концепцията за „естествените права“ на хората. Както Лок, така и той споделя възгледа, че тези „естествени права“ не са резултат от обществения договор, а се полагат на хората по силата на тяхната принадлежност към човешкия вид, всички хора са равни по силата на това, че са човешки същества.

Теорията за разпределителната справедливост е само една част от аргументативната концепция, която Нозик разгръща в съчинението си „Анархия, държава и утопия“. Главната теза на тази книга се състои в това, че само една „минимална държава“ е морално оправдана, т.е. една държава, която се ограничава до това да пази живота, свободата и собствеността на гражданите, да гарантира спазването на договори, както и да предотвратява заплахи отвън. Всяка друга държава, която предприема преразпределения, не е оправдана.

Откриват се два основни акцента в тезата на Нозик:

1) опитва се да докаже, че от анархията неизбежно се развива държава – при благоприятно стечение на обстоятелствата това развитие може да се извърши така, че да не са нарушени правата на никого; ако това условие е изпълнено, е оправдан монополът на властта; на тези изисквания отговаря според него само една „минимална държава“;

2) нито една по-обхватна държава, освен „минималната“, не е оправдана – причините, които могат да бъдат посочени за една по-обхватна държава и особено традиционните представи за социална справедливост, са грешни; за да докаже това твърдение Нозик развива теорията за разпределителната справедливост. Според него справедливото разпределение на собственост зависи от три обстоятелства:

1) първоначалното придобиване на собственост чрез присвояването на безстопанствени предмети – това предполага принцип на справедливото придобиване;

2) прехвърляне на собственост от един човек на друг, прехвърляне посредством размяна на притежавана собственост за притежавана соб-

ственост или посредством подаръци – изисква принцип на справедливото прехвърляне;

3) възможност за поправка в случай на нарушаване на предходните два принципа – тук е необходим принцип за поправяне на несправедливи отношения на собственост – наречен от Нозик принцип на поправянето на несправедливостта.

В един свят, в който не съществува несправедливост, разпределението на собствеността може да се регламентира чрез следните три принципа:

„1. Човек, придобил нещо в съответствие с принципа на справедливо придобиване, има право да го притежава.

2. Човек, придобил нещо в съответствие с принципа на справедливо прехвърляне от страна на друг, имащ право на него, има право да го притежава.

3. Никой няма право да притежава нещо, освен в резултат на (многократното) прилагане на едно и две.

Пълният принцип на разпределителна справедливост би гласял просто, че едно разпределение е справедливо, ако при него всеки има право на това, което притежава“ [4:185]. Тъй като тези три принципа се нарушават, трябва да има принцип за онези случаи, при които се е създала ситуация, която не е в съзвучие с тях – например, когато собственост е придобита чрез кражба, измама и т. н. Този принцип трябва да дава възможност за поправяне на несправедливостта. Принципът на поправянето на несправедливостта дава възможност да се възстанови онова разпределение, което е постигнато по справедлив начин. С това са очертани основните елементи на теорията на Нозик за справедливост, наречена от него теория на правомощията. Според нея „нечии притежания са справедливи, ако той има право на тях според принципите на справедливо придобиване и прехвърляне или според принципа за поправяне на несправедливостта (както е уточнен от първите два принципа). Ако притежанията на всички са справедливи, общият набор (разпределение) на притежанията е справедлив“ [4:188].

Русо разглежда равенството на гражданите като предпоставка за тяхната свобода, но се позовава на тяхното морално и политическо неравноправие и по-малко на материалното. Той слага определени граници на материалното неравенство, като пише, че „нито един гражданин не трябва да бъде толкова богат, че да може да купи друг граждани, и никой да не е толкова беден, че да бъде принуден да се продава...“ [5:127]. Дори и този модел да не води до пълно материално равенство тук все пак е необходимо огромно преразпределение, което цели „изравняване на собствеността“. За разлика от Русо, Нозик смята реализирането на свобода и равенство за невъзможно, защото „всяко разпределение с егалитарен момент може с течение на времето да се провали чрез доброволните действия на отделните

хора“ [4:155] или формулирано по друг начин – всяка структурна представа за равенство е свързана с нарушаване на права, което според Нозик е морално недопустимо.

Практиката показва, че всички опити да бъде постигнато равенство насила водят до унищожаване на свободата и задълбочане на неравенството. Нозик обръща внимание и на факта, че неограниченото право на наследство задълбочава неравенството, защото всяка генерация трябва да има приблизително равни изходни условия. Онези, които имат голямо наследство, предварително се радват на известни незаслужени лично предимства, което изкривява конкуренцията. От друга страна е пресилено да се каже, че неравенството между хората е „необходимо, справедливо и вечно“. То не е нещо непременно хубаво и желателно, но все пак е по-добро от обществата на „дистрибутивната справедливост“, в които накрая няма нито справедливост, нито свобода [2].

- *стойността и преотстъпването на свободата*

Независимо, че свободата е централен елемент при Русо и той я дефинира заедно с равноправието като „най-висшето благо за всички, което трябва да бъде целта на всяка една система на правораздаване“, според Артуро Ориас (Arturo Orias) свободата при Русо е само средство (условие) и тя служи, както равноправието, на целта да се възстанови изгубеният морален ред на природата [8:123]. Поради това свободата на отделния човек при Русо е непродаваема, тя не може да се отдели от човека и да се прехвърли на друг, защото „да се откажеш от свободата си означава да се откажеш от качеството си на човек, от правата, които това качество ти дава, дори от задълженията си“ [5:85]. За него тя е по-скоро дар, отколкото състояние, тя е най-съпоценното умение на човека и „да му се отнеме изцяло свободата на волята значи да се отнеме всякаква нравствена стойност на неговите деяния“ [5:85]. Тази мисъл на Русо потвърждава тезата на А. Ориас, според която политиката и моралът на Русо са единство, а политическите права са етически детерминирани [8:98].

При Нозик свободата е висш приоритет. Изхождайки от тези позиции формулира допълнителни морални условия, които ограничават индивидуалната свобода и никакви други ограничения не са морално допустими. Индивидуалната свобода на Нозик стига толкова далеч, че теоретически е възможно доброволно да се поробиш, дори е възможно разпределяне на правата както при Русо. Интересен в случая е начинът, по който се разглежда общественият договор, тъй като той представлява според Нозик достигнато състояние чрез равномерно преотстъпване на единични права (свободи). Следователно, представата на Русо за преотстъпване на свободата трябва да се тълкува в смисъл, че има само едно единствено легитимно

преотстъпване на свободата и то е, че всеки един човек получава точно определена част от правата (свободата) на останалите.

Съгласието между човешките индивиди за общи действия в рамките на национално-държавната общност се постига с прилагане на ценности като свобода, равенство, справедливост, водеща между които е свободата. „За приоритетността на свободата и справедливостта може да се разсъждава само в „добре подредените общества", тези, които са достатъчно богати и са далеч от конфликтите, пораждащи гражданска война" [2]. Днес в цивилизованите общества по силата на обществения договор свободата се свързва с личния избор в границите на общоприетите и императивни за всички хора норми.

Според Бенжамен Констан в съвременното общество свободата следва да бъде разглеждана като липса на намеса, като един защитен по отношение на всички (в това число, а понякога и най-вече по отношение на държавата) периметър около всеки човек [9].

Сервантес (Дон Кихот) смята, че личната свобода на всеки човек се простира до върха на копието или около една ръка разстояние. Свободата на всеки човек е негова лична дотам, откъдето започва личната свобода на другия. „Колкото по-свободен си, толкова по-централен става въпросът как твоята свобода се съчетава със свободата и правата на другите" [1].

## REFERENCES


1. *Aleksandrov, Kh.* Rallies in 2011 have showed that the world is much less controlled than we thought it might be. <http://www.glasove.com>
2. *Kolarova, R.* Ethics and Law. <http:/www.filmmakersbg.org/happw-end-politology2.htm>
3. *Lok, D.* (1996) Two treatises on management. Sofia.
4. *Nozik, R.* (2005) Anarchy, state, and utopia. Sofia.
5. *Ruso, Zh-Zh.* (1988) Selected works. tom 1, Sofia.
6. *Rusel, B.* (1996) History of Western Philosophy. tom 3, Sofia.
7. *Todorov, Kh.* Hobbs and Rousseau on the natural state of human beings. <http://bulgc18.com/Rousseau/Todorov_BG.htm>
8. *Orias, Arturo.* (1964) Ethik und Staatsphilosophie bei Jean Jacques Rousseau – Beitrag zu einer einheitlichen Interpretation der Werke Rousseaus, Universitat/ Tubingen.
9. http://www.dvalchev.com

# ИДЕЯТА ЗА СВОБОДНО ВЪЗПИТАНИЕ И ОТНОШЕНИЕТО НА МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ КЪМ УЧИЛИЩЕТО В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

*Нели Ил. Бояджиева*

# THE IDEA OF LIBERAL EDUCATION AND ATTITUDES OF PUPILS TOWARDS SCHOOL IN ELEMENTARY LEVEL OF EDUCATION IN BULGARIA

*Neli Il. Boiadjieva*

*ABSTRACT: The ideas of pedagogical reformation and especially to liberal education as treated by Rousseau and Tolstoy, are examined against the contemporary situation in Bulgarian Elementary Schools. The aim of our empirical survey is to describe and comment on the actual situation of of liberal education ideas through the opinions and attitudes of pupils from sevral types of elementary level of education towards school and teachers. Our special task is to describe the difference between private and non- ptivate elementary school – municipal and national, also between different type and location – in the capital and the country, in central areas and suburbs.*

*In sum, Bulgarian pupils in elementary level are happy, they like going to school, love their teachers and their peers, have a critical opinion about their discipline – especially in national and ptivate shools that adhere to the ideas of liberal education (Selesten Frene, Maria Montessory). Additionally, satisfaction from school depends on the style of management, leading principles and philosophy of education, attutudes and pedagogical skills for communication of teachers. The number of children in class, organisation of free time and material equipment at school took significante place as attractive factors for pupil satisfaction.*

*KEYWORDS: Liberal education, Attitudes to school, pupils, elementary school education*

Изследването на развитието на идеите педагогическото реформаторство и по-специално на развитието на движението за свободното възпитание [2], чиито корени започват още от Ж. Ж. Русо и Л. Н. Толстой, налага проучване на въпроса доколко приложими и актуални са те днес в бъл-

гарското начално училище. Установяването на присъствието на водещите идеи, на либералното отношение към училището, актулизацията и обективната оценка на тенденциите в началния етап на образование, са задача на изследването. Идеите на свободното възпитание за жизнения и творчески характер на учебния процес, за съобразяване с индивидуалните особености и интереси на децата при възпитанието, за предоставяне на по-голяма свобода и развитие на чувство за отговорност са основни принципни положения, които произтичат от съвременните образователни парадигми.

Последните двадесет години се очертаха като период на значителни промени по отношение за възраждането на някои традиции и появата на иновации в областта на образователната политика и управлението на училището. Една от тях е възраждането на частното училищно образование у нас. В частните училища у нас като категорична алтернатива, според мнението на ученици, учители, родители, както и на общественото мнение, се очертава доминирането на повече възможности за свободна изява и индивидуален подход, гарантирани от квалифицирания и опитен педагогически състав, материалните възможности, модерен подход към организацията и управлението и стремеж към следване на реформаторски идеи в декларирано пристрастие към определена образователна философия [1].

Развива ли днес българското училище като цяло интелектуалните и духовни възможности на детето? Каква е атмосферата в него и доколко учителят успява да бъде помощник и приятел на децата в тяхното развитие, саморазвитие и социално изграждане? Има ли съществени различия между държавното, общинското или частното училище в това отношение? Как се чувстват учениците по отношение на предоставената свобода, възможности за изява и съобразяване с индивидуалните им желания, интереси, ценностни ориентации и темп на развитие? Имат ли значение такива фактори като вид на училището, населено място, управление и концепция за стил и философия за това?

Отговори на тези въпроси се търсят на основата на конкретно емпирично изследване в началния етап на образование у нас [4]. Обект на проучване е мнението на малките ученици от различен тип училища у нас. То обхваща общо 514 ученици в начална училищна възраст при завършване на този етап (предимно четвъртокласници) от 19 училища както следва: 18% от общински централни училища в София, 18% общински квартални училища в столицата, 21% общински училища извън София, 21% национални училища и 23% частни училища.

*Таблица 1. Видове училища и брой на учениците, включени в изследването*

| | брой училища | брой ученици |
|---|---|---|
| Частни училища в София | 9 | 118 |
| Общински централни училища в София | 1 | 90 |
| Национални училища | 2 | 106 |
| Общински квартални училища в София | 4 | 90 |
| Общински училища извън столицата | 3 | 110 |
| Частни училища с идеи на свободното възпитание | 3 | 43 |

Изследването се базира на анкетно проучване за отношението на учениците към училището. Подобни изследвания в страната бяха правени с цел сравнение на социализацията на учениците в частните и държавните училища [6], проучване на алтернативните тенденции в частното училищно образование като цяло [1; 4], на идеите за свободното възпитание в началния етап на образованието у нас [4]. Изходното предположение е, че като цяло българското училище е демократично и хуманно и учениците имат положително отношение към него. Разгръщането на идеите и принципите на свободното възпитание се реализира в зависимост от типа, вида, степента и етапа на образование и стила на управлението на училището, както и от локацията му – населеното място. На базата на предишни изследвания и опитна работа и на дългогодишни наблюдения в началния етап на образование, може да се предположи, че в националните и частните училища се допуска по-голяма възможност за творчество и свобода не само за децата, но и за учителите, което ще се отрази и в субективното мнение на анкетираните ученици.

По предварителна информация чрез проучване на улищна документация и разговори с директори, помощник-директори, администратори и собственици на частни училища е известно, че в три от тях се декларира, че се прилагат идеи на свободното възпитание, а именно – на движението за „Ново училище“ на Селестен Френе, на Мария Монтесори и на Николай Рьорих. Това не би могло да не се отрази върху представите на учениците в тях за свобода и самочувствието им във връзка с привлекателността на обучението и взаимоотношенията им с учителите там.

Част от включените в анкетата въпроси целят да се проучи принципното отношение на учениците към обучението и атмосферата в училище – какво харесват или не в него, какви са взаимоотношенията с учителите, какви извънкласни форми харесват, посещават и как прекарват свободното време заедно с учителите. Друга част от въпросите акцентира върху личното отношение на учениците, техните чувства, предпочитания, възмож-

ности и мечти. В отговорите децата споделят как се чувстват в училище, какви възможности и права имат, с кого и къде биха искали да прекарват по-голяма част от времето си през деня или какво биха променили в училище, за да бъде то най-добро сред останалите. Основен фактор, от който зависи реализацията на каквито и да е принципи и идеи в училищната институция, е учителят. Голяма част от въпросите дават възможност на децата да оценят сами взаимоотношенията си с него. От отговорите им може да се съди до каква степен педагогът в началното училище успява да създаде онази атмосфера, която кара децата да приемат съветите му не подтиквани от страха, а по своя вътрешна мотивация.

Над половината от анкетираните определят отношенията си с учителите като приятелски и на взаимно уважение, а една трета като подкрепящи и доверителни. Минимален брой имат проблеми с преподавателите си. Най-много – три четвърти са учещите в националните училища (76%), които не само уважават преподавателите си, но и самите те се чувстват също уважавани. Най-голям е броят на приятелската атмосфера между възрастни и деца в частните училища (66%). Над половината от всички анкетирани (61%) посочват, сред 6 други възможности (като извънкласните форми на обучение, добрата материална база или съобразяването с интересите на учениците), най-много в своето училище харесват учителите и взаимоотношенията с тях, а за да бъде по-приятно биха променили отношението на самите ученици към учителите и дисциплината (43%).

Само 12% от всички анкетирани биха променили отношението на учителите към учениците, а едва 7% начина на преподаване. Децата осъзнават, че основната причина за недобрата дисциплина и проблемите се крие в самите тях, ето защо съществува значителна процентна разлика при желанието за промяна на отношенията в посока ученик-учител, а не обратно учител-ученик. Начинът на изпитване също не е от основните фактори, чиято промяна би повлияла за по-големия комфорт на децата в училище. Средностатистически внимание му отдават около 16%. Първото място в тази класация е за фактора дисциплина в общинските централни, квартални, национални и частни училища в София (съответно 57%, 53%, 42% и 34%). В трите частни училища 40% искат наравно с дисциплината да променят отношението на съучениците си към преподавателите. Желанието за промяната на тези взаимоотношения доминира в общинските училища в провинцията (60%), където за дисциплината са 44%. Постигането на добра дисциплина, доверие и уважение между участниците в учебно-възпитателния процес е трудна задача, която изисква не само познания, но и голямо педагогическо майсторство. По този въпрос няма съществени разлики между училищата.

Голяма част от децата споделят с учителите си трудностите в ученето и проблеми със съучениците, а много нисък е броят на онези (под 9%),

които са посочили, че не споделят нищо. С най-голямо доверие се ползват учителите от частните училища, прилагащи идеите на свободното възпитание, където около 30% споделят не само своите мечти и планове, но и лични проблеми. В останалите училища този процент е под 20. В подобно съотношение е определено и желанието на учениците, които биха искали да прекарват и свободното си време с учителите. Децата от частните училища прекарват по 7–8 часа от времето си през деня с учителите, а този висок процент показва с кого учениците се чувстват добре. В тези училища 59% чувстват подкрепата на своите преподаватели, докато в другите този процент е под 30.

Всичко това и свързано с възможностите, които частните училища предоставят във връзка с индивидуализацията на педагогическото взаимодействие. В тях съотношението учител-ученик е много по-добро като на един учител се падат около 11–12 ученици. Това, заедно с продължителността на съвместната дейност, целодневното пребиваване в училище и организацията на свободните и извънкласни дейности, се оказва съществената предпоставка за по-голямата близост в педагогическото общуване.

Повече от половината учители поощряват чрез похвали, за да накарат учениците да учат с желание. Малка част от изследваните са наказвани в процеса на обучение и възпитание. Най-много награди за успехите си (53%) и най-малко наказания за неуспехите си (5%) получават учениците в трите частни училища. Те се чувстват в най-голяма степен обичани от своите учители. Постигането на образователните и възпитателните цели чрез общуване, което не налага, а дава възможност на избор, не наказва, а се опитва да мотивира децата, превъзмогвайки трудностите да се чувстват субекти на дейността, е една от идеите на свободното възпитание, която се следва целеносочено в този тип училища.

*Таблица 2. Как се чувствате в училище?*

| | **щастлив** | **обичан** | **удовлетворен** | **свободен** | **нещастен** |
|---|---|---|---|---|---|
| Частни училища в София | 75% | 21% | 26% | 31% | 4% |
| Общински столични централни училища | 77% | 32% | 17% | 26% | 3% |
| Национални училища | 61% | 19% | 39% | 32% | 3% |
| Общински столични квартални училища | 50% | 7% | 21% | 30% | 9% |
| Общински училища извън столицата | 63% | 12% | 13% | 11% | 2% |
| Частни училища свободно възпитание | 84% | 39% | 40% | 47% | 5% |

По-голяма част от анкетираните са определили като положително отношението си към учителите и използваните от тях методи и подходи. Те се чувстват уважавани, а също ценят и уважават учителите си и виждат в тяхно лице приятели. Получени са по-ниски стойности при изследване на отношението към по-авторитарни средства, използвани в учителската практика, като наказания и заплахи. Преподавателите се стремят да зачитат достойнството на всяко дете. Процентът на възпитаниците, които се чувстват обичани, не е толкова висок, но по-голяма част от тях се доверяват и споделят проблеми от различно естество с възпитателите си.

Хуманното отношение на учителя към детето е най-характерна черта на свободното възпитание. Изхождайки от убеждението, че детето може да бъде третирано като „умален възрастен", неговите привърженици подчертават, че трябва да се създава атмосфера на радост и непринуденост във възпитателния процес. Ролята на педагога се състои в осигуряване и изграждане на възпитателната работа в синхрон с детското развитие, с нуждите и стремежите на възпитаниците.

Малка част от всички, включени в изследването деца, са посочили, че се чувстват нещастни в училище, а за близо една десета от тях натоварването е прекалено. Най-много от учещите в общинските квартални училища в столицата (9%) са нещастни. Тук са и най-малко щастливите (50%). Тези стойности биха могли да се интерпретират по-задълбочено, но не могат да се обяснят без допълнителни проучвания на конкретните причини защо най-малко от децата в този тип училища се чувстват щастливи. Делът на тези, които се чувстват нещастни е 9%, но той е най-голям в сравнение с друг тип училища. Това вероятно произтича от социално-икономическия и културния статус на семействата и подбора на децата. Някои проучвания на самочувствието и самооценката на децата в частните училища показва, че тя е завишена в сравнение с общинските. Те се отличават и с по-високо равнище агресивни нагласи и с по-ниска тревожност [3]. По този начин може да се обясни и повишената уводвлетвореност на учениците в частните в сравнение с кварталните училища. В тях децата са по-тревожни, изпитват по-големи затруднения в справянето с учебния материал, не се чувстват привличани и обичани, всеки втори не е щастлив, а всеки десети е нещастен.

Щастливи и добре се чувстват над 65% от всички анкетирани, като 44% от тях предпочитат да прекарват свободното си време в училище. Най-висок (84%) е делът на посещаващите трите частни училища, за които училището е синоним на щастие. Там е и най-висок процентът на децата, които се чувстват удовлетворени от своята работа. Може да се обобщи, че изследваните деца обичат своето училище като цяло и се чувстват добре в него, но най-вярно е това твърдение за децата, посещаващи три от частните

училища в София, които се стремят да прилагат последователно идеите на движението за свободно възпитание. Най-много в тези училища се чувстват свободни, а това и че най-много от тях се чувстват обичани, подкрепяни, удовлетворени и свободни ги прави и най-щастливи.

По-голяма част от всички анкетирани определят ходенето на училище не като задължение на ученика, а като приятно занимание. Най-висока оценка са дали отново учещите се в трите частни училища, за които този процес е истинско удоволствие. Почти няма дете, което ходи на училище със страх или чувства някаква заплаха. След посочените данни е логична констатацията, че само една десета от всички изследвани в начална училищна възраст чувстват досада или умора и напрежение, когато ходят на училище. Ходенето на училище за мен е „поглед в бъдещето" – е написал един четвъртокласник, явно осъзнаващ ролята на училището за неговото развитие и израстване.

Създаване на щастлив живот за детето, в който то да се чувства пълноценно и удовлетворено е целта, която е заложена в основата на идеята за свободно възпитание. Доколко българските учители успяват да постигнат тази цел става ясно от посочените по-горе процентни съотношения. За над половината от анкетираните щастието в училище е не само мечта, а нещастни са минимална част от тях. Болшинството от децата са положително настроени към процеса на обучение и към по-голяма част от нещата, случващи се в училище, въпреки че са респектирани от учителите си и от по-големите права, с които се ползват те.

Привържениците на свободното възпитание се застъпват за правата на детето и за осигуряване на възможности за неговото пълноценно развитие. Те защитават правото на детето да бъде свободно и да се формира като индивидуалност и самостоятелно мислеща личност. В педагогическата дейност водещо значение според тях трябва да имат интересите и потребностите на децата при задължително съобразяване с възможностите им.

Под различна форма бе проучено отношението на анкетираните към свободата в училище. Близо една трета от анкетираните в частните, масовите и националните училища в столицата не само харесват свободата, която имат учениците в училището, но и се чувстват неограничавани и смятат, че могат спокойно да изразяват мнението си. Най-ниски стойности се отчитата в масовите училища извън София, където едва 3% харесват свободата, която имат децата в тяхното училище, 11% се чувстват свободни, а 16% смятат, че могат да изразяват свободно мнението си. Най-високи резултати се регистрират в трите частни училища. В тях 65% харесват свободата, която им е предоставена в училище, 47% се чувстват свободни, а 42% изразяват свободно мнението си. Може да се направи изводът, че в изследваните училища свободата не е основният принцип, който се прилага в процеса на

обучение и възпитание, но в най-голяма степен той е застъпен в частните училища, следващи идеи за свободно възпитание.

Посочвайки свободата като най-важно средство за постигане на целите и задачите на учебно-възпитателната работа, привържениците на това възпитание изтъкват, че свободата няма нищо общо с анархията и неограничеността в действията и поведението. Те защитават личната самодисциплина, която води към самоуправление на учениците в сътрудничество с учителите. Не много лесна за осъществяване се оказва тази цел за учители и ученици според отговорите на включените в изследването. На въпрос „Какво бихте искали да промените в училище, за да бъде по-приятно за вас?“ най-голям брой от изследваните посочват на първо място сред други шест възможности дисциплината, а на второ – отношението на учениците към учителите. Обратно е съотношението при учениците, учещи извън София, които първо биха променили отношението на учениците към учителите и тези от трите частни училища, които са дали равни стойности за двата фактора. Под една десета от учениците във всички частни училища смятат, че именно липсата на дисциплина пречи на училището им да бъде най-добро сред останалите. За децата от общинските централни училища в столицата и извън нея този процент е 23, а за тези от националните и кварталните съответно 13% и 18%. Свободата се основава на разгръщането на самоконтрола на личността. А само талантливият педагог, съобразяващ се с опита и степента на развитие на децата, може да осъществи правилно педагогическите взаимодействия, които да подтикват личността на детето към вътрешна необходимост от самоограничения и самодисциплина.

От изложените по-горе резултати може да се обобщи, че с най-голяма свобода се ползват учениците от трите частни училища, като голяма част от тях осъзнават, че за да се подобри дисциплината и за да стане по-приятно в клас трябва да се промени тяхното отношение към учителите. Според привържениците на свободното възпитание свободата стимулира душевните потенциали на личността, вдъхновява я за творчески дела и ѝ доставя радост. Радостта и щастието са едни от съществените индикатори за свободата на детето. Най-щастливи и удовлетворени от живота си в училище се чувстват децата от частните училища, в които учителите съзнателно се опитват да прилагат идеи на свободното възпитание.

Несъмнено за щастието на децата допринасят и взаимоотношенията между самите тях. Болшинството от всички анкетирани определят взаимоотношенията със съучениците си като приятелски. Над 73% от учещите в София биха искали да прекарват и свободното си време с приятелите от училище. За учещите извън столицата този процент е по-нисък – 46%. Една от водещите идеи на свободното възпитание е, че съперничеството трябва да бъде заменено с дух на сътрудничество между учители и учени-

ци. Най-много ученици от националните училища (43%) и от трите частни училища (42%) посочват, че съществува сътрудничество между тях. При тях е най-висок и процентът на тези, които получават подкрепата на учителите си (59%). Децата, които се чувстват най-свободни в училище, имат и най-голяма потребност от сътрудничество, а когато то е осъществено, развиват в себе си ценни социални качества като съпричастност, откритост, толерантност и др.

Създаването на добри взаимоотношения между всички участници във възпитателния процес, е условие за неговото успешно реализиране. Използването на подходящи средства и методи най-силно провокира активността и желанието на децата да участват в него. Привържениците на свободното възпитание поставят в основата на обучението играта като форма, стояща най-близко до детското светоусещане. Най-много от анкетираните от частните училища (62%) посочват, че играят и се забавляват заедно с преподавателите в свободното време, а 57% от тях определят, че като цяло в училище имат възможност да се забавляват. За учениците от трите частни училища този процент е 77. Най-малко възможности за игри и забавления виждат учещите се извън София. Необходимо е да се отбележи, че най-успешно са отхвърлили твърдата структура на класно-урочната система и се стремят да прилагат по-гъвкави и адаптирани в съответствие с особеностите на детската възраст методи и форми на обучение педагозите от частните и по-конкретно тези от трите частни училища.

При обучението привържениците на свободното възпитание смятат, че трябва да се дава възможност за свободна проява на интересите на детето, които се пробуждат спонтанно и намират израз в разнообразни дейности. Повече от половината от учениците от националните училища харесват именно това в училище, че се съобразяват с техните интереси. За учениците от кварталните училища в столицата и тези от трите частни училища този процент е около 47%. Най-ощетени в това отношение са учещите в масовите училища извън София (25%). Най-голяма част от тях не са намерили подходяща извънкласна форма, която да посещават в училище. Най-малко от учещите в частните училища имат подобен проблем. В различни клубове по интереси, кръжоци или художествени ателиета са включени 70% от тях. За трите частни училища този процент е малко по-висок (81%), а за учещите в масовите училища в провинцията значително-по нисък (22%). Голяма част от всички изследвани деца се занимават с отговарящ на техните желания и потребности спорт, с изключение на тези от централните общински училища в столицата (само 12%). Посочените процентни съотношения ни помагат да стигнем до извода, че с интересите на децата и с техните индивидуални потребности в най-голяма степен се съобразяват учителите и ръководствата на националните и всички включени в изслед-

ването частни училища. Не случайно най-голям брой от тези деца са посочили, че имат възможност не само да научават нови неща в училище, но и да се развиват и творят.

Представителите на свободното възпитание смятат, че възпитателят е този, който трябва да подготви подходяща среда за детето, която да стимулира неговата креативност и положителна активност. Той трябва да подскаже целите, които отговарят на неговите реални нужди и средствата за постигането на тези цели. По този начин могат да се разгърнат общите и присъщи за всички деца качества и да се открие специфичното у всеки индивид, това, което го отличава от останалите. Най-добри условия за развитие на творческите си заложби и разкрепостяване на емоционалната си енергия имат възпитаниците на националните и частните училища, същевременно най-висок процент от тях осъзнават и оценяват това. При тях има не само по-големи възможности за занимание с разнообразни художествени и други дейности, но и по-добрата материална база благоприятства за това. Ръководствата на трите частни училища и, до известна степен, тези на националните училища са осъществили на практика и представата на по-голяма част от привържениците на свободното възпитание за екологически благоприятно местоположение на самите сгради, естествена природна среда и растителност.Това дава възможност за разгръщане на силите на детето и за развиване на жизнената му енергия във взаимодействие с околната среда. Цялостната организация на учебните заведения трябва да е такава, че да спомага за индивидуалното развитие на децата. По-малкият брой ученици в частните училища определено също е от решаващо значение и дава възможност на педагога да подхожда индивидуално към всяко дете, личност и темп на развитието му.

Стремежът за развитие на творческата самодейност на децата не само в извънкласните дейности провокира тяхната активност и желанието за изява. Резултатите от проучването сочат, че най-големи възможности за изява смятат че имат обучаващите се в националните училища, следвани от тези в общинските централни и трите частни училища. Възможността за изява, от една страна, е процесът на опитване, откривателство, от друга страна – съдейства за осигуряване на творчеството както в учебната, така и в преподавателската работа. Това е една от водещите идеи на свободното възпитание.

Повече от половината от децата от националните и всички частни училища отбелязват, че трупат различен опит в процеса на обучение и възпитание. Резултатите от проучването сочат, че като цяло преобладава положителното отношение към учителите и училищната институция. Преподавателят за децата в начална училищна възраст е преди всичко приятел и човек, свързан пряко с живота и развитието им. Той предпочита да поощря-

ва и стимулира, вместо да наказва. Преобладаващо е становището, че ходенето на училище не е свързано със заплаха и страх и освен, че е задължение на ученика, е приятно занимание. По-голяма част от приятелите си всеки открива именно в училище и желае да прекарва и свободното си време там, защото има възможност да посещава различни извънкласни дейности и да научава нови неща. Констатира се, че подобряването на материалната база и дисциплината са сред основните фактори, които биха направили всяко училище най-добро сред останалите. Обучаваните разчитат на подкрепата на обучаващите и са в близки отношения с тях.

Сравнявайки процентните съотношения на получените резултати в извадката може да се обобщи, че най-добри условия за развитие на творческите си заложби смятат, че имат учещите в частните и националните училища в София. Поради по-малките групи и класове за работа, които осигуряват по-голяма възможност за изява, индивидуален подход и съобразяване с интересите на децата, те оценяват това като предоставка за свобода и творчество. Създадената много добра материална база и възможности за художествени, спортни, игрови, празнични и други дейности, са на второ място предпоставка за положително отношение към учишлището. Една трета от учащите оценяват, че се чувстват непритеснявани свободно да изразяват мнението си и че в училище успяват не само да трупат знания и опит, но и да се забавляват.

Взаимоотношенията с голяма част от съучениците се характеризират със сътрудничество и приятелство. Като субективната оценка, най-щастливи и обичани се чувстват анкетираните от трите частни училища, в които съзнателно и целенасочено се прилагат идеи на свободното възпитание. Те са най-открити с учителите си и имат силната им подкрепа в процеса на обучение и възпитание. Изградените в клас отношения на сътрудничество и взаимно уважение се харесват на мнозинството от учениците. Ходенето на училище доставя истинско удоволствие на значителна част от тях, защото се забавляват и играят не само в свободното време, но и в час чрез използването на подходящи и съобразени с възрастта им средства и методи. Неслучайно най-голям брой от тях, в сравнение с децата от другите училища, искат да прекарват и свободното си време с учителите. Болшинството са включени в развиващи тяхната креативност дейности. Те получават най-много награди и най-малко наказания и са най-удовлетворени от работата си. Най-висок процент от тях харесват предоставената им свобода в училище, имат възможност да изразяват мнението си и се чувстват неограничавани. Тук децата са заобиколени от естествена природна среда и повече внимание от страна на възпитателите поради това, че на един от тях се падат много по-малък брой и всички работят в зоната на комфорта. Съобразяват се с техните интереси и индивидуални особености.

От обобщените резултати може да се направи извод, че в най-голяма степен духът и принципите на свободното възпитание, хуманните взаимоотношения и свободата се усеща там, където педагозите ратуват на идеите на това движение, съзнателно се стремят да ги прилагат и имат свободата и условията за това. Това зависи изцяло от тяхната подготовка и нагласа, условията, средата и организацията на работа, стила на управление и на педагогическо общуване. При условие, че това е налице, принципите на свободното и хуманистично възпитание са реално осъществими в началния етап на образованието в България и днес – в първото десетилетие на 21 век. Това показва, че идеите за свободата и училището отдавна не са само реформаторски, а реални основи на съвременното образование. Философията и педагогическата концепция на тези училища, в които се прилагат принципите на свободното възпитание и стремежът за реално превръщане на училището в желана територия, са реалното основание за издигането на рейтинга и привлекателността на тези учебни заведения за потребителите. Това се отнася в най-голяма степен за националните, някои общински и особено за частните учлища, които съзнателно следват идеите на свободното възпитание и се стремят за ги доразвиват, осъвременяват и адаптират към съвремието.

## REFERENCES


1. *Boiadjieva, N.* (2003) Alternative tendencies in private school education. Sofia.
2. *Boiadjieva, N.*(1994) Education through Art. Sofia.
3. *Boiadjieva, N.*(2008) Gniav i agresivno povedenie pri decata. Sofia.
4. *Boiadjieva, N.* (2004) The Alternative Tendencies and the Quality of Education in Private Schools in Bulgaria. – In: International Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education & National Institute of Education, Sofia „Quality in Education in the Balkans", Thessaloniki, pp. 503–509.
5. *Boiadjieva, N., R. Boicin.* (2011) Actual Proection of the Idea for Liberal Education in the initial stage of Education in Bulgaria. Pedagogiceska entelehia, Artes Liberales, Sofia, pp. 259–269.
6. *Milenkova, V.* (2000) The private school. Sofia.

# НАСОКИ И СЪДЪРЖАНИЕ НА НЕВРОПСИХОЛОГИЧНО ОРИЕНТИРАНАТА ТЕРАПИЯ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

*Нели Цв. Василева*

# DIRECTIONS AND CONTENTS OF THE NEUROPSYCHOLOGICAL-BASED THERAPY IN CHILDHOOD AGE

*Neli Vasileva*

*ABSTRACT: The article discusses up-to-date questions concerning childhood neuropsychology, connected with the problems of neuropsychological diagnostics and therapy. The basic directions for application of the neuropsychological diagnostics in early age are being analyzed, with a special stress upon the early neuropsychological diagnosis. The importance of the neuropsychological conclusion for the elaboration of therapeutic strategies is underlined. Separate attention is laid on the approaches for correcting and developing therapy, as the aforementioned includes fundamental theoretical and methodological specifics of the childhood neuropsychology. Some therapeutic systems with a neuropsychological direction from the west and Russian schools are reviewed, as well as the ways of their implementation.*

*KEYWORDS: childhood neuropsychology, neuropsychological diagnostics, neuropsychological conclusion, neuropsychological syndrome, neuropsychological-based therapy, motor methods of therapy.*

Детската невропсихология е относително нова област на клиничната психология, която има свое специфично поле на изследване и практическо приложение. Последното се свързва с невропсихологичното изучаване на различни категории деца с нарушения (хиперактивност и дефицит на внимание, специфични нарушения на ученето, специфично езиково нарушение, умствена изостаналост) и опити за разработване на терапевтични програми, основаващи се на спецификата на мозъчния дефицит при всяка от тях. Началото на задълбочени системни разработки в областта на детската невропсихология се свързва с името на А. Р. Лурия и неговите последователи от руската школа (Э. Г. Симерницкая, 1985; Л. С. Цветкова, 2002; А. Н. Корнев, 1997; Т. В. Ахутина, 1998), както и с редица представители на

западноевропейската и американска школи (S. M. Critchley, 1970; D. Bakker, 1972; S. Mattis, 1981; C. J. Golden, 1987 и др.).

Съдържателно и методологически невропсихологичната диагностика и невропсихологично ориентираната терапия са в органическа и закономерна връзка. Диагностиката позволява да се определи възрастовият етап, на който се е случило нарушението („пробивът“) в програмата на развитие, което от своя страна е база за разработване на адекватни терапевтични програми. Спецификата на детската невропсихология е свързана с възможността да диагностицира и открива слабите и силни звена от динамиката и развитието на висшите психични функции при децата. Особено актуално на съвременния етап от развитието на науката е разработването на диагностични методи за ранна възраст, в частност предучилищна. От началото на своето обособяване детската невропсихология разработва диагностични материали предимно за деца от начална и следна училищна възраст и в редки случаи за деца от предучилищна. В същото време специалистите се обединяват около мнението, че диагностиката и изучаването на деца в по-ранна възраст е перспективна област с особено значение за превенцията на бъдещите трудности в ученето. Навременното откриване на дефицитни области в развитието и навременното начало на корекционно-развиваща терапия не позволяват у детето да се формира навик от неуспешно учене.

Днес невропсихологичната диагностика се разглежда като един от перспективните подходи към проблема за училищните неуспехи и нарушенията в ученето. В тази връзка особено актуален за детската популация се оказва въпросът за корекцията на леворъчието и приучаването на детето към писане с дясна ръка. Знае се, че в някои случаи леворъчието има компенсаторен характер поради недостатъчност в работата на лявата хемисфера и компенсаторно повишаване на функциите на дясната. Изкуственото приучаване на детето към работа с дясната ръка води до силно натоварване на лявата хемисфера и опасност от декомпенсация.

Ранното прилагане на диагностични проучвания с невропсихологична насоченост позволява да се очертаят индивидуално-типологичните особености на децата и да се обособят вътрешни подгрупи в широките рамки на нормалната популация. Както може да се предполага, при едни от тях ще се наблюдават дефицити, свързани с тесни области от невропсихологичното функциониране (предимно гнозисни, праксисни или езикови), а при други ще са налице дефицити в регулаторните мозъчни системи, свързани с недостатъци на програмирането и контрола над дейността в различни области на детската активност. Както отбелязва Л. С. Цветкова [2], всяка невропсихологична диагностика има за крайна цел формулиране на начините и методите на формираща терапия.

Невропсихологичната диагностика и невропсихологично ориентираната терапия следва да започват още преди постъпване на детето в учили-

ще, за да се избегне задълбочаване на недостатъците в развитието. Друго задължително условие е отчитането на възрастовия фактор и свързаните с него водеща дейност и водеща психична функция за дадената възраст. В тази връзка приоритет на терапията следва да бъде формирането на дефицитните висши психични функции, като работата се основава на системния принцип и се опира върху предметната дейност на детето. Както отбелязва Л. С. Цветкова, невропсихологичният подход, приложен към децата с трудности в ученето, позволява да се разбере кои мозъчни структури и кои функционални системи са нарушени или забавени в своето формиране.

От друга страна, детската невропсихология разполага със специални методи на обучение, които са в състояние да помогнат за преодоляване на регистрираните затруднения. Както отбелязват други автори [4], недостатъчната зрялост на някои мозъчни отдели може да се окаже подводен камък за детското развитие. Привеждат се данни относно общите тенденции на незрялост в структурите на детския мозък, при което най-често срещано явление се оказва недостатъчната сформираност и непълноценната функция на подкоровите мозъчни структури (енергетически блок, по А. Р. Лурия). Децата с подобен тип недоразвитие обикновено се определят като хиперактивни с дефицит на внимание или като такива със забавено интелектуално развитие. Основната причина е, че те не могат спокойно и продължително да се занимават с един вид дейност, бързо се уморяват и имат ниска работоспособност.

Reynolds и Fletcher-Jansen [9] подчертават, че една от основните дискусии между детската и невропсихологията за възрастни е акцентът върху описание на процесите при децата, тъй като това помага при изработване на специфични планове за терапия. За разлика от възрастните обаче, децата се нуждаят в по-голяма степен от терапия, осъществена от мултидисциплинарен екип и основаваща се на междупредметни връзки.

Според някои автори [10], една от най-честите грешки при прилагане на програми за интервенция е, че терапията продължава излишно дълго, въпреки че има слаб или даже никакъв ефект. Така Ponsford (2004, цит. по Clikeman и Ellison) подчертава, че интересът към невропсихологичната рехабилитация нараства значително през последните 20 години. Това води до повишаване на изследванията в когнитивната невронаука и клиничната рехабилитация [10]. Невропсихологичните интервенции се фокусират върху възстановяване на функциите, целта на което е да се подобрят дефицитните умения и/или да се компенсират поведенческите и когнитивни дефицити. Авторите дават пример с терапията в случаи на нарушения на вниманието. В основата на такава терапия стои компонентният подход, при който се прави разграничаване между отделните форми на внимание. Вниманието като такова съдържа многобройни аспекти, които са в йерар-

хичен ред и могат да взаимодействат с моторното, когнитивното и социалното развитие на детето. Нарушаването на който и да е компонент може да наруши ефикасността на цялата система на внимание и нещо повече – дефицитите само на един компонент се отразяват негативно върху работата на по-ниските аспекти от йерархичната верига.

Sohlberg & Matter (1996) разработват система за терапия на вниманието, която включва аспекти на селективно и продължително внимание. Същата е ревизирана по-късно от Sohlberg, Johnson, Paule, Raskin & Matter (2001) в APT – II (Attention Process Training – II), с цел рехабилитация на мозъчни дисфункции [10].

Програмата включва пет компонента на внимание: способност за фокусиране върху сензорни стимули (зрителни, слухови, тактилни) – focus attention; устойчиво внимание (поддържане на вниманието по време на продължителни и повтарящи се дейности) – sustained attention; селективно внимание (способност избирателно да се селектира целева информация, което пречи на процесирането на нецелева) – selective attention; алтернативно внимание (способността за смяна на фокуса на внимание, свързана с умствената гъвкавост – alternating attention; раздвоено внимание (способност за едновременен отговор на два и повече стимула, който позволява вниманието да се разделя между тях) – divided attention. В помощ на деца с мозъчни травми, мозъчни тумори, дислексия на развитието и хиперактивност с дифицит на внимание се разработва програма, известна като Амстердамска програма за трениране на вниманието и паметта, която се базира върху APT – II. Програмата съдържа елементи, насочени към трениране на вниманието и паметта, стратегии за метакогнитивен тренинг и развитие на социалните контакти. В рамките на описание на отделни случаи (case study) се доказва особено високата ефикасност от програмата при деца с мозъчни травми. При тях са налице подобрения на невропсихологичните параметри на устойчиво и селективно внимание, умерено подобрение на паметта, емоционалното и социалното поведение.

Значение за невропсихологичната терапия има както провеждането на обективна диагностика, така и оформянето на невропсихологичното заключение. За съжаление, някои от съществуващите диагностични методи са построени на основата на симптомологичен принцип, при който диагностиката следва водещия симптом на нарушение. Според симптомологичния принцип, ако детето не говори, това означава, че трябва да се изследва и развива речта, ако има признаци за дисграфия, то се изследва и се работи върху развитие на писането. Подобен подход не носи положителен резултат, тъй като не отчита механизма на нарушението, а по-скоро описва само фасадните прояви на невропсихологичния синдром [1; 6]. Освен това, сложният и комплексен характер на висшите психични функции изисква

прилагане на системен подход, както и отчитане на пътя и етапите на тяхната мозъчната организация, която върви от долу нагоре (от подкоровите структури към дясната хемисфера), отзад – напред (от задните корови отдели към предните) и от дясно – наляво (от дясната към лявата хемисфера).

Важността на невропсихологичното заключение е свързана с характеристиката на синдрома и с формулиране на препоръки за терапия. В тази връзка А. Л. Сиротюк [4] предлага следната схема на невропсихологично заключение:

– Характеристика на детската личност;

– Анамнеза (бременност, раждане, общи заболявания, ранно развитие на детето, начало на притесненията на родителите и по повод на какво, динамика на развитие на отделните психични функции – реч, навици за самообслужване, поведение и т. н.

– Функционална, моторна и сензорна асиметрия – водеща хемисфера при основни психични функции, водещи ръка и крак, водещо ухо и око;

– Данни от експериментално изследване на: основни гнозисни процеси; праксис (постурален пръстов праксис, пространствен, динамичен, орален); внимание; памет; основни интелектуални операции; емоционални реакции; устна и писмена реч, математически операции;

– Обобщение и оценка на данните – характеристика на синдрома;

– Препоръки за терапия.

Както самата авторка отбелязва, своевременната невропсихологична диагностика и терапия на наблюдаваните дефицити позволяват приближаване на нарушената онтогенеза (атипична, патологична) до нормалната динамика на развитието, което улеснява съществено социализацията на детето. Като най-податлив към корекция и компенсация на нарушенията се разглежда периодът от 5 до 12-годишна възраст. В същото време, корекционно-развиващите и формиращите процеси следва да започнат от онова равнище, което предхожда това, което е увредено или недоразвито. Следователно колкото по-дълбок е дефектът, толкова по-ниско се разполага равнището, към което е насочена терапията. Мозъчната организация на равнищата е такава, че като се въздейства върху всяко от тях, се активизират не само следващите в йерархията, но и тези физиологични и психологични системи, които нямат пряка връзка с основно коригираното равнище.

Като изтъква ролята на двигателно и проприоцептивно развитие за състоянието на висшите психични функции, Сиротюк подчертава, че корекционно-развиващата терапия следва да бъде насочена „отдолу – нагоре", т.е. от развитие на движенията към развитие на мисленето и езика. Приниципът се обяснява с факта, че сензомоторното ниво е базисно за развитието и съзряването на сложните психични функции, поради което в началото на терапията се отдава предпочитание към работата върху двига-

телното развитие. Резултатът е подобряване на редица психични функции, вземащи участие в сложните психологични системи на четене, писане и смятане и като резултат, преодоляване на дислексичната симптоматика.

Известно е, че съзнателно човек може да управлява само ритъма на дишането и на движенията си. По тази причина корекционно-развиващата терапия, базираща се на двигателни методи, включва в себе си разтягане, дихателни, очедвигателни и реципрочни телесни упражнения, както и такива за езика и челюстните мускули, за развитие на фината моторика, комуникативната и когнитивната сфери. Предвид на специфичното участие и значение на посочените упражнения в утвърдени и прилагани системи за невропсихологично ориентирана терапия ще представим основните цели на всяко от посочените упражнения.

*Разтягане* – нормализира нарушения мускулен тонус по типа на хипо- или хипертонус. Неговата оптимизация е една от най-важните задачи на невропсихологичната корекция. В случаи на хипотонус е налице инертност на неврните процеси, емоционална вялост, ниска мотивация, снижение на психичната и двигателната активност на детето. При признаци за хипертонус, типичен за хиперактивните деца, двигателните, сензорните и емоционалните реакции на външни стимули се появяват бързо и след кратък латентен период бързо угасват.

*Дихателни упражнения* – подобряват ритмиката на организма (електрическа мозъчна активност, дишане, сърдечен ритъм, чревна перисталтика и др.), развиват самоконтрол и целенасоченост. Нарушенията в някои от нейните съставни компоненти може да наруши психичното развитие на детето. Съзнателният контрол на дишането развива самоконтрола върху поведението, поради което е особено полезен при деца и ученици със синдром на хиперактивност и дефицит на внимание. Различните етапи на дишането (вдишване, издишване, дълбоко вдишване) могат да се съчетават с различни упражнения за очите и езика. Особено полезни за развитието на детето са яздене на кон, скачане на батут, люлеене на люлка, които активизират работата на стволовите мозъчни отдели.

*Очедвигателни упражнения* – позволяват да се разшири зрителното поле и да се подобри възприятието. Известно е, че еднопосочните и разнопосочните движения на езика и очите развиват междухемисферното взаимодействие и повишават енергийния потенциал на организма. Движенията на очите стимулират и подобряват процеса на учене, тъй като очите са в постоянно движение, при което събират сензорна информация и създават сложни схеми на образи. Мозъкът обединява тези образи с друга сензорна информация и така формира визуалнта система на възприятията. В съвременното обучение се използват все още двуизмерни източници на информация – книги, таблици, тетрадки, компютърен екран, докато необходимо условие за успешно учене е триизмерното визуално пространство.

*Телесни упражнения* (движения на тялото и пръстите) – те помагат за развитие на междухемисферните връзки, намаляват синкинезиите. Тяхното използване води до изработване на „усет за собственото тяло", което води до диференциарно възприемане на сензорна информация. Зона на фината моторна координация е челният дял на кората, свързан също с планиране и контрол на дейността, речевото генериране и мисленето. Върху двигателната активност са построени всички невропсихични корекционно-развиващи и формиращи програми, тъй като е доказано, че неподвижното дете много трудно се обучава. В подкрепа на това е фактът, че пълноценна миелинизация на нервните пътища се наблюдава само при висока двигателна активност на детето. Редица автори [5; 6; 7] подчертават и това, че децата, които са пропуснали по някаква причина важен двигателен етап от своето развитие, например пълзене, срещат трудности в ученето. Причината е в това, че пълзенето е такъв вид движение, при което се използват кръстосани движения на ръцете, очите и краката, които от своя страна активизират развитието на мазолестото тяло (corpus callosum). При постоянно и активно изпълнение на реципрочни движения се образуват и миелинизират голямо количество нервни връзки, свързващи двете хемисфери и се подпомага невропсихичното развитие на детето. Според някои източници [5], колкото повече се задействат малките мускули на тялото, толкова повече нарастват нервните връзки между челните отдели на кората, базалните ганглии и малкият мозък.

*Комуникативни упражнения* – обособяват се три типа: индивидуални – целят възстановяване и задълбочаване на контакта със собственото тяло; по двойки – развиват способност да се чувства, разбира и приема партньорът; групови – формират навици за действие в колектив чрез организиране на съвместна дейност.

*Упражнения за развитие на целенасоченост* – тук се включват движения, които се осъществяват по вербална команда и трябва да бъдат осмислени от детето. Важен момент при формиране на целенасоченост и осъзнатост се явява повтарящата се структура на занятията и непроменящото се разположение на предметите. Друго условие е спазването от детето на правила, определен регламент и ритуали.

*Упражнения по визуализация* – могат да се изпълняват със затворени очи и подпомагат създаването на зрителни, слухови, знакови и други образи, като визуализацията става едновременно в двете хемисфери.

*Упражнения за релаксация* – провеждат се както в началото на занятието с цел настройка, така и в края с цел интегриране на придобития в процеса на занятието опит. Те са свързани със самонаблюдение, припомняне на усещания и събития и са единен процес.

*Масажи* – те са много важна част от корекционно-развиващата и невропсихологично ориентираната терапия. Особено важни от тях са масажът

на пръстите на ръцете и на ушните миди. Масажът се основава на това, че докосването до детето веднага след раждането стимулира растежа на чувствителните нервни окончания по тялото, които по-късно имат отношение към движенията, пространствената ориентация и визуалните възприятия. Ако нервните окончания не се стимулират, това води до забавено развитие на мускулите, неточно възприемане на информация, дефекти в развитието на емоционалната система, а по-късно и до трудности в ученето.

По време на корекционно-развиващата терапия при деца с различни форми на дизонтогенеза следва да се отчита, че моторната функция се развива поетапно в онтогенезата, като най-голямо значение за двигателното развитие има първата година от живота. В тази връзка се говори, че детето е пропуснало съществени фази от своето двигателно развитие, ако то не е пълзяло, не е можело да удържа позата на главата, ръцете, краката си. По тази причина занятията с детето трябва да бъдат индивидуално планирани и насочени към онази фаза, която предхожда пропуснатата или която не е била завършена докрай. Възстановяването на пропуснатата фаза позволява да се премине към следващите етапи от онтогенезата. Според една от водещите привърженички на двигателната терапия в американската школа [6], въздействието върху двигателната функция дава определен ефект и върху емиционалната и интелектуалната сфера, което от своя страна говори за определящото значение на моторното развитие за усъвършенстване и съзряване на другите висши психични функции.

На базата на описаните по-горе видове упражнения А. Сиротюк разработва Програма за формиране и развитие на невропсихологичното пространство на деца с проблемно развитие. Същата се провежда с ученици от 1. клас, които предварително са подложени на невропсихологично изследване с експрес-методиката на Л. С. Цветкова. В резултат от това се диференцират три групи ученици: 1 група – с високо ниво на готовност за учене, по параметри на развитие на висшите психични функции; 2 група – със средно ниво на готовност за учене; 3 група – с ниско ниво на готовност за учене.

В продължение на един месец, с децата от всички групи се провежда формиращо развитие на невропсихологичните функции. Според авторите, програмата преследва следните основни цели: развитие на висшите психични функции; функционално активизиране на подкоровите структури; регулиране на общия енергетичен фон на психичната дейност; стабилизиране на междухемисферното взаимодействие; подобряване на механизмите на модално-специфична сензорна интеграция; развитие на програмирането и контрола върху психичната дейност. Програмата включва 24 основни и едно заключително занятие при честота на провеждане 2 пъти седмично по 60 минути. Оптималният брой участници в група е 8–10 деца, като занятията могат да се провеждат от психолог, логопед или педагог. Ефектът от компенсиране на когнитивните и поведенчески нарушения е

най-голям, ако в терапията се включват активно и родителите на децата. Всяко от занятията има следната структура:

– Разтягане – 5–6 мин.;
– Дихателни упражнения – 4–5 мин.;
– Очедвигателни упражнения – 4–5 мин.;
– Телесни упражнения – 15 мин.;
– Упражнения за развитие на фината моторика на ръцете – 10 мин.;
– Упражнения за релаксация и развитие на комуникативно-когнитивната сфера – 10–15 мин.

По данни от проведеното изследване ясно се вижда положителният ефект от пълния курс на проведената терапия, свързан с позитивни промени в показателите за ряавнище на развитие на висшите психични функции, особено изразено при децата с ниско ниво на готовност за училищно обучение. В рамките на академичния процес учителите отбелязват подобряване на графичните координации при писане, на четивните умения, както и по-добри възможности за концентрация на вниманието, програмиране и контрол върху собственото поведение по време на час.

Изнесените примерни системи за терапия, разработени както в западната, така и в руската невропсихологична школа, доказват особения ефект от практическото приложение на невропсихологично ориентираните методи при деца с различни форми на психическа дизонтогенеза. Както отбелязват Semrud-Clikeman [9], нарасналият интерес през последните години към невропсихологичната рехабилитация има своето основание, тъй като позволява разработване на краткосрочни и дългосрочни модели за интервенция, адресирани към пълния спектър от неврокогнитивни дефицити и имащи за цел въздействие върху пропуснати ли недоразвити равнища от йерархията на системата от психични функции.

В заключение следва да се отбележи необходимостта от бъдещо разработване у нас както на диагностични невропсихологични инструменти, така и на базирани върху принципите на нормалната онтогенеза подходи за невропсихологично ориентирана формираща терапия за различните категории деца с нарушено развитие.

## REFERENCES

1. *Akhutina, T. V.* (1998)`Neuropsychology of the individual differences in children as a base for implementation of neuropsychological methods in public schools`. – In: I Mejdunarodnaya konferentshia pamyati A. R. Lurya. Ed. By E. D. Homskaya, T. V. Akhutina. MGU.
2. *Vasileva, N.* (2008) The aspects of implementation of the neuropsychological terminology in contemporary logopedy. In: Suvremenni tendencii v specialnopedagogicheskata I logopedichna terminologya. Sofia.

3. *Simernitshkaya, E. G.* (1985) The human brain and the psychic processes in ontogenesis. Moscow.
4. *Sirotyok A. L.* (2003) Neuropsychological and neurophysiologic support of the educational process. Moscow.
5. *Soboleva, A. E., E. N. Emelyanova*. (2009) Solving educational problems. The neuropsychologist advises. Piter.
6. *Hannaford, C*. (2005) Smart Moves: Why Learning Is Not All in Your Head, Great River Books.
7. *Tshvetkova, L. S.* (2002) Methodology of neuropsychological diagnosis in children. 4th Ed., Moscow.
8. Handbook of clinical child neuropsychology (2th Ed.). Ed. By C. R. Reynolds & E. Fletcher-Jansen. Plenum Press, 1997.
9. *Semrud-Clikeman M., A. Ellison*. (2007) Child Neuropsychology: Assessment and Interventions for Neurodevelopmental disorders. (2th Ed.) Springer.

# КОМПЮТЪРНАТА АНИМАЦИЯ В ЧАСОВЕТЕ ПО ДОМАШНА ТЕХНИКА И ИКОНОМИКА – V И VI КЛАС (Резултати от анкетно проучване)

*Нели Ст. Димитрова*

# COMPUTER ANIMATION IN CLASSES OF HOME APPLIANCES AND ECONOMY FOR THE K–5 AND K–6 (Survey Analysis)

*Neli St. Dimitrova*

*ABSTRACT: The rapid development and daily use of information and communication technologies require a change in the pattern of training. Keeping up nwith the race of time we decided to introduce e-learning alongside traditional learning. The purpose of this survey is to check if computer animations are a suitable means to enhance cognitive performance in the learning process of students in Home appliances and economy – K–5 and K–6. Our hypothesis is that if you select an appropriate variety of processes to be visualized using computer animation, the use of content will become easier and faster, leading to higher results. The object is the computer animation as a tool to visualize the processes in the curriculum in technology education (in particular Home appliances and economy – K–5 and K–6). The subject is education in the technological training in computer animation in the training of students in Home appliances and economy – K–5 and K–6. In our research we used the following methods: modeling method – used in the development of curricula, teaching methods; sociological method – analyzing the performance of students during school hours (observation) – analysis of the results of a survey conducted with students. Respondents were students from K–5 and K–6 in which the curriculum is taught by visualization using information technology; – SWOT analysis – designed to make general conclusions from the application of computer animation curriculum as a whole and to determine advantages and disadvantages of this model of training. Statistical methods for processing data were also applied in this survey.*

*KEYWORDS: computer animation, survey, results of investigation.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование“.*

## Въведение

Бързото развитие и ежедневното използване на информационните и комуникационните технологии налагат промяна в модела на обучение. За адекватност на образователния процес с времето, в което живеем, наред с традиционното обучение, се въвежда и електронно обучение [9, 10]. За успешната адаптация от особено значение е технологичното обучение. Именно технологичното обучение създава благоприятни условия за развитието на личността на ученика, дава възможност за преоткриване на създадения от човека свят, за осъзнаване силата на научно-техническия прогрес. Учениците участват в него като проектират, конструират, моделират и изработват различни изделия.

Водейки се от тези факти, е провокирано и настоящото изследване, чиято ***цел*** е да се провери подходящо средство ли са компютърните анимации за повишаване на познавателната ефективност в учебния процес на учениците от V и VI клас по домашна техника и икономика.

***Хипотезата*** на изследването е, че ако се подберат целесъобразно различни технологични процеси, които да бъдат подходящо онагледени чрез компютърни анимации, то усвояването на учебното съдържание ще става по-лесно и по-бързо, което ще доведе до по-високи резултати.

***Обект*** на настоящото изследване е компютърната анимация като средство за онагледяване на технологични процеси в учебното съдържание по технологично обучение (в частност „Домашна техника и икономика“ за V и VI клас).

***Предметът*** на изследването е учебното съдържание по технологично обучение за прилагане на компютърни анимации при обучението на учениците по домашна техника и икономика в V и VI клас.

## Изследователски проблем

Компютърната анимация е изкуство за създаване на движещи се изображения с помощта на компютър. То е раздел от компютърната графика и анимация. За да се създаде илюзия на движение едно изображение се показва на компютърния екран, след което много бързо се заменя с ново изображение, което е подобно на предишното, но леко променено. Подобна е техниката за постигане на илюзия за движение при телевизията и кинофилмите.

Анимацията е оптическа илюзия за движение, създадено чрез последователни показвания на образи на неподвижни елементи. Тя обхваща всички промени, имащи визуален ефект. Този ефект може да бъде от различно естество, например промяна на местоположението на обектите

във времето, формата, цвета, прозрачността, структурата и текстурата на даден обект, както и промени на осветлението, позицията на камерата и фокусирането.

Приложението на информационните технологии (в частност компютърната анимация) в обучението по домашна техника и икономика в V и VI клас може да се осъществи като интегриращ модул, въвеждащ се паралелно с технологичните дейности. Той може да се интегрира в обучението под формата на приложения на подходящи места към съответната обобщена тема или конкретна подтема. Обучението по домашна техника и икономика в V и VI клас е наситено с дейности с интелектуален и практически характер и е организирано изцяло под формата на такъв тип занятия, които целят у учениците да се изгради начално разбиране на връзките между повишаване на културата на бита и усъвършенстване на техниката и технологиите [11, 12]. У учениците се изгражда технологична грамотност посредством ситуации, в които се проявяват разбиране, употреба, създаване и управление на технологии. В резултат у тях се формират предимно практически умения, които доминират над теоретичните знания [5]. Технологичната култура изисква предимно практическо отношение към трудовите процеси [6]. Има за цел да мотивира учениците да прилагат на практика изучаваните информационни технологии за решаване на конкретни задачи.

Ефективното използване на информационните технологии в технологичното обучение допринася за повишаване на качеството на образованието, обогатяване на учебното съдържание и въвеждане на иновационни технологии и методи в учебния процес. За успешното и ефективно обучение чрез информационни технологии е необходимо то да е съобразено с възрастовите особености на учениците и да е интересно и привлекателно поднесено под формата на практически задачи, актуални за децата и приложими в тяхното ежедневие [4, 9]. Да се онагледят технологичните процеси така, че материята да бъде по-достъпна и разбираема за учениците. Така те ще възприемат понятията от съдържателната им страна и ще използват терминологията правилно в зависимост от контекста. Благодарение на всичко това у учениците могат ефективно да се формират нужните информационни знания и умения [3].

За да се приложи ефективно компютърната анимация в процеса на технологично обучението е необходимо да се направи анализ на такива теми от учебните програми за V и VI клас, в които тя може да се включи.

В V клас компютърната анимация може да се приложи по всички обобщени теми. Например в обобщена тема първа „Проектиране в дома“, където да се използва компютърът за изработване на несложни скици и технически рисунки. Преди това учениците трябва да се запознаят с видове линии, коя икона около чертожното поле на каква линия отговаря, по

какъв начин се нанася и контролира в чертожното поле; как се използват цветовете в чертежа, от коя икона се активират и как се използват в чертежа. В края на часовете, предвидени за обучението по тази тема и конкретно в урока, учениците да направят скица, като представят графично идеите си за вътрешното разположение на една стая. Очакваните резултати са: учениците да знаят как се изработва обект; да знаят и да умеят да анализират конструкция; да умеят да използват различните видове линии при изработването на чертежа; да умеят да използват правилно бутоните от менюто, за изработването на чертежа [11].

В VI клас компютърната анимация също може да се приложи във всички обобщени теми от учебното съдържание. Така например в темата „Проектиране в дома", където учениците трябва да усвоят знания за изработване на вътрешни повърхнини и умения за разчитане на графични изображения с разрези и сечения, на учениците се поставя задача да разгледат един детайл, да се опитат да си представят кои линии и отвори ще се виждат, ако детайлът е разрязан. Последният етап от изпълнението на задачата е учениците да се опитат с помощта на бутоните (за видовете линии) от екрана на компютъра да начертаят детайла с един цвят, а с друг цвят да начертаят щрихованите линии, показващи мястото на разреза на детайла. За учениците по тази тема разрез и сечение са нови понятия.

При прилагането на този метод на обучение посредством компютър, от учениците се очакват следните резултати: да работят по-прилежно и нагледно; да направят по-подреден и изчистен чертеж; да знаят що е разрез и сечение; да разчитат изобразените в чертежа вътрешни повърхнини; да могат да обяснят каква последователност следват при изработването на чертежа, както и да могат да боравят правилно с бутоните от менюто [12].

## Методи

За постигане на целта на настоящото изследване се използват следните методи:

- **Метод моделиране** – използва се при разработването на учебното съдържание по домашна техника и икономика – V клас, като се включват различни модели на уроци (методически разработки по всички единици от учебната програма) с разработени в тях компютърни анимации за онагледяване на технологични процеси.
- **Социолого-педагогически методи:**

– анализ на работата на учениците по време на учебните часове (наблюдение);

– анализ на резултатите от проведена с учениците анкета [2]. Анкетирани са учениците от V и VI клас, в които учебното съдържание е препода-

вано чрез онагледяване с активно използване на информационните технологии.

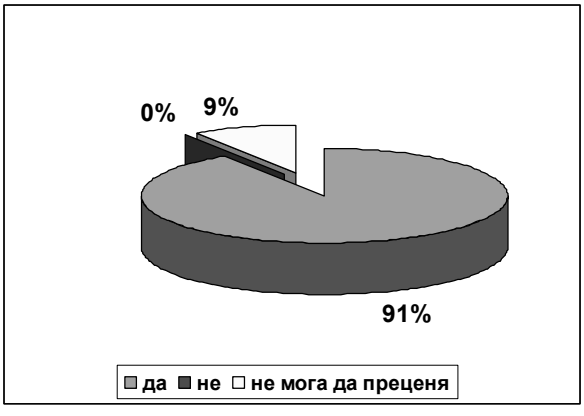
– SWOT анализ – с цел да се направят общи изводи от приложението на компютърната анимация в учебното съдържание като цяло и да се определят предимствата и недостатъците на този модел на обучение.

• **Статистически методи** – обработка на получените данните от анкетата [7, 8].

## Резултати и обсъждане

Резултатите от анкетата показват, че общата тенденция за прилагането на този нетрадиционен подход за използване на информационните технологии е удачен. Анкетираните ученици показват положителна нагласа за прилагане на този подход на представяне на учебното съдържание.

*На първия въпрос* „Харесва ли Ви (допада ли Ви) преподаването по домашна техника и икономика да става чрез презентации?“ 91% са отговорили с „да“, а само 9% са посочили отговор „не мога да преценя“ (фигура 1).



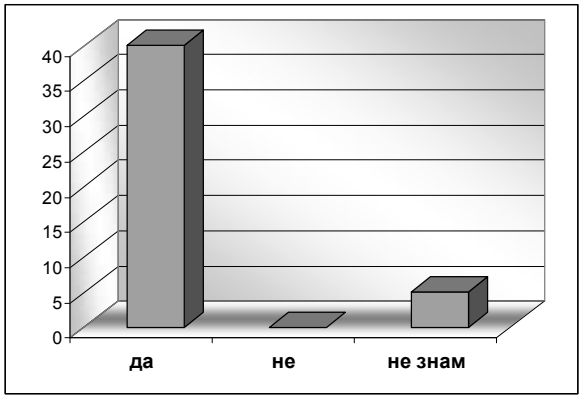

*Фиг. 1. Резултати от отговорите на въпроса „Харесва ли Ви (допада ли Ви) преподаването по домашна техника и икономика да става чрез презентации?“*

*На втория въпрос*: Как запомняте по-бързо учебния материал – когато Ви се преподава с компютър или без компютър“ всички анкетирани ученици (100%) са посочили отговора „с компютър“.

*На третия въпрос:* „Като наблюдавате различните технологични процеси (операции) на екрана на компютъра доскучава ли Ви или Ви е интересно?“

Резултатите от анкетираните ученици показват (фигура 2), че 89% проявяват интерес към преподавания материал, а 11% нямат мнение по въ-

проса. За доскучаване по време на урока не става въпрос, тъй като нито един от анкетираните ученици не е посочил такъв отговор.




*Фиг. 2. Проявен интерес към преподавания материал чрез мултимедийни продукти*

*На четвъртия въпрос:* „Искате ли по всички предмети да ви се преподават уроците чрез мултимедийни продукти?“ всички анкетирани ученици са посочили отговор „да“. Абсолютно са категорични, че така им е по-интересно и по-лесно да усвоят учебния материал.

Резултатите от анкетата показват, че общата тенденция за прилагането на този нетрадиционен подход за използване на информационните технологии е удачен. Анкетираните ученици показват положителна нагласа към него при представяне на учебното съдържание.

На базата на направеното проучване чрез анкета и обобщените резултати от проведените тестове е направен SWOT-анализ, чрез който да се диференцират слабите и силните страни при разработването и използването на мултимедийни продукти в учебния процес по технологично обучение и по-точно по учебния предмет „Домашна техника и икономика“ за V и VI клас.

Резултатите от направения SWOT- анализ са показани в таблица 1.

## Заключение

На базата на проведеното изследване може да се направят следните изводи:

1. Резултатите от проведената анкета за проучване отношението на учениците към онагледяването на учебния процес чрез анимации показват, че общата тенденция за прилагането на този нетрадиционен подход за използване на информационните технологии е удачен. Анкетираните

ученици показват положителна нагласа при представяне на учебното съдържание.

2. Резултатите от направения SWOT- анализ показват, че силните страни на онагледяването на учебното съдържание по технологично обучение („Домашна техника и икономика“ за V и VI клас) чрез компютърни анимации са повече от слабите страни. Основното предимство при използването им се изразява в провокиране на интереса на учениците към изучаваната област и засилване на степента на възприемчивост от страна на учениците чрез онагледяване на учебното съдържание.

*Таблица 1. SWOT – анализ на изследването за онагледяване чрез компютърни анимации*

| **Предимства** | **Недостатъци** |
|---|---|
| Учениците проявяват по-голям интерес към уроците, преподавани с компютри и трайно запаметяват преподавания им материал | Откъсване от книгите и обедняване на речника от думи на всеки ученик |
| Демонстрация на много и разнообразни технологични процеси, които на практика не могат да се видят в училище, а само в реална среда. | Недостатъчно добра подготовка на учителя за разработване на компютърните анимации и прилагането им в учебния процес |
| Добра видимост от всички ученици при представяне на компютърните анимации, тъй като се прожектират на голям екран | Недостатъчното затъмняване в учебния кабинет води до избледняване на представените образи |
| Представяне за по-кратко време повече информация чрез онагледяване | |
| Мултимедийната система е лесна за пренасяне и може да се използва като спомагателно средство в различни кабинети (ако няма интерактивна дъска) | |
| Повишаване на интереса на учениците към изучаваната област и провокиране да търсят повече информация по проблема | |
| По-добра възприемчивост от страна на учениците чрез онагледяване на учебното съдържание. | |

На базата на тези изводи може да се обобщи, че новите тенденции в обществото изискват съвременни подходи към обучението –владеенето и ползването на информационните и комуникационни технологии от подрастващото поколение. Младото поколение трябва да е заредено с творчески потенциал, базиращ се именно на това обучение. То не възниква стихийно, а се формира в резултат на целенасочено обучение в съответствие с индивидуалните и възрастовите способности на учениците. Чрез прилагане на иновационни методи и подходи в обучението се модернизира цялостната образователна система, подобрява се качеството на образование, така че всички ученици да бъдат изцяло подготвени за информационното общество чрез постигане на компютърна и информационна грамотност. Необходимостта от масово въвеждане на информационните и комуникационните технологии в технологичното обучение се обосновава чрез установената връзка между значението на човешките и природните ресурси в развитието на техниката и технологията на XXI в.

## REFERENCES


1. *Andreev, M.* (1987) Didactics. Sofia.
2. *Andreev, M.* (1995) School assessing. Sofia.
3. *Andreev, M.* (1996) The process of learning. Didactics. Sofia.
4. *Bijkov, G.* (1992) Methodology in educational innovation: innovative strategies. // Open Education, №3, pp. 8–74.
5. *Georgieva, V.* (2004) Teaching Engineering from 6 to 16. Theory and practices. Blagoevgrad: University issue Neofit Rilski.
6. *Georgieva, V.* (1995) Fundamentals of kultura. Pedagogicheski technological aspects. Bl.
7. *Ivanov, I.* (1993) Pedagogical research methodology, methods, and procedures. Sofia.
8. *Ivanov, I.* (1998) Statistical data processing of pedagogical research. Sofia.
9. *Pavlov, D.* (2001) Educational Information Technology. Sofia.
10. *Petrov, P., M. Atanasova*. (2001) Educational technology and learning strategies. Veda Slovena – ZHG, Sofia.
11. Curriculum in home economics and technology for V class. Az buki issue. 38, 2003.
12. Curriculum home technique and economy class VI. Az buki issue. 38, 2003.

# ПРОБЛЕМНИТЕ СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ДОМАШНА ТЕХНИКА И ИКОНОМИКА В V КЛАС

*Нели Ст. Димитрова*

# SURVEY APPLICATION OF PROBLEM CASE IN TEACHING THE SUBJECT OF HOME APPLIANCES AND ECONOMY – K–5

*Neli St. Dimitrova*

*ABSTRACT: The main objective of any education system is to make learning attractive to young people. This requires changes not only in curriculum but also in its mode of presentation to the students. One of them is setting a problem-oriented training goal. We set to develop technology for pedagogical use of problematic situations in teaching „Home appliances and economy" – K–5. The hypothesis of this study is that majoring „ Home appliances and economy" – K–5 applied problem situations, will increase the success of students and their cognitive performance will improve. The object of this study are problematic tasks involved in education in the subject of „ Home appliances and economy" – K–5. The object of study is education in the technological training for application of bottlenecks in training students in „Domestics equipment and economy" – K–5. Methods used: theoretical method, method modeling and method pedagogical pollster, statistical methods. To establish the level of achievement of pupils, we have carried out tests that have been processed and calculated as an average value, standard deviation and t-criterion per student.*

*KEYWORDS: survey, problem-based learning, problem case.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски" по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование".*

## Въведение

Основната цел на всяка образователната система е да направи обучението привлекателно за младите хора. Това налага промяна не само в учебното съдържание, а и в начина му на представяне пред обучаемите. Един от тези начини е включване на проблемността в процеса на обучението (проблемно-ориентирано обучение). Затова през последните десетилетия редица учени като М. И. Махмутов [7, 8, 9, 11], И. Я. Лернер [5, 6], М. Н.

Скаткин [15], А. М. Матюшкин [12], В. Окон и др. разработват и трудове за проблемността и проблемното обучение. Както изтъква М. И. Махмутов, „в началото на 60-те години на XX век се зароди нов тип обучение, определяно като проблемно, развиващо или проблемно-развиващо“ [10]. В. Окон под проблемно обучение разбира „комплекс от дейности, като организиране на проблемни ситуации, формулиране на проблеми (постепенно се привличат към това самите ученици), оказване на необходимата помощ на учениците в решаването на проблемите и проверка на тези решения и накрая – ръководство на процеса на систематизиране и затвърдяване на така получените знания“ [13]. Докато М. Н. Скаткин дава следното определение: „Проблемното обучение е системно включване на учениците в процеса на решаване на проблемни задачи с практически и познавателен характер в определена степен, върху основата на изучените възлови знания и умения, предвидени от учебната програма“ [15].

Проблемното обучение е такъв вид обучение, при което се активизира мисловната дейност на обучаемите, като се поставят в ситуация да търсят, решават и откриват информация, факти, явления, условия и т. н., които ги обобщават в логически умозаключения [3].

Въз основа на изложеното до тук е проведено емпирично изследване, чиято ***цел*** *е да се разработи педагогическа технология за приложение на проблемните ситуации в обучението по домашна техника и икономика в V клас.*

***Хипотезата*** на изследването е, че ако в обучението по домашна техника и икономика в V клас се прилагат проблемните ситуации, то ще се повиши успеваемостта на учениците и познавателната им ефективност ще е на високо равнище.

***Обект*** на настоящото изследване са проблемните задачи, включени в учебното съдържание по учебния предмет „Домашна техника и икономика“ в V клас.

***Предметът*** на изследването е учебното съдържание по технологично обучение за прилагане на проблемни ситуации при обучението на учениците по домашна техника и икономика в Vклас.

## Изследователски проблем

Под понятието *проблемна ситуация* се разбира интелектуално затруднение, което е изкуствено създадено от преподавателя или стихийно възникнало в процеса на обучение; преодоляването на това затруднение изисква творческо търсене на нови знания, способи и действия. Проблемната ситуация може да се определи като *модел на продуктивна творческопознавателна дейност.* Тази дейност е изцяло активно интелектуална и се проявява в процеса на формулиране и решаване на даден проблем. Така

например М. Н. Скаткин посочва, че „проблемната ситуация е осъзнато от субекта затруднение, пътищата за преодоляване на което са неизвестни на субекта – те трябва да се търсят“ [15]. Така у всеки обучаем възниква познавателна потребност за излизане от това затруднение. Според А. М. Матюшкин [12] проблемната ситуация е „особен вид мисловно взаимодействие между субекта и обекта, характеризиращо се с такова психическо състояние, възникващо у субекта (ученика) при изпълнение на задачата, което изисква да намери (да открие или усвои) нови, по-рано неизвестни на субекта знания или начини на действие“. За да намери изход от тази ситуация субектът трябва да създаде нова стратегия за дейност, доколкото в наличния му минал опит няма готова схема.

В педагогическата литература съществуват различни класификации за създаване на проблемни ситуации според мястото им в учебния процес [1, 2, 16, 17], например:

- при сблъсъка на учениците с непознати факти и събития, които изискват теоретично обяснение;
- при прилагане на вече усвоени знания и умения в различни ситуации, т.е. аналог с житейски ситуации;
- при практическото прилагане на усвоените знанията при обяснение на нови понятия, факти и събития.
- при насърчаване на учениците да анализират различни факти и явления от действителността, сблъсквайки се с различни противоречия;
- при определяне на хипотези и тяхната проверка;
- при сравняване на различни факти и явления и търсене на отговори от ежедневните дейности;
- при усвояване на интегративни знания и умения (организиране на междупредметни връзки).

## Методи

За постигане на целта на настоящото изследване се използват следните методи:

- **Теоретичен метод** – *проучване и анализ на литературни източници*. Използва се за да се установи има ли разработени теоретични постановки по проблема за приложението на проблемните ситуация в други образователни области и да се определи върху каква теоретична основа ще се изгради педагогическата технология за приложение на проблемните ситуации в учебното съдържание по домашна техника и икономика – V клас. Анализът на литературните източници осигурява теоретичната база при решаване на проблема, заложен в целта и хипотезата на изследването.
- **Метод моделиране** – използва се при разработването на учебното съдържание по домашна техника и икономика – V клас, като се включват

различни модели на уроци (методически разработки по всички единици от учебната програма) с разработени в тях проблемни ситуации.

• **Социолого-педагогически метод** – анализ на работата на учениците по време на учебните часове и анализ на резултатите от тестовете за установяване на успеваемостта на учениците при педагогическия експеримент.

• **Статистически методи** – обработка на получените данни от тестовете.

## Резултати и обсъждане

Получените резултати от педагогическото изследване за приложението на проблемните ситуации в учебното съдържание по домашна техника и икономика – V клас са подложени на статистически анализ. За установяване на равнището на успеваемостта на учениците се провеждат серия от тестовете (всяка обобщена тема от учебното съдържание завършва с тест и един заключителен в края на учебната година). Тестовете се обработват чрез методи за:

• измерване на основни статистически величини: средноаритметична величина ($\bar{o}$) и средноквадратично (стандартното) отклонение ($\sigma$). Статистическите величини служат за описание на емпиричното разпределение на цялата съвкупност. Те са обобщаващи характеристики и имат определящо значение при сравнителните анализи, основаващи се на различни заключения относно състоянието на генералната съвкупност [14].

• проверка на статистически хипотези чрез сравняване на средни величини. Използва се t-критерий на Стюдънт.

В таблица 1 са отразени средните стойности и мерките на разсейването на изследваните ученици от V клас за приложението на проблемните ситуации в учебното съдържание по домашна техника и икономика, както и статистическите данни за проверка на хипотезите.

*Таблица 1. Статистически величини от резултатите на педагогическото изследване за приложението на проблемните ситуации в учебното съдържание по домашна техника и икономика – V клас*

| Статистически величини | Контролна група | Експериментална група | t-критерий | |
|---|---|---|---|---|
| | | | t-теорет. | t-емп. |
| Бр. на извадката | 55 | 71 | 1,98 | 6,202 |
| $\bar{x}$ | 455 | 650 | | |
| $\sigma$ | 232 | 188 | | |

От таблица 1 се вижда, че ЕГ е с по-висока **средноаретметична величина** ($\bar{o}$ = 650) спрямо КГ ($\bar{o}$ = 455), което показва, че резултатите от проведените тестове са по-високи. Това ни дава пълно основание да твърдим, че приложените проблемни ситуации са правилно подбрани и удачни, защото успеваемостта при експерименталната група е по-голяма.

Другият важен показател за доказване на правилността и точността на приложение на проблемните ситуации в учебното съдържание по домашна техника и икономика – V клас е **средноквадратичното (стандартното) отклонение** (σ). Данните за средно квадратичното отклонение, отразени в същата таблица, показват какво е разсейването в съответната групата, т.е. какви са различията между отделните изследвани ученици в дадената група.

С по-малко разсейване (по-малка стойност на средно квадратичното отклонение) (σ = 188) са учениците от ЕГ спрямо учениците от КГ. (σ = 232) При тях се наблюдават малки различия между отделните членове на групата, което означава, че те са по-концентрирани около центъра, спрямо който се определя успеваемостта на учениците.

За сравняването на средните величини се използва и **t-критерия на Стюдънт**. Доказването на верността на хипотезата се свързва с установено различие между двете средни величини (за ЕГ и КГ). Трябва да се има предвид, че равнището на достоверност е стандартно при зададеното критично равнище на значимост α = 0,05, критичната стойност също е стандартна *t-теорет.* = 1,98 [4]. Получената стойност за t (емпирично) е сравнена със стойността за tα (критично).

Емпирично определената стойност на t – критерия *t-емп. = 6,*202 е по-висока от теотртичната стойност (таблица 1), което показва, че разликата на средните стойности на двете групи – ЕГ и КГ е статистически значима. Това подкрепя значимостта на експерименталната работа и потвърждава хипотезата, че приложението на проблемните ситуации в обучението по по домашна техника и икономика в V клас повишават успеваемостта на учениците и познавателната им ефективност е на високо равнище.

## Заключение

На базата на проведеното изследване може да се направят следните изводи:

1. Приложението на проблемните ситуации в учебното съдържание разнообразява учебния процес и повишава интереса на учениците към изучаваната област (в случая обучението по домашна техника и икономика в V клас). Така на учениците им е по-интересно и по-лесно усвояват учебния материал.

2. Разработеното учебно съдържание с проблемни ситуации по всяка методична единица е правилно моделирано и приложено. Това се вижда от по-високите резултати при статистическата обработка на данните от изследването.

## REFERENCES


1. *Artemyev, G. V.* (1973) Problem learning in the course of social science. Moscow.
2. *Davydov V. V.* (1986) Problems of developmental teaching, Moscow.
3. *Dimitrova, N.* (2012) Characterization of problem-based learning as an interactive educational technology. Proceedings – Innovation and interactive technologies in education. Sofia, pp. 199–203.
4. *Ivanov, I.* (1998) Statistical data processing of Educational Research. Shumen.
5. *Lerner, J. J.* (1968) Cognitive issues in teaching history. Moscow;6.
6. *Lerner, J. J.* (1974) Problem-solving training. Moscow.
7. *Mahmutov M. I.* (1975) Problem learning. The main problems of the theory. MM: Pedagogy.
8. *Mahmutov M. I., G. I. Ibragimov, M. A. Choshanov.* (1993) Pedagogical Technology development of students' thinking. Kaz.
9. *Maximov V. N.* (1973) Problematic approach to school methodical guide on a special course / V. N. Maksimova. – L. – pp. 22–28.
10. *Mahmutov M. I.* (1977) United troubled school. Moscow.
11. *Mahmutov M. I.* (1972) Theory and practice problem-based learning. Kaz.
12. *Matyushkin A. M.* (1972) Problem situations in the thinking and learning. Moscow.
13. *Okon V.* (1968) Basics of windows problem-based learning. – MA: Education, 208 p.
14. *Radilov, D. et al.* (1995) Introduction to statistics. Varna.
15. *Skatkii, M. N.* (1971) Improving the learning process. Moscow.
16. *Rubinstein, L.* (1962) Fundamentals of General Psychology. Moscow.
17. *Erdniev, P. M.* (1992) Enlargement didactical units as technology training. Moscow.

# ПРИКАЗНИЯТ ЖАНР И РАЗВИТИЕТО НА ДЕТСКОТО ХУДОЖЕСТВЕНО-ОБРАЗНО МИСЛЕНЕ

*Нели Й. Илиева*

# FAIRY-TALE GENRE AND DEVELOPMENT OF CHILDREN,S ARTISTIC AND IMAGINATIVE THINKING

*Neli Y. Ilieva*

*ABSTRACT: Artistic-Figurative thinking of preschool children is an emotional mental activity. Of particular importance for the artistic expression is the proper use of appropriate methods and tools that can promote it. The report examines the potential impact on the literary work of art and figurative thinking in children.*

*KEY WORDS: fairy-tale, figurative thinking*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проект № РД–05–295/15.03.2012.*

Разностранното присъствие на художествената литература в живота на детето е тясно свързано с мисленето, въображението и чувствата, а следователно и с основните задачи на цялостния възпитателно-образователен процес в детската градина. Педагогическата практика показва, че истинско, задълбочено и многопосочно въздействие върху детето и неговото художествено-образно мислене литературната творба може да окаже само тогава, когато процесът на нейното възприемане е правилно организиран и проведен като важно изходно ниво в цялостната система на работата с произведението.

Възприемането на дадена приказка развива въображението и чувствата, образното мислене и творческите сбособности. Заставя децата да анализират впечатленията си, придобити в обкръжаващата ги социална среда, и едновременно с това дълбоко да вникнат в естетическата същност на изобразеното в творбата. Изградените в съзнанието на детето ярки образи и картини му доставят радост и го насочват към творчество. Децата с желание измислят приказки, стихове, влизат в роля. Същевременно трябва да се отбележи, че възприемането не е едноличностен процес. То е своеобразно общуване между автора на художественото произведение, изразил

в него своя мироглед и възприемателя, който се опитва да достигне дълбочината на авторовия замисъл. Това художествено-творческо общуване е толкова по-пълноценно, колкото по-широк е житейският и литературният кръгозор на твореца и колкото по-богата е общата култура и психологическата нагласа на възприемащия. Това доказва необходимостта да се работи целенасочено и задълбочено с децата в тази насока от най-ранна възраст.

Детето от предучилищна възраст възприема литературния текст по слухов път и затова ролята на изразителното изпълнение на произведението е от изключителна важност за качеството на възприемателния процес. Когато детето слуша художествено произведение, то възприема не просто словесен текст, в процеса на слуховото възприемане във въображението му възникват по асоциативен път образи, имащи субективно-обективен характер.

Общуването на децата с приказката трябва да се осъществява в атмосфера на „радостно очакване", която да ги предразполага за вълнуващия свят на творбата. За тази цел могат да се използват разнообразни похвати: разглеждане на илюстрации, инсценировки на моменти от произведението, куклени етюди и други, които да актуализират непосредствените впечатления и художетвения опит на децата.

Емоционалното възприемане на литературния образ се свързва с вникването в същността на творбата при активното участие на мисленето. Този момент на „активна съсредоточеност" – емоционална и умствена, е особено важен. С особен ефект може да се използва беседата, която да помогне на децата да осмислят изобразените в произведението факти, да вникнат във взаимоотношенията на героите, да мотивират оценките си, да се научат да откриват средствата на художествената образност, да усещат звучността на словото. Постепенно у тях се създават умения да възприемат думите с тяхната изразителност и да вникват в преносния им смисъл. Приказната творба въздейства на детето още по-силно, ако е съчетана с други изкуства – живопис, музика, театър. Детето започва да забелязва, че художникът, поетът, композиторът разкриват едно и също явление, но по специфичен начин, чрез различни по характер изразни средства. Приказката се оказва най-близка по характер до спецификата на детското мислене: конкретно-нагледно и образно-емоционално. При допира със словесното изкуство в съзнанието на детето постепенно се заражда и оформя художественият образ. Изграждането на образа при детето става по същия „механизъм" като при възрастните, но за разлика от тях то се нуждае от предварителна подготовка – в умствен, емоционален и речев план. Необходимостта от такава подготовка се определя от бедния житейски опит на детето, от неустойчивото му внимание и от недостатъчната степен на речево развитие. Трябва да се използват такива форми и похвати на работа, които да стимулират

детското въображение и да улеснят процеса на трансформация на изградените възприятия и представи. В това отношение епическият художествен образ е по-достъпен за осъзнаване от детето в сравнение с лирическия, поради аналогията му с реалната дейсвителност.

Художествено-образното мислене е тясно свързано с въображението, творчеството и речевата дейност. Това налага да се използват такива форми и методи на работа, които осигуряват практическа възможност на детето да овладява и усъвършенства своите говорни умения и способностите от словесен образ да достигне по мисловен път до нагледен образ, които в последствие да пресъздаде в собсвената си творческа дейност.

След първото прочитане (разказване) на дадена приказка е необходимо децата да имат достатъчно време за размисъл и преработка на информацията, след което да им се постави задача за по-задълбочено възприемане на творбата. Въпроси от типа: Защо ловецът помогнал на червената шапчица и бабата?; Защо зайо и зайка сами са си виновни? („Сами са си виновни“ от Сергей Михалков); Защо козлетата не отворили вратата на вълка? и други, активизират мислене по отношение на основната идея, залегнала във всяка конкретна творба. Чрез вникване в приказното съдържание и осмисляне на взаимоотношенията между изобразените в приказката герои, децата постепенно се учат да съсредоточават своето внимание, да осмислят художествените изразни средства, което по непринуден начин води до развитие на художествено-образното мислене.

Под влияние на приказната творба децата участват в различна речева дейност: преразказват, съчиняват, драматизират.

Преразказът не е обикновено възпроизвеждане на художествения текст, а творчески процес, при който детето „вижда“ картината на действието и е съпричастно с преживяванията на героите. То говори не с „авторови“ думи, запаметени механически, а със свои думи и със самостоятелно конструирани изречения.

При участието на детето в речевата ситуация от позицията на герой, то пресъздава поведението на конкретен персонаж от дадено произведение. Това вече не е обикновеният преразказ, защото тук то трябва да преосмисли както социалната, така и речевата ситуация и да се включи в нея, разказвайки или преразказвайки за себе си, но вече като герой от произведението.

Добър начин за работа в посока речева култура и развитие на въображението е играта „Объркана приказка“. Представяйки на децата откъси от добре позната приказка, педагогът умишлено размества моментите, прибавя към характера на героя нетипични черти, променя външния му вид, все с цел да провокира интереса и въображението на децата. Попаднали в приказния свят, те изведнъж се срещат с предизвикателството да отсяват, да анализират и да боравят с по-богат набор от изразни средства.

Създаването на проблемни ситуации, изискващи самостоятелен пренос на усвоените знания в новата ситуация, стимулира творческата дейност на децата. Особено полезни са занимателните дидактични игри – „От коя приказка идвам и какво ми се случва“, „Познаваш ли ме?“, „Разкажи най-смешния епизод от приказката“ и други. При такава мотивировка на речевата задача на децата се налага да преработят художествения текст творчески, като построят логически мотивиран и свързан отговор и в нов контекст да използват думи и изречения от текста. Полезни са и игрите от типа: „Всяко нещо прилича на друго нещо“, „Принеси човешки качества (действия) върху слънце, вятър, дъжд и други“, които помагат на децата да усетят силата на художествените тропи като образно изразяване. Така чрез предложената езикова ситуация децата могат да използват подходящи сравнения и синоними в нов езиков вариант. Забелязва се, че, повлияни от богатото приказно съдържание, децата често съчиняват и свои думи.

Съставянето на свързана реч чрез използването на приказния жанр се подчинява на принципа на трансформацията. „Пренос“ трябва да се осигури не само по отношение на съдържателната страна на детските свързани изложения, но и по отношение на формата и подбора на езиковите средства. Трябва да се изграждат умения за използване и пренасяне на лексика и фразеоология от заучени художествени произведения в собствен контекст.

Детското словестно творчество се основава на създаването на елементарни художествени образи. Опирайки се на миналия си опит, децата го преработват и създават нови образи, картини и ситуации. Тяхната убедителност зависи от богатството на детския опит и развитието на способността за творчество на отделното дете. За да се стимулира това развитие, трябва да се използват разнообразни творчески задачи, които да подтикват детето за по-ярка творческа изява.

Да измислят заглавие на непозната приказка е творческа задача, която допада да децата, и повечето се справят без затруднение. Подобна задача е да поставят друго заглавие на добре позната и многократно слушана приказка. Колкото по-добре знаят текста на съответната приказка, толкова по-голям е броят на предложените от децата варианти за заглавия. Аналогична на тази, но доста по-сложна, е задачата да съставят приказка по определено заглавие.

В работата за стимулиране на художествено-образното мислене на децата може да се използва „фантазният бином“, който се състои от две думи, които не изразяват обикновените си значения и са освободени от езиковия порядък, който ги свързва във всекидневната реч. Въображението е принудено да се задвижи и да установи сходство между тях, при което се ражда фантастична цялост. Думите могат да са съществителни (нарицателни или

собствени), прилагателни, глаголи и други, могат да се комбинират по избор от децата и да бъдат подбрани случайно. Подобни са словесните игри „Приказка по две думи“ и „Приказка по двама герои“ (например Червената шапчица и Косето Босето).

Творчеството на децата от предучилищна възраст е способност, която се изгражда постепенно и с правилното използване на подходящи методи и средства. Всяка една дейност в детската градина, всеки момент от разнообразното ежедневие трупа в съзнанието на детето материал за индивидуална обработка.

Приказките провокират любопитството на детето, сближават го с околния свят и му разкриват възможността да прояви творческите си сили. Чрез своята жанрова специфика тези литературни произведения задоволяват потребността на детето от предучилщна възраст да действа, да взема участие, макар и във въображаем план, в интересни и привлекателни за него събития, като отъждествява своята личност с героите от творбата.

Тази близост на детето с художествения образ съдейства за обогатяване на естетическото възприятие, оценки, вкус.

Приказните произведения привиличат децата с ярките и вълнуващи образи, със звучността на речта. Децата допълват „видяното и чутото“, разширяват загатнатото от автора и на основата на своя опит обогатяват картините и образите. Приказката задейства по непринуден начин детското въображение, стимулира и развива творческите заложби на всяко дете, помага му не само да опознава света, но и да го преоткрива, пресътворява и променя.

# КРАЕЗНАНИЕТО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИСТОРИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ

*Николай Г. Николов*

# LOCAL HISTORY IN THE TEACHING OF HISTORY OF THE STUDENTS OF PEDAGOGY

*Nikolai G. Nikolov*

*ABSTRACT: The connections and meaning of the regional history and national history are clarified in this paper. A number of methodological approaches are emphasized.*

*KEYWORDS: history, local history*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ – РД–05–236/14.03.2012.*

Съвременната педагогическа мисъл търси и прилага различни методи и похвати за усъвършенстване на педагогическия процес, за разширяване на възможностите на педагогическо взаимодействие. Всяка една от учебните дисциплини по определен начин се включва в педагогическия процес и подпомага неговото цялостно осъществяване, при което широко приложение намира интегралният подход.

Историята като наука изследва миналото на всички народи в света. Историческото образование в съвременната образователна система е едно от надеждните и ефективни средства за интелектуалното развитие на младите хора. Основна цел на обучението по история е развитието на младата личност на студента на базата на система от знания за миналото и умение да се орентира в най-важните достижения на световните цивилизации, подпомагането на студентите да направит своя нравствен избор, т.е. формиране на историческо съзнание.

До средата на 90 те години на ХХв. обучението по история в България бе свързано предимно с традиционното разбиране на историческата наука като познание за социално-икономическото и политическото развитие на обществото. Проблемите на културата и бита се разглеждаха откъслечно или почти не намираха място в учебното съдържание.

Това рефлектираше и върху проектирането на целите и задачите в обучението по история, които се формулираха твърде общо. При тези условия формирането и функционирането на историческото съзнание като стратегическа цел на историята трудно се реализира. Налага се необходимостта от даване на студентите на по-конкретни и по-целенасочени знания за народопсихологията, за демографските процеси в живота на отделните общности, за техния бит и култура, за тяхното ежедневие и манталитет в различните периоди от развитието им. Ограничената информация по този проблем в учебното съдържание открива възможности за използване на краезнанието, което е едно неизчерпаемо богатство в тази посока.

При подходяща организация обучението по история дава възможност да се разкрие ролята на всеки индивид като творец в историческия процес, в резултат на което се възпитава чувсво на отговорност за своето време. Създават се условия всеки да се научи на достъпна за него ретроспетивна рефлексия, т.е. да използва знанията по история за осмисляне на съвременността.

Историята не е частично запознанство с преходни ситуации, нито пък частично логическо познание на абстрактни същности. Тя е напълно дискурсивно познание на преходното и конкретното. От особено значение в обучението по история е процесът на усвояване на знанията, които са база за изграждане на историческата памет, както и умения за работа с историческите извори.

За обучението по история е от особено значение обяснението на историческите факти, събития и явления, което става на базата на историческите извори. Интерпретацията на свидетелствата е задача, при която човек прилага всичко, което знае (исторически знания, познания за природата и човека, математически занания, философски знания, както и умствени навици и всякакви други умения). Структурата на обяснението отразява структурата на действителността. Историческото обяснение обхваща следните елементи на историческия процес:

а) човешки действия (индивидуални, групови, на институции и пр.);

б) исторически факти (идивидуални факти, процеси и пр.), неизяснявани в категориите за човешки действия;

в) човешко съзнание (познание и система от ценности), разглеждано във връзка с обяснението на човешките действия или като специален исторически факт (процес).

При обяснението на човешките действия се търсят обективните обусловености, които обясняват структурата и мотивите за тези действия. Необходимо е обаче, освен това, да се търсят връзките между историческите факти, процесите и човешките действия. В преподавателската си работа при историческото обяснение се ръководя от призива на видния френски историограф Марк Блок – „да разбираме“, а не да съдим, защото, както

пише той, „историята е обширният и разнообразен опит на човечеството, среща на хората във вековете“. В това отношение активното използване на краеведските знания дава възможност за изграждане на чувство за съпричастност към разглежданите факти, събития и явления.

В лекциите и семинарните упражнения използвам активно два от моделите за историческо обяснение – моделът на рационалното обяснение, наричан още хуманистична интерпретация и дедуктивно-номологичния модел. Чрез използването на тези два модела се постига обяснение на субективната и обективната страна на историческия процес.

Използването на моделите за историческо обяснение са конкретни похвати за учебна работа. Те са обаче само външният фактор в процеса на усвояване на знанията. Нужно е разкриването и на вътрешните условия за усвояването, които осигуряват изпълнението на този процес. Това предпоставя създаването на условия, при които студентите не само да запомнят и да възпроизвеждат готови знания (понятия, определения и формули) и начини на действия, но и самостоятелно да ги придобиват, да преосмислят получените по-рано знания, широко да използват вече усвоеното при решаването на нови учебни и практически задачи. Например при темата „Новобългарската просвета и култура през Възраждането“, когато се разглежда въпросът за развитието на културно-просветното движение в нашите земи, се включват и краеведски знания чрез разглеждане на свидетелства, характеризиращи специфичните особености на дадения регион (Добруджа, Тракия и др.). Така се създават условия за по-пълно осмисляне и преобразуване на историческите знания, очертава се тяхната реална конкретизация, засилва се интересът към изучавана историческа епоха.

Най-важният източник на учебната дейност е познавателният интерес, който е непосредствено ориентиран към социалната значимост на усвояването. Затова в конкретната работа историята се представя като творчество на хората. Става ясно, че човек е действен в някаква конкретна сфера, но в същото време той оказва влияние на целия исторически процес. Разглеждат се резултатите не само от дейността на великите личности, но и на обикновените хора, на отделните семейства и родове. Особено благоприятни са в това отношение темите, чието съдържание е свързано с бита и традициите на нашия народ, с неговата материална и духовна култура. Разбирането на ролята на човека като субект в историята води не само до уважение към дейността на другите, но и до самовъзприемане на фона на социалната действителност. По този начин студентът оценява себе си като личност, на която е определена някаква роля в съвременната история, а това помага активно за формирането на неговите потребности.

Учебната дейност се състои от учебни действия, които, в зависимост от техните функции в усвояването на знания, се делят на специфични и

общологически. Специфичните учебни действия осигуряват усвояване на знания в тяхното конкретно (предметно) съдържание. Съставът и последователнастта на изпълнението им се определя от съдържанието и логиката на конкретната задача, от познаването на начина за нейното решаване. Например изпълнението на задачата – да се направи анализ на съдържанието на историческия извор за Георги Софийски и да се опише животът на българите през 15–18 в., изисква спазването на определени правила:

– да се определи произходът на документа, времето, в което е написан;

– да се уточтят историческите факти, събития и явления, които се третират в него;

– да се открият връзките между тези факти, събития и явления и изучавания материал;

– да се свържат тези исторически събития с миналото на родния край.

Спазвайки тези правила, студентите откриват, че документът е написан през 15в. и третира безправието на християнски семейства по време на османското робство. Осмислянето на фактите от документа и допълнителна информация дават възможност на студентите да опишат живота и бита на българите през тези векове, да открият подобни следи и в своя роден край, а може би и в своя род. Всичко това засилва познавателния интерес и води до стремеж към повече знания. Тоест външните причини се превръщат във вътрешни условия за усвояване на знания.

Системното включване на краеведски знания в лекциите и семинарните занятия по история има за цел обогатяване на историческото съзнание на студентите. На тази основа най-непосредствените задачи, които се решават в процеса на така организираната учебна дейност са:

а) подпомагане на процеса на приобщаване на студентите към проблемите на района, в който живеят;

б) създаване на по-благоприятни социално-психологически условия за усвояване на историческите знания;

в) изграждане у студентите на обективни критерии за обяснение и оценка на историческите събития и явления;

г) осигуряване пълноценността на емоционално-междуличностните взаимоотношения между студентите в групата и извън нея.

От методологическа гледна точка е необходимо да се отбележи, че при изучаване на историята на края и използване на местни материали се изхожда от разбирането за това, че отделното съществува само във връзка, която води към общото, а общото съществува само в отделното, чрез отделното. Изхожда се от факта, че всеки крй е неотменима част от нашата страна и неговата история трябва да се разкрива в единство с историята на родината.

При използване на краеведски материали в преподавателската дейност е необходимо съблюдаването на следните правила:

а) постоянно да се установява взаимовръзката между местния и общоисторически материал, т. е. между историята на края и страната;

б) изучаването на местната история, на краеведските обекти да е всестранно, в развитие и взаимовръзка;

в) съобразяване с периодизацията, приета в историческата наука, т. е. с хронологическата историческа последователност на събитията;

г) придържане към тематичния принцип за подбор на местни материали в съответствие с учебната програма по история, изучаване на историята на България винаги с привличане на краеведски материали, а историята на края – на базата на знанията по история на цялата страна.

Обемът на краеведски материали в учебния процес зависи от значимостта на местните исторически паметници и събития в историята на страната. Мястото на материалите в урока, свързани с историята на родния край, се определя в зависимост от тяхното съдържание, значението им за страната и края, както и от целите и задачите, поставени в лекцията или семинарното занятие. Съобразно това, те могат да се използват в началото, по време на изложението или в края.

Въвеждането на краеведски материали в учебния процес е ефективно тогава, когато:

– те се явяват не само средство за илюстрация и конкретизация на обществено-историческите събития и явления, но са и източници за получаване на нови знания, за разширяване на научния кръгозор на студентите;

– когато са удобни за сравнение и съпоставяне с общата (родна) история;

– когато са тясно свързани с общоисторическите събития и разкриват специфични особености на края.

Прилагането на краеведския принцип играе голяма роля за повишаване на качеството на знанията, способността за формиране у студентите на научно-историческо съзнание, за възпитание на нравствени добродетели.

Изследванията убедително доказват, че използването на краеведски материали в преподавателската дейност насочва вниманието на студентите към фактите и явленията от обкръжаващата ги действителност, помага за изработване у тях на самостоятелно творческо мислене, умения и навици за практическо приложение на получените знания. Чрез краезнанието в учебния процес се внасят елементи на живо съзерцание. По този начин историческото минало се доближава до съзнанието на студентите, става за тях реалност. Краеведският подход позволява студентите да се водят от близките, достъпните, непосредствените за наблюдение факти и явления към задълбочени изводи и обобщения в историческата наука, т. е. да се организира процесът на познанието по най-естествения и достъпен път.

## REFERENCES

1. *Razpopova, A.* (1982) Regional History at School. Narodna prosveta, Sofia.
2. *Rakitov, A. I.* (1992) The Cognition of History. Nauka, Moscow.
3. *Kusheva, R.* (2000) Methodology of teaching History. Sofia.
4. *Shopov, Y., G. Georgiev.* (1978) Methodology of teaching History. Sofia.

# ИНТЕЛЕКТУАЛНИТЕ КАРТИ ПО ИСТОРИЯ В СЕМИНАРНИТЕ ЗАНЯТИЯ НА СТУДЕНТИТЕ-КОЛЕЖАНИ

*Николай Г. Николов*

# INTELLECTUAL HISTORY MAPS IN THE SEMINARS OF THE COLLEGE STUDENTS

*Nikolay G. Nikolov*

*ABSTRACT: The place and the role of some interactive methods of teaching are considered in this paper. We stress the use of one of them, namely the intellectual history maps in the Bulgarian history seminars of college students.*

*KEYWORDS: interactive, methods, intellectual, maps*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ – РД–05–236/14.03.2012.*

Промените в обществено-икономическите взаимоотношения, в обществената структура и ценностите се отразяват най-вече на образованието, което през XXI век играе приоритетна роля в развитието на обществото. В европейски измерения това означава да се повишава качеството на образованието. Промените в образователната система са неизбежни и създават ситуация, която ще промени важни компоненти в процеса на обучение. Различни и нови са и образователните взаимодействия, усвояването на които ще даде възможност на преподаватели и студенти да постигнат ефективност в работата си. Това поставя на преден план йерархията на методите като компонент от образователната технология. Наред с *класическите* методи като разказ, описание, обяснение и други, с оглед оптимизиране и ефективност на обучението и възпитанието е нужно тяхното *модернизиране* и съчетаване с нови, по-действени и комуникативни, интегративни методи, които предлагат самостоятелност и голяма доза проблемност. Такъв потенциал притежават интерактивните методи на обучение. Те предоставят условия за общуване и интензивно взаимодействие между участниците в процеса на обучение, провокират творческото мислене и свободното изказване. Прилагането на интерактивните методи в семинарните занятия

по история е гаранция за развиване на фундаментални умения: умение за възпроизводство на знанията, за реорганизацията им и пренос в стандартни и нови ситуации, умение за продуктивно мислене.

В съвременен дидактически план се утвърди разбирането, че студентът трябва да бъде активен участник в процеса на обучение. Безспорно това засяга уменията на студентите за различни видове дейност.

В областта на историческото образование бяха формулирани и новите приоритети: изучаване на миналото с цел разбиране на съвременността; поставяне на документите в центъра на историческото образование; изграждане на уменията и компетенциите като способност за ориентация в реални ситуации; развиване на историческа памет като проекция на националното и световното историческо и културно наследство. Така системата умения се превръща все повече във водеща сред целите на висшето образование, съответно в учебните програми и в Държавните образователни изисквания. По-конкретно системата от умения е един от основните елементи на стандартите, означени с формулировката „очаквани резултати".

Уменията се групират като общи и специфични, съответно в педагогическата психология и в методиката по история. При много от тях прилагането на принципа на нагледността има особено значение за познавателната дейност на студентите. А чрез условно изобразителната нагледност (схеми, чертежи, картини, таблици, графики и диаграми) се показват връзки и зависимости и се облекчава процесът на усвояване на знанията.

Общо по характер в методиката по история се счита например умението за графично изобразяване на исторически процеси. На тази основа проф. Р. Кушева в своята „Методика на обучението по история" се спира на изграждането на редица специфични исторически умения, сред които и умението за „четене" и съставяне на схеми.

Тя разглежда комплексния характер на това умение в два аспекта: като способност да се разкрива съдържанието на устни или писмени източници и за придаване на яснота и за „компресиране" [1:200] на обемни описания.

В сферата на интерактивните методи често се причисляват и техники, които изискват от учениците да правят асоциации. Те се основават на естествената способност на мозъка да свързва постъпилата информация с вече приетата и преработената. При зададена базова дума се предизвиква отключване на връзките (асоциациите) в мозъка. Така за кратко време се генерират множество асоциации.

Използването на асоциациите в теорията е обозначено като „лъчисто мислене". Свързва се с името на психолога Т. Базън. На свой ред в педагогическата теория и практика като външен израз на лъчистото мислене се приемат интелектуалните карти. Наричат се още „ мисловни карти" и се прилагат с успех както в бизнеса, така и в колективната изследователска

работа [2:23]. В последните три години аз успешно въведох и прилагам в семинарните занятия по история интелектуалните карти заедно с други подобни методи като работа с исторически извори, решаване на казуси и други.

Отначало студентите се запознават с популярната игра на асоциации. Предлага им се като самостоятелна дейност изработване на интелектуална карта (ИК) на понятия: здраве, мода, спорт и др. При задаването на алгоритъма на работа се изисква дълбочина на асоциативното мислене, използването на понятия, цвят, рисунка и стрелки, изразяващи връзки и зависимости, така също и символи. Резултатът от самостоятелната работа на учениците се осъществява върху дъската, където за кратко време те създават колективна ИК на съответното понятие. Отчитайки високото ниво на желание и интерес към поставеното упражнение, както и удовлетворението от техния собствен резултат, постепенно студентите се въвеждат в начините и последователността на действията за развиване на умението. Така получават задача всеки от тях да изработи интелектуална карта (по избор) на едно от двете исторически събития, които току-що са изучили: „Борба за национална църква“ и „Движение за национална просвета и култура през Възраждането“. Чрез беседа се обсъжда подробно практическата изработка. След дискусия студентите се насочват към ключовата дума „национализъм“, като доказателство за възприетото схващане, че идеите движат света. Изработването на ИК от всеки самостоятелно дава възможност за проверка на усвоени исторически знания и постигане на търсените умения.

Сериозно старание и системност изисква в рамките на учебния процес овладяването на такова понятие като „Българско възраждане“. Думата „възраждане“ като ключова е основа за изграждането на интелектуална карта. Много добри практически резултати се получават при комбинирането на умението за изработване и използване на интелектуалната карта с други умения, които вече са овладени. Имам предвид умението за работа с писмени исторически документи. „Руско-турската освободителна война“ е подходяща тема за ефективното съчетаване на тези различни умения. Снабдени с необходимия набор от документи, използвайки многоперспективния подход и под формата на възложена писмена работа, студентите прилагат овладените вече техники – анализ и сравнение. Представят различни гледни точки, тълкувания и оценки на това събитие. Самостоятелно откриват причините за различните гледни точки за характера на войната, мотивите, които са водещи за царска Русия, последиците за българите и самата Русия. С критичен анализ получават възможност да оформят обективна база за своето лично мнение, отношение и оценка на това събитие и да го изразят писмено.

Едва сега, с максимален обем от знания, студентите изработват ИК по темата, като всички отбелязват с дума, знак и цветове съществуването на различни гледни точки.

Удачни събития, служещи като познавателни задачи на този втори етап от овладяване на умението, са темите: „Организирано национолно-освободително движение", „Априлското въстание от 1876 година" и др. При всички прояви на българското национално възраждане студентите поставят на централни позиции ключовите понятия „нация" и „демокрация". Спазвайки йерархията, редят числа, факти, имена на личности и демонстрират усвоена символика, а така също си служат свободно с техниката на колажа и компютърната графика

В процеса на усъвършенстване на тези методи и забелязаните пропуски потърсих форма, която да създава условия студентите в още по-голяма степен да разкрият интелектуалните си възможности в рамките на семинарните упражнения. Така иновативен елемент в работата ми стана изработването на ИК в екип. За целта студентите бяха запознати със същността на екипа като вид група и правилата на екипната работа, като акцентът падна върху сътрудничеството като ключов момент в работата към изпълнение на общата цел. Групирането на учениците в екипи по четирима стана, както обикновено се случва, на заявени интереси. Разпределението на роли беше следващ важен момент в етапа на формиране на екипите.

По зададена тема всеки член на екипа получава задача за определено време (10 мин.) да подготви в писмен вид свои предложения по един (по избор) от посочените компоненти на интелектуалната карта – понятия, факти, връзки, символика и цветове. Освен това всеки е задължен да прочете пред останалите в екипа описаната своя задача (с цел да има публичност вътре в екипа и по-голяма ангажираност). Забелязва се индивидуално проявена отговорност от всички студенти. Тя им помага да се справят с възможно най-голямата им трудност – вземането на общо решение за изработване на ИК, т.е. постигането на консенсус.

Какви изводи могат да направят от досегашният опит?

✓ Необходима е атрактивност при даване на алгоритъма за изработване на ИК. Тя води до силен интерес и желание студентът да се пробва сам в изпълнение на поставената задача в час по история и да получи адекватна оценка.

✓ Приложението на добре овладяно умение за сравнение на документи е необходим етап, който осигурява изработването на качествена ИК.

✓ Комбинацията между умението за работа с писмени текстове и изработването на ИК е условие за ефективност на учебния процес. Това съчетание работи многократно и особено ефективно.

✓ ИК спомага за усвояването и разбирането на историческите факти и процеси, стимулират творческото мислене и усилват мотивацията за учене и разбиране.

✓ Дидактическата техника за работа в екип работи за максимално ангажиране и активизиране на учебната дейност на всеки студент. Налице е обмен на знания, студентите се учат един от друг. Екипното изработване на ИК пък им помага да развиват умението си за общуване.

В проведената от мен анкета студентите изтъкват рационалността на умението. Демонстрират по-голяма увереност в своите възможности. Осъзнават колко е важна екипната работа в бъдещата им житейска и професионална реализация.

Ако интелектуалните карти са интелигентно предизвикателство за студентите, то те са предизвикателство и за преподавателя по отношение степента на контрола и дозировката на намесата в процеса на овладяване на това умение.

Така разгледаното умение за систематизиране на исторически знания чрез изработване на интелектуални карти в екип се вписва в една от осемте ключови компетентности за учене през целия живот (Умения за учене) в рамките на Комуникационната стратегия на Република България за Европейския съюз.

## REFERENCES

1. *Kusheva, R.* (2000) Methodology of teaching History. Sofia.
2. *Kostova, Z.* (1998) How to study successfully. Sofia.
3. *Petrova, E.* (1986) Interactive functions of games in the pedagogical process. Narodna prosveta, Sofia.
4. *Valchev, R.* (2004) Interactive methods and group works. Sofia.

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЪС СЕМЕЙСТВОТО ПРИ РЕАЛИЗИРАНЕ НА УЧИЛИЩНО-БАЗИРАНА ПРОГРАМА ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА УПОТРЕБАТА НА ПСИХОАКТИВНИ ВЕЩЕСТВА

*Пенка П. Кожухарова*

# INTERACTION WITH THE FAMILY IN IMPLEMENTATION OF SCHOOL-BASED PROGRAM FOR THE PREVENTION OF DRUG USE

*Penka P. Kozhuharova*

*ABSTRACT: The paper presents the problem of the interaction between a school and a family in the implementation of the prevention of the usages of same psychoactive substances of the children and the adolescents. Considered are the significant risk and the protective factors for drugs use associated with the individual characteristics of students, family, school, friends and the general social environment. Referred is the role of the family as a protective factor in the different age periods of children. Described are same aspects of the interaction with the family planning and implementing school-based prevention program. Presented are the basic objectives and expected outcomes, guiding principles, content orientation, basic forms and activities in the implementation of the program for the parents.*

*KEYWORDS: school-based prevention of drug use, family, students*

*Докладът е финансиран по научно-изследователски проект № РД–07–308/2012 на ШУ „Епископ Константин Преславски“*

Изследванията през последните две десетилетия са насочени към разкриване на зависимости и модели, които описват как започва и прогресира злоупотребата с наркотици. Много фактори могат да бъдат свързани с риска дадено лице да злоупотреби с психоактивни вещества. Рисковите фактори могат да повишат вероятността за злоупотреба, докато защитните могат да намалят риска. Рискът за употреба на психоактивни вещества включва отношенията между броя и вида на рисковите фактори, например – девиантно поведение и защитните фактори като родителска подкрепа. Изследователите са установили, че младежите, при които се наблюдава

бързо увеличаване на злоупотребата с наркотични вещества, имат високо ниво на рискови и ниско ниво на защитни фактори [22:105].

Нито един фактор сам по себе си не определя дали човек ще се пристрасти към наркотиците. Необходимо е да бъде отчитано, че повечето хора с повишен риск от злоупотреба не започват да ги употребяват или не стават зависими. Също така рисковият фактор за един човек може да не бъде такъв за друг. Общият риск за употреба и пристрастяване се влияе от индивидуалните особености, заобикалящата среда – семейството, училището, връстниците, общността в квартала, медиите [13:27], [18:5]. Полът, расата и географското местоположение могат да окажат влияние върху това кога и как децата започват злоупотребата с наркотици [20:175], [2], [19:1062]. Превантивните програми следва да засилят защитните и да бъдат насочени към намаляване на рисковите фактори за употреба на психоактивни вещества (ПАВ) [14:27].

D. Gerste посочва, че рисковите и защитните фактори могат да повлияят на децата в различните етапи от живота им [12]. През всеки етап рисковете могат да бъдат променени чрез намеса. Необходимо е да бъде отчитано потенциалното въздействие на специфичните рискови и защитни фактори през различните възрастови периоди. Някои признаци на риска като агресивно поведение, липсата на самоконтрол или трудности с темперамента могат да бъдат наблюдавани още в ранна детска възраст. Тези фактори могат да бъдат променяни или възпрепятствани чрез интервенции в семейството, училището и общността, които са насочени към подпомагане на децата и развитие на техните интереси, потребности, насоченост и умения за самоконтрол. Ако не бъде овладяно, отрицателното поведение може да доведе до по-големи рискове като учебни затруднения и социални трудности, които излагат децата на допълнителен риск за по-късна злоупотреба на наркотици.

Взаимоотношенията в семейството в периода на детството, както и някои семейни ситуации, могат да повишат риска от по-късна злоупотреба с наркотици когато са налице нарушени взаимоотношения между родители и деца, липсата на подкрепа и насърчаване на личностното развитие от страна на родителите, неефективен родителски контрол. Значими рискови фактори са и неразбирателството между родителите, конфликтите по време или след развод [21:132], [8].

Родителите или по-възрастни членове на семейството, които употребяват или злоупотребяват с психоактивни вещества, могат да увеличат риска от редовна употреба [6:48]. Изследванията сочат, че експериментирането през детството, особено за 14–15-годишни, които пушат повече от 10 цигари на ден, и пушенето на родителите увеличава риска от тютюнопушене 20 години по-късно. Братята и сестрите в семейството също играят важна роля като провокиращи употребата на ПАВ [17].

Проучване, проведено на с 1116 ученици от 5–7 клас, констатира, че в този период отношението и значимостта на рисковите и предпазващи фактори за употреба на психоактивни вещества се променя. Семейството в началото на периода оказва влияние върху употребата както в познавателен и емоционален аспект, така и като модел на поведение. То се посочва като предпочитан източник на информация за рисковете от употребата на психоактивни вещества. По-ниската подкрепа на детето, която оказват родителите, се свързва с инцидентна употреба при прехода от начална в основна образователна степен. [1]

Рисковите фактори в рамките на семейството имат по-голямо влияние върху по-малките деца, докато общуването с употребяващи ПАВ връстници може да бъде по-значим фактор на риска за подрастващите [12].

Приятелите и връстниците имат най-голямо влияние по време на юношеството. Подражанието или външната принуда могат да провокират първоначалната употреба на тютюн, алкохол или други наркотици [5], [22]. Взаимодействието със злоупотребяващи наркотици връстници често е най-непосредственият риск за предразположение на юноша към поустойчива употреба. Проблеми в поведението или социалните умения в класната стая, затруднения в ученето, отхвърлянето от приятелския кръг могат да изложат допълнително детето на риск от употреба на психоактивни вещества.

Семействата могат да осигурят защита срещу злоупотребата с наркотици в този период, когато е изградена силна връзка между децата и родителите, когато са налице ясни граници и последователно прилагане на дисциплината, отворена комуникация и подкрепящо поведение.

Социалните стандарти и семейните нагласи, които подкрепят и допускат употребата и формират убежденията, че злоупотребата с алкохол, тютюн и наркотици е нещо обикновено, са рискови фактори, които могат да повлияят на младите хора да започнат да злоупотребяват. Други фактори – като наличието и достъпността на психоактивните вещества, разпространението на моделите за употреба, законодателство, което подкрепя и допуска употребата, изключително неблагоприятно икономическо положение, повишават риска от злоупотреба [1], [4:798].

Изследванията показват, че основните периоди на риск за злоупотреба с наркотици са по време на значими преходи в живота на децата. Първият голям преход за тях е когато напускат сигурността на семейството и тръгват на училище. По-късно, когато преминават от началното училище в

---

[1] Вж по-подробно: Кожухарова, П. Състояние на употребата на психоактивни вещества при ученици от 5 до 7 клас и насоки за реализиране на училищно-базирана програма за превенция на употребата на ПАВ// Наркотици и наркомании, год. 7, бр. 3–4, В. 2011, с. 5–22.

прогимназията, попадат често в нови академични и социални ситуации с по-широка група от връстници. На този етап от ранното юношество децата могат да се сблъскат с употребата на дрога за първи път. При постъпването си в гимназия юношите са изправени пред допълнителни социални, емоционални и образователни предизвикателства. Тези предизвикателства могат да увеличат риска от злоупотребата с алкохол, тютюн и други психоактивни вещества. Напускането на дома за първи път при постъпване в колеж, университет или на работа повишава риска за злоупотреба с наркотици и алкохол.

На колкото повече рискове е изложено детето, толкова по-вероятно е то да злоупотреби с наркотици. Някои рискови фактори могат да бъдат посилни в определени етапи от развитието, отколкото в други, като натискът от връстници по време на тийнейджърските години, докато семейството и позитивната връзка между родители и деца е значим протективен фактор през всеки възрастов период.

Една важна цел на превенцията е да бъде променен балансът между рисковите и защитните фактори, така че защитните да надвишават рисковите [14:26]. M. Eisen отбелязва, че при планиране на програмите за превенция е необходимо да бъде отчитано потенциалното въздействие на специфичните рискови и защитни фактори през различните възрастови периоди [11:883–897]. В лонгитюдно проучване N. N. Ilalongo и J. Poduska установяват, че ранната интервенция на рисковите фактори често е с по-голямо въздействие, отколкото по-късната намеса чрез промяна на жизнения път на детето, отдалечаване от проблемите и насочване към положително поведение [15:146–160].

Програмите за превенция в училище, които са в комбинация с две или повече програми като семейно или обществено-базирани програми, могат да бъдат по-ефективни от една единствена програма [21]. Обществените програми, които включват медийни кампании и въвеждане на нови регламенти за ограничаване достъпа до алкохол, цигари и други дроги са по-ефективни, ако се съпровождат с училищни и семейни интервенции [14:9]. Това предполага взаимодействие и сътрудничество между различни институции, семейството и граждански организации при планиране и реализиране на превенцията.

Образованието за превенция на злоупотребата с наркотици в училище включва както официални, така и допълнителни здравни учебни програми, създаване на безопасна и здравословна учебна среда, осигуряване на подходящи здравни услуги и помощ, както и обвързване на семейството и общността в планирането и реализирането на програмите.

Училищните програми за превенция на злоупотребата с наркотици включват следните основни компоненти:

• Обучителна програма за учениците, която следва водещите принципи на базираната в училищата образователна програма за превенция на злоупотребата с наркотици;

• Безопасна и подкрепяща училищна среда, осигурена чрез набор от обсъдени и установени политики на действие и процедури, които осигуряват грижа, консултации и помощ на всички ученици;

• Стратегии, които да дадат увереност, че всички членове на училищната общност допринасят и подпомагат училищната политика на действие, както и процедурите за справяне с инциденти, провокирани от употребата на психоактивни вещества;

• Подходящо професионално развитие и обучение на учители и специалисти, които са включени в превенцията и промоцията на здраве;

• Информация и подкрепа на родители, особено на родители на ученици, които са замесени в употребата на незаконни и други разпространени наркотици;

• Механизми за постоянен мониторинг и преглед на училищния подход към образованието за злоупотреба с наркотици и справяне с инциденти [10], [17], [21].

Включването на родителите на етапа на планиране на програмата за превенция подпомага по-точната оценка на потребностите, нейното планиране и реализиране. Родителите са важни и от гледна точка на това, че семействата са първата среда за социализация. Мнението на родителите може както да подкрепи, така и да отмени посланията, които отправят програмите за превенция на злоупотребата с психоактивни вещества от учениците. Позицията на родителите допринася за формиране на обществените норми по отношение на употребата на наркотици и обществената подкрепа на обучение по превенция. Те могат да окажат влияние и при формиране и прилагане на политики за борба с наркотиците на ниво училище и общност и като пледират за промени в нормативната уредба. Родителите имат важна роля и при справяне с инциденти в училищата, свързани с наркотиците.

Семейно-базираните програми следва да засилят превенцията в семейството и да бъдат насочени към представяне на информация за дрогите и формиране на родителски умения за общуване с подрастващите по теми, свързани с употребата на наркотици [8], [3]. Редица изследвания и добри практики показват, че родителите трябва да поемат по-активна роля в живота на своите деца, включително и да говорят с тях за дрогите, да опознават приятелите им, да регулират поведението им и да разбират техните проблеми и интереси [10:1109], [21:130].

Целите на програмите са свързани с подпомагане на родителите ясно да разберат моделите на употребата на наркотици сред учениците; да осмислят причините, които провокират употребата им; да изяснят техните

нагласи и убеждения относно употребата на алкохола, тютюневи продукти и наркотици. Тяхното постигане ще допринася за очертаване и усвояване на ефективни родителски стратегии за преодоляване и справяне с употребата на наркотици от техните деца.

Информацията за наркотиците, която се представя пред учениците и образованието на родителите подсилват това, което децата учат за вредните ефекти от употребата им и създават възможности за семейни дискусии за злоупотребата на законни и незаконни вещества [9], [18].

Родителите често срещат трудности при обсъждане на въпроси за наркотиците със своите деца, но те често са най-доверения и предпочитан източник на информация относно здравните въпроси за младите хора. Работата на училищата с родителите премахва част от безпокойството, което изпитват от очакването, че превенцията на злоупотребата с наркотици е единствено тяхна отговорност. Такива програми имат възможност да осигуряват на родителите умения и знания, да повдигат и обсъждат въпроси по темата.

Училищата могат да подпомагат родителите като им предоставят информация за въпроси, свързани с характеристиките, краткотрайните и дълготрайните ефекти при употреба на наркотиците, рисковите и предпазващите фактори за употреба, митовете и фактите за дрогите, резюмета от текущи проучвания, разкриващи ролята на родителското влияние върху младите хора и тяхното поведение спрямо употребата на наркотици. Необходимо е да бъдат обсъдени стратегии, които да ги насочат как могат да помагат при проблемите, свързани с употреба на психоактивни вещества, като моделиране на отговорна употреба на алкохол и тютюневи продукти в семейството, обсъждане на темата за употребата на наркотици от децата, поставяне на ясни семейни правила, относно употребата на психоактивни вещества, запознаване с изисквания за оказване на първа помощ и оказване на подкрепа при опита на подрастващите да се откажат от употребата на дрога. Информацията трябва да бъде достъпна за семейства с различен социо-културен статус и да бъде адаптирана към различни нива на умения и компетентности на родителите.

R. Spoth посочва, че при разглеждане на взаимоотношенията между родители и деца може да бъде поставен акцент върху комуникацията между тях, подкрепящото поведение от страна на майките, родителското включване [21:129]. Родителският контрол и надзор са от решаващо значение за предотвратяването на злоупотребата с наркотици. Тези умения могат да бъдат развити с обучение по техники за контрол, умения за слушане и комуникация, решаване на проблеми и подкрепа за подходящо поведение, както и умерена дисциплина, която налага определени правила в семейството.

Родителите могат да имат значително влияние чрез моделите на отговорно поведение спрямо употребата на алкохол, тютюневи продукти и други психоактивни вещества, запознавайки се по-добре с културата на младите, разпознавайки първите признаци на употреба на наркотици и поддържайки комуникация в семейството, с други родители и с училището.

Взаимодействието със семейството може да бъде реализирано под формата на информационни сесии за родители, включване в дискусии с учениците, викторини, конкурси или състезания, участие при разработване на учебни проекти или в дейности, свързани с промоция на здраве. Честа практика в училищата е и подготвянето на брошури с отговори на най-често задаваните въпроси, които да осигурят на семействата информация, съвети и да препоръчат институции и ресурси за информация, които да са им в помощ при проблеми, свързани с наркотиците.

Превантивните програми трябва да са така адаптирани, че да са адресирани към семейната специфика (градска, квартална) на проблема „злоупотреба с дроги". При рискови семейства програмите трябва да осигуряват достъп до консултативни служби, които да представят медицинска и психологична подкрепа на родителите и децата. Колкото по-високо е рисковото ниво на учениците, толкова по-ранна и по-интензивна трябва да бъде превенцията.

Семейно-базираните програми имат значима роля в общата превенция на употребата на наркотици от децата и юношите като осигурява: адекватна комуникация родител-дете, поддържане на позитивни и подкрепящи отношения сред членовете на семейството, справедливо разпределяне на отговорностите, добри взаимоотношения между родителите, ограничаване или отказване на употребата на алкохол, тютюневи продукти и дрога в семейството. Насърчаване на родителите да развиват авторитетен, топъл и подкрепящ стил на отглеждане и възпитание на децата, да изразяват негативно отношение относно употребата на наркотици от тийнейджърите, да поддържат връзка с други родители, за да се създадат обществено-споделени очаквания и да се поддържа добра информираност по проблеми, свързани с наркотиците, са значими предпазващи фактори за употреба на наркотици.

Превантивните програми трябва да са дългосрочни с многократни интервенции за засилване на първоначалните цели на превенцията. Изследванията показват, че ползите от програмите за превенция в прогимназията намаляват без последващи програми в гимназията [10], [16:52]. Тези програми трябва да достигат до родители през целия период на развитието на децата от детската градина до завършване на училището, като допринасят за подсилване на протективните фактори. Дългосрочните семейно-фокусирани интервенции, като цяло, могат положително да променят пове-

дението на родителите и в по-късен етап да допринесат за намаляване на рисковете от злоупотреба с наркотици.

## REFERENCES


1. *Apostolov, A., Todorov, I., Zhekova, S. C. Kostova, D. I.* (2009) Use of cigarettes and alcohol among the students from IX – XII class, Varna.
2. *Balakrieva, O., Barnason, T., Kokevi, A., Kraus, L.* (2007) Drug abuse among the students in 35 European countries // ESPAD Doklad.
3. *Barakyan, G.* (2002) Approaches to primary prevention of drug use in school // Pedagogika, vol. 5.
4. *Boneva, M., G. Kolev.* (2010) The drugs – social problem, Inovacii v obrazovanieto, Ubileyno izdanie na Shumenski universitet.
5. *Dimitrov, D.* (2011) Evaluation of the prevalence of illicit psychoactive substances among students in 9-th and 10-th grade // Narkotici i narkomanii, Vol. 3–4.
6. *Popov, G.* (2002) Drugs and prevention, STENO, Varna.
7. *Stankushev, T.* (1998) Drug – guide for parents and teachers //Izd. Hristo Botev, Sofia.
8. *Ashery, R. S.; Robertson, E. B.; and Kumpfer K. L. eds.* (1998) Drug Abuse Prevention Through Family Interventions. NIDA Research Monograph No. 177. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
9. *Bauman, K. E.; Foshee, V. A.; Ennett, S. T.; Pemberton, M.; Hicks, K. A.; King, T. S.; and Koch, G. G.* (2001) The influence of a family program on adolescent tobacco and alcohol. American Journal of Public Health 91(4).
10. *Botvin, G.* (1995) Drug abuse prevention in school settings, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
11. *Eisen, M.; Zellman, G. L.; and Murray, D. M.* (2003) Evaluating the Lions-Quest „Skills for Adolescence" drug education program: Second-year behavior outcomes. Addictive Behaviors 28(5).
12. *Gerstein, D. R., and Green, L. W., eds.* (1993) Preventing Drug Abuse: What Do We Know? Washington, DC:(National Academy Press.
13. *Hartzler, B.,Fromme, K.* (2003) Cognitive–behavioral profiles of college risk-takers with Type II and psychopathic personality traits., Addictive Behaviors; Vol. 28, Mar, 2003.
14. *Hawkins, J. D.; 10 Catalano, R. F.; and Arthur, M.* (2002) Promoting science-based prevention in communities. Addictive Behaviors 90 (5).
15. *IIalongo, N.; Poduska, J.; Werthamer, L.; and Kellam, S.* (2001) The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders 9.
16. *Kosterman, R.; Hawkins, J. D.; Haggerty, K. P.; Spoth, R.; and Redmond, C.* (2001) Preparing for the Drug Free Years: Session-specific effects of a universal parent-training intervention with rural families. Journal of Drug Education 31(1).

17. *Kuliana, P., C. Goodman.* (1994) Children of substance abusing parents. University San Diego, Californi.
18. *Mihalic, S., Fagan, A., Argamaso, S.* (2008) Implementing the LifeSkills Training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. Implementation Science, Vol. 3, Special section.
19. *Moon, D.; Hecht, M.; Jackson, K.; and Spellers, R.* (1999) 14 Ethnic and gender differences and similarities in adolescent drug use and refusals of drug offers. Substance Use and Misuse 34.
20. *Oetting, E.; Edwards, R.; Kelly, K.; 15 and Beauvais, F.* (1997) Risk and protective factors for drug use among rural American youth. – In: Robertson, E.B.; Sloboda, Z.; Boyd, G.M.; Beatty, L.; and Kozel, N.J., eds. Rural Substance Abuse: State of Knowledge and Issues. NIDA Research Monograph No. 168. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
21. *Spoth, R. L.; Redmond, D.; Trudeau, L.; and Shin, C.* (2002) Longitudinal substance initiation outcomes for a universal preventive intervention combining family and school programs. Psychology of Addictive Behaviors 16(2).
22. *Wills, T.; McNamara, G.; Vaccaro, D.; and Hirky, A.* (1996) Escalated substance use: A longitudinal grouping analysis from early to middle adolescence. Journal of Abnormal Psychology.
23. Word drug report – 2011, Sandeep Chawla, Director, Division for Policy Analysis and Public Affairs Wnited Nations Office on Drugs and Crime, 2011.

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК И КЛИЕНТА

*Пламен К. Иванов*

# INTERACTION BETWEEN CUSTOMER AND SOCIAL WORKER

*Plamen K. Ivanov*

*ABSTRACT: Of social work as a professional activity are inherent specific features as one of them is the nature of the relationship between social workers and clients. In the process of social work using subject-subjective relations, because the aid is directed primarily to the activation of the potential for self-defense of individuals or groups, or be ancillary.*

*KEYWORDS: social work, rights to special protection, social welfare services and social care, interaction.*

На социалната работа като професионална дейност са присъщи специфични черти, като една от които е характерът на отношенията между социалните работници и клиентите. В процеса на социалната работа се използват субект-субектните отношения, защото помощта е насочена преди всичко към активизирането на потенциала за самозащита на индивида или групата или има спомагателен характер.

Социалната работа се състои от три основни структурни елемента:

- субект, чиято активност е насочена към обект или друг субект;
- обект, към когото е насочена активността на субекта;
- активност или енергия на субекта, която е насочена към обект или друг субект, която е представена в различни форми в зависимост от редица обстоятелства.

Всеки от тези три структурни елемента включва комуникативна дейност, защото социалната природа на човека превръща общуването между хората в условие на труда, познанието и изработването на система от ценности.

## Същност и особености на взаимодействието между социалния работник и клиента

Социалната работа като вид дейност е комуникативна по своята същност. Комуникативното взаимодействие се разбира в широкия смисъл на думата като взаимна връзка, смислов аспект на взаимодействието. Основната цел на взаимодействието между социалния работник и клиента е оптимизирането на механизмите за социално функциониране на индивида или социалната група, което предполага:

- Увеличаване на степента на самостоятелност на клиента на неговата способност да контролира собствения си живот и по-ефективно да разрешава възникващите проблеми.
- Създаване на условия, при които клиентът да може в максимална степен да покаже своите възможности.
- Адаптация или реадаптация на хората в обществото.

Крайната цел на дейността на социалния работник предполага постигането на такъв резултат, когато при клиента ще отпадне необходимостта да му се помага.

Всички форми и методи на взаимодействие на социалния работник могат да се разделят на две групи: работа с проблемите на клиента и работа с тези проблеми с други учреждения, организации и служби. Вътре в тези групи съществува класификация на различните видове социално взаимодействие. Например към първата група се отнасят въпроси за характера на проблемите на клиента (загуба на работа, развод, инвалидности др.), от една страна, и за особеностите на клиента, от друга.

Важен компонент за социалното взаимодействие са професионалните умения и навици на социалния работник и в частност владеенето на методите за поддръжка, социална терапия, корекция и рехабилитация.

Взаимодействието между социалния работник и клиента представлява целенасочен процес за практическо въздействие на съответните държавни структури, обществените организации и обединения върху конкретните форми и прояви на социалните отношения или социалните действия. Този процес на въздействие в научната терминология се нарича *социална терапия*. За разлика от психотерапията тя представлява конкретни услуги, които се организират за поддръжка на клиента и неговото обкръжение като се помага да се справи със социалните конфликти и проблеми.

Социалната терапия се извършва с помощта на комплекс от мерки със социално-икономически и организационно-възпитателен характер, които са насочени към промяна на нормите и правата на клиента в съответствие с установените или общоприетите норми и правила за взаимоотношения в обществото като се преследва крайната цел – възстановяване на социалния статус на клиента.

Характера и съдържанието на тези мерки се определя от показателите в социалната диагноза и от спецификата на самите социални отношения или действия, като задължително се използват във всеки конкретен случай допустимите от гледна точка на правото и морала начини и способи за проверка на получените резултати.

Социалната терапия на личностно или на семейно ниво се осъществява с цел социална адаптация и рехабилитация на индивида, а също и за разрешаване на конфликтни ситуации.

В процеса на социално-терапевтичното взаимодействие между социалния работник и клиента важно значение имат вербалното и невербалното поведение. Както е известно, житейският опит на човек се изразява с помощта на два способа: вербални (езика и словото) и невербални (езика на тялото). Способността на човек за вербално-речево общуване възниква поради необходимостта от постоянни междуличностни контакти или взаимодействие в процеса на различните видове обществена дейност. Вербалната комуникация преимуществено се определя от законите на психолингвистиката и е свързана с формирането на изказвания (експресивна реч) и от нейното възприемане от реципиента (импресивна реч).

В съвременната психология невербалната комуникация се оценява като по-достоверна, отколкото словесната, защото тя е по правило спонтанна и несъзнателна. Средствата на вербалната комуникация съдействат на процеса на предаване на информацията в системата „социален работник – клиент". За да бъде разбран и да може да оказва психологическо въздействие на клиента с цел изменение на неговото поведение социалният работник трябва да владее средствата за общуване, да умее да кодира и да предава своите състояния и намерения с жестове, мимики, пози и интонация. В хода на наблюдаването на вербалното и невербалното поведение на клиента социалният работник получава информация за това как е възприет от клиента, как се изграждат техните взаимоотношения. Комуникативното взаимодействие е процес на обмяна на комуникативни действия между субекти посредством използването на знаците от вербалната и невербалната система с цел взаимно информиране, въздействие върху интелектуалното и емоционалното състояние и неговата промяна и регулиране.

Особеностите на социално-терапевтичния контакт се състоят в това, че в процеса на взаимодействието с клиента социалният работник въздейства върху виждането на проблема от клиента и по тази начин той въздейства и върху неговото поведение. Възникващата по този начин интеракция води до определен тип отношения. По този начин изборът на стратегия за действие преследва следните цели [1:51–52]:

– Въздействие върху клиента.
– Установяване с клиента на необходимите отношения.

Г. Бернлер и Л. Юнсон предлагат три степенен модел за действие, който обхваща три групи стратегии, които се различават по нивото на управление и действие:

Първият – това са стратегии на непосредствената промяна по пътя на въздействие върху базовото ниво. Те не изискват разбиране от страна на клиента. Социалният работник постига промяна в житейската ситуация на клиента единствено със собствени действия.

Вторият – това са действия, чиято цел е да се накара клиента да промени своите базови действия. Разбирането на системните процеси в този случай се основава върху обобщаването, т. е., за да могат съветите и предложенията да имат ефект, трябва клиентът да притежава онези качества, които притежават и останалите хора, в това число и самия социален работник. Социалният работник постига промяна в житейската ситуация на клиента по пътя на прякото управление. При този случай социалният работник поема отговорността върху себе си за това какви промени е необходимо да се осъществят тогава, когато клиентът отговаря за осъществяването на действията.

Третият – това са действия насочени към вътрешна промяна на системата, което в последствие може да доведе до промяна на поведението на клиента. Тези действия изискват от социалния работник задълбочено психологическо разбиране на клиента. Промяната на житейската ситуация на клиента се извършва по пътя на косвеното управление. Целта на косвената терапия се заключава в това, да се накара клиентът доброволно да приеме отговорността за собствената си промяна.

Този тристепенен модел не предполага използването единствено на една стратегия. По правило в практиката се използват всичките типове подходи, защото както животът на клиентите, така и социалната терапия е изпълнена с проблеми, което обуславя възможността да се използват различни типове поведение на социалния работник.

Необходимите условия за установяването и поддръжката на социално-терапевтичен контакт според К. Роджърс са следните характерни стъпки за терапевтична помощ:

- Клиентът търси помощ.
- Определя се ситуацията.
- Поощрява се свободното изразяване.
- Настъпва постепенно изразяване на позитивни чувства.
- Появяват се позитивни импулси.
- Проявява се инсайт (т. е. догадки и прозрения).
- Изясняване на избора.
- Позитивни действия.
- Нарастване на инсайта.

- Нарастване на независимостта.
- Намаляване потребността от помощ.

Този последователен ред от събития, предполагащи не една среща, разкрива етапите от дейността на социалния работник, водещ клиента към одобрение и поддръжка за определяне на собствения си път, за да се постигне резултата – клиентът да не се нуждае от поддръжка [2:122].

## REFERENCES

1. *Bernler, G. and L. Yunson.* (1992) Theory of psychosocial work. Moscow.
2. Russian Encyclopedia of Social Work, vol. 1. (1997) Moscow.

# ВЪЗСТАНОВЯВАНЕТО НА СОЦИАЛНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ – ОСНОВНА ЗАДАЧА НА СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК

*Пламен К. Иванов*

# RESTORING THE SOCIAL FUNCTION – MAIN OBJECTIVES OF THE SOCIAL WORKER

*Plamen K. Ivanov*

*ABSTRACT: In the professional interaction between social worker and the client considerable space should be devoted to solving problems of social adaptation and rehabilitation and recovery of social functioning.*

*Social worker is forced to act in the process of social adaptation of individuals that have fallen into hardship to the business environment of life associated with a change of social status (retirement, job loss, disability, etc.). And change itself social environment (socio-economic reforms, etc.).*

*KEYWORDS: social work, rights to special protection, social welfare services and social care, professional interaction*

При професионалното взаимодействие между социалния работник и клиента значително място трябва да се отделя на решаването на задачите за социална адаптация и рехабилитация и възстановяването на социалното функциониране.

Социалният работник е принуден да въздейства на процеса за социална адаптация на личността, която е попаднала в трудна житейска ситуация към среда на житейска дейност, свързана с промяна на социалния статус (излизане в пенсия, загуба на работа, инвалидност и др.) и промяна в самата социална среда (социално-икономически реформи и др.). Характерът на взаимодействие на средата и личността се определя от различни фактори, като най-важен от които се явява личностното начало, способността на субекта за дейностна самооценка и оценка на обективните условия и социалната среда. Социалният работник трябва да притежава навици за професионално въздействие върху социално-психологическата, социално-ролевата, социално-организационната и другите видове адаптации.

Социалната рехабилитация (възстановяването на способността на човек за жизнена дейност в социалната среда) също се отнася към най-важните аспекти от взаимодействието между социалния работник и клиента. Успешното осъществяване на социалната рехабилитация зависи много от спазването от социалния работник на редица принципи: етапност, комплексност, последователност, задължителност и доброволност, достъпност и др., а също така от различните нива на адаптация (медико-социална, професионално-трудова, социално-ролева, социалнопсихологическа и др.), всяко от които трябва да включва определен набор от методи за рехабилитация.

Необходим компонент от взаимодействието между социалния работник и клиента е планирането на индивидуалната поддръжка на клиента върху основата на неговите тревоги и психо-социални проблеми. Въпросите и проблемите, с които се обръщат към социалния работник, са много разнообразни. През последните години поради различни причини социалните проблеми засегнаха много хора, които заемат достатъчно високо социално положение – например проблемите за развода. Усложненията, свързани с развода, могат да нанесат материални затруднения, определянето на задълженията към децата, разделянето на имуществото, преживяванията вследствие на промяната на социалния статус. Растящата безработица е характерна не само за низшите слоеве на обществото, но тя поразява и средния слой служещи. Във всички социални групи възникват редица проблеми, които се явяват социални по своя характер, а те на свой ред пораждат и проблеми от психологически план. Например загубата на работа може лесно да доведе до депресия и апатия. Безработният се чувства изолиран от останалите хора, непълноценен, у него се поражда чувство на вина. В тези случаи не е достатъчно де се проведе само събеседване, макар и то да може да предотврати по-нататъшното влошаване на психическото състояние на човека.

Понякога социалната тематика скрива индивидуалните проблеми на личността и взаимоотношенията. Злоупотребата с алкохол заема едно от първите места сред причините за възникване на проблеми в семейството, на работата, в материалното положение. Клиентът мисли, че е достатъчно да смени местоживеенето си или работата си и че всичко ще се подреди от само себе си. Но и след тези мерки, алкохолът отново и отново нанася вреда на социалното положение на клиента.

Ситуациите, в които се намира клиентът, могат да бъдат трудни, безизходни, нежелателни, могат да бъдат пречка за постигане на определени цели. Ако човек или семейство решат да се обърнат за помощ към социалния работник, трябва да се обърне внимание на всеки човек и да се види същността на неговия проблем:

- Как клиентът възприема собствения си проблем?
- Колко силен дискомфорт или стрес предизвиква проблемът?

- До каква степен е нарушено равновесието и стабилността?
- Какви мерки се предприемат за промяна на ситуацията?
- С какви възможности разполага клиентът, за да преодолее трудностите и др.

В процеса на изучаването на проблема той може да се окаже друг, различен от този, който е представен в началото или може да се появят съвкупности от психо-социални проблеми на клиента, чието решаване изисква социална помощ.

За да се определи същността на проблема и да се набележи план за помощ помага типологията на психо-социалните потребности. Днес е създадена класификация на потребностите и проблемите на клиентите. Те се съгласуват с професионалната насоченост на нормализирането на социалното функциониране на индивидите, семействата и групите:

1. Според Х. Пърлмън:

- Дефицитът на материални средства, личностните недостатъци, отсъствието на знания и опит.
- Деформация на личността или психически заболявания.
- Разминаване между очакванията на клиента и другите хора, между личностните тревоги и рамките на социалната роля, разминавания, обусловени от неопределеността или противоречивостта на статусните роли.

2. Според К. Джърмън, А. Гутерман:

- Преломни моменти, обусловени от начина на живот, статусните роли и кризисните събития.
- Отсъствие на обратна връзка със социалното и близкото обкръжение.
- Трудности в общуването с членовете на семейството и другите първични групи.

3. Според У. Рийд, създал своята класификация на проблемите, в която са включени такива категории като: междуличностни конфликти, неудовлетвореност от социалните отношения, проблеми с официалните организации, проблеми, които са свързани с вземането на решения, емоционално изтощение, неадекватни ресурси и други психологически проблеми, културни конфликти между хората и групите, загуба на взаимност, недостатъчно адаптирани семейни и другите групи. Той определя проблемите като неудовлетворителни потребности.

Различават се също [1]:

- „Проблеми от съкращения", които са характерни за средните слоеве от населението, когато проблемите в семейството възникват поради това, че единият от съпрузите много работи или поради това, че съпругът много пътува и съпругата се явява по същество самотна майка. Несъстоялата се кариера при много мъже води до развитие на стрес, депресии и алкохолни проблеми – тогава е необходимо навреме да се спаси човека от провал в кариерата. Много хора се страхуват да не изостанат от познатите си като се

съревновават да придобиват материални ценности, за което плащат много висока цена – при такива случаи е необходимо да се убеди човека да намали житейските си претенции, за да си запази психическото здраве.

- „Проблеми от недостиг" – характерни за ниските социални групи.

Степента на участие на социалния работник при оказването на практическа и конкретна помощ за решаването на социалните проблеми зависи от сферата на дейност на клиента, от неговите професионални роли и характера на проблемите.

Несъмнено клиентът трябва да използва собствените си възможности. Социалният работник може да бъде в ролята на посредник, но трябва да бъде много внимателен, защото такава роля е свързана с определен риск, защото вместо да подпомогне активността на клиента, клиентът може да стане по-пасивен. Но ако наистина човек се справя лошо със ситуацията или не е способен да действа, то тогава е необходим социален работник в ролята на „второ аз".

Спецификата на взаимодействието между социалния работник и клиента като носител на проблеми се заключава в необходимостта да бъде въвлечен в решаването на собствените си проблеми и да придобие чувство на увереност в собствените сили. Това предполага наличие у социалния работник на особени професионално значими качества, които да съответстват на хуманните принципи за социална работа.

Взаимодействието между социалния работник и клиента е форма на социална комуникация или общуване в процеса, на която систематично се осъществява въздействие един на друг, реализират се едни действия и се постига приспособяване на действията на единия към действията на другия. Сред формите за взаимодействие можем да посочим непосредствения контакт между социалния работник и клиента и опосредстваните форми, които предполагат редица свързващи звена и механизми. В процеса на взаимодействието се използват различни технологии, методи и методики, чиято цел е по-пълното удовлетворяване на потребностите на клиента, на неговата рехабилитация, адаптация и възстановяването на социалния статус. Динамичното взаимодействие, корективно поведенческите връзки, които съществуват между клиента и социалния работник за създаване на атмосфера на помощ и поддръжка, се формират върху основата на етичните норми, които се следват от социалния работник, включвайки и индивидуален подход, и предоставяне не възможност на клиента сам да определи своите действия и по пълноценно да използва своя личностен потенциал за самореализация.

## REFERENCES

1. *Bernler, G. and L. Yunson.* (1992) Theory of psychosocial work. Moscow.
2. Russian Encyclopedia of Social Work, vol. 1. (1997) Moscow.

# ОСНОВНИ АКЦЕНТИ ПРИ СТИМУЛИРАНЕТО НА ЕЗИКОВИТЕ ОПЕРАЦИИ ПРИ ДЕЦА С ДИСФАЗИЯ НА РАЗВИТИЕТО

*Пламен Ст. Петков*

# IN THE DIRECTION OF LANGUAGE STIMULATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DYSPHASIA

*Plamen St. Petkov*

*ABSTRACT: Language stimulation of children with developmental dysphasia depends on their conceptions and their verbal activity. The main goal refers to preparation of appropriate situations which evoke creative reactions and communication. There are some basic theoretical discourses outlining directions and principles of intervention. The first important point is the mechanism of representation – all objects and conceptions represent each other and also all objects and conceptions are represented by language. Thus the language stimulation of children with developmental dysphasia starts by the interrelation between earlier and new concepts. The second point is the transitions to potentially new situations – each situation is a transition to another different situation and modifies and enriches verbal activity of children. The children's impressions and intentions must be verbalized. The third important point is the discourse for divergent and convergent language abilities. Divergent language abilities include variations of meanings and associations. They initiate creative reactions and enable us to improve our style. Convergent language abilities refer to semantic concreteness and preciseness determined by the context. The speech therapists must provide continuous feedback and children with developmental dysphasia have to be trained to be aware what their interlocutors serve within the process of communication. Initiating conversations, children become more self-confident, also a very significant moment is when new topics and new ideas arise. Participation in communication must be exciting for children. They need to feel positive emotions when they communicate. The specialists are responsible for improving children's ability to distinguish between language symbols and creating models of introduction in conversation within different topics. The mechanism of stimulation is based on the interrelation between cognitive experience, semantic representation and grammar use. When the children with developmental dysphasia respond in a manner appropriate to situations, other mental faculties, free of stimulus control, are involved and exploited. The different functions and operations stimulate one another.*

*KEYWORDS: representation, developmental dysphasia, expressive language performance, impressive language performance, Universal Grammar, conceptions; context*

## I. Репрезентацията – основен механизъм на познавателната дейност

Всяко понятие може да бъде обозначено благодарение на съществуването на други понятия. Така например Hume отбелязва, че „единствено опитът ни учи да познаваме естеството и граничността на причините и следствията и позволява да заключим за съществуването на един обект чрез друг обект“ [3:101].

Репрезентацията е основен механизъм на познавателната дейност. Всяко значение съществува благодарение на наличието на други значения.

Дадено явление се осмисля чрез връзката на други явления с него.

Когато пет годишни деца с дисфазия на развитието имат задача да назоват посочен предмет, изобразен на рисунка, някои от отговорите, които те дават, са особено показателни за връзката между категориите, понятията и степента на конкретизираност. В единия от случаите на рисунката е изобразен дворец, но петгодишно дете с дисфазия на развитието отговаря, че това е къща. В друг случай друго петгодишно дете с дисфазия на развитието, наблюдавайки рисунка, на която е изобразен цар (който като всеки цар е с корона на главата и е седнал на трон), детето отговоря, че това е просто един чичко. Същото дете за рисунка, на която е изобразен ловец (с пушка в ръка, с шапка на главата, на която е забодено перо, а на рамото му е кацнал сокол), отговаря, че това е момък. Всеки от тези отговори може да бъде приет за верен – къща и дворец, цар и чичко, ловец и момък – тук се натъкваме на общи категории, но имаме различна степен конкретизираност и това обособява различни понятия. Всяко ново понятие в детското съзнание възниква благодарение на преди това изградени понятия и класове от съответната категория.

При дисфазия на развитието винаги има опорни точки в рамките на познавателния опит на детето и чрез тях може да се гради и да се организира програма за стимулиране на езиковото развитие. Преодоляването на затрудненията и изоставането спрямо възрастовите норми започва и се базира на опората на понятията, които вече са изградени. Те са пътя към включването на много и разнообразни семантични връзки.

## II. Всяка ситуация е подготовка за друга ситуация

Ако липсват съществуващите явления, езикът би останал без съдържание. Ето защо познавателното и езиковото развитие трудно могат да бъдат разграничени едно друго. Езикът е като огледало, което отразява всички

съществуващи явления. Съществуващите явления са източник за възникването на понятия, а самите понятия изграждат семантичното съдържание на езика. Както отбелязва Виготски [5], думата е съд, който трябва да бъде напълнен със съдържание и затова една и съща дума (без в случая да имаме предвид омонимите) във всеки един контекст „всмуква“ (според израза на Виготски) различен смисъл, въпреки че запазва основното си значение. Според същия автор значението на думата има роля както тази на тухлата – градивен елемент в сданието на смисъла, докато смисълът се отнася до широкия контекст.

Без значение какви са особеностите и трудностите в развитието на дадена личност, за всички е валидно условието, че са участници в определени ситуации. Дори децата с рецептивна дисфазия на развитието, които трудно разбират вербалните послания на околните (въпреки, че тук липсват както слухови, така и интелектуални нарушения), в много случаи успяват да се ориентират в широкия контекст на ситуацията. Децата трудно могат да вербализират своите впечатления и своя усет за долавяне на събитията, които протичат около тях, но широкият контекст създава у тях понятия и представи, с които те разграничават или свързват случващото се с други свои преживявания.

Повторното, и особено многократното попадане в определено съотношение и взаимодействие на условия, създава утвърдени стериотипи и устойчиви конструкции в детското съзнание. От методическа и терапевтична гледна точка те са ключови пунктове при съставянето на програма за стимулирането на езиковото развитие. Попадането в нови ситуации, в които присъстват елементи от познатите модели на взаимодействие със средата, създават предпоставка за пренос на знания и умения и дават възможност за креативни реакции.

## III. Вербализирането на понятията – основна задача при работа с деца с дисфазия на развитието

Натрупването и обогатяването на лексикалния ресурс при децата с дисфазия на развитието се различава от протичането на този процес при деца, при които липсват трудности, свързани с потенциала за развитие или са налице препятствия за реализацията на този потенциал. В резултат на трудното и изоставащо вербализиране на понятията са налице два съществени проблема:

- ограничени или дори блокирани когнитивни механизми;
- понижена чувствителност към стимули.

Забавеното езиково развитие създава препятствия и за когнитивното развитие на тези деца. Въпреки че зараждането на лингвистичните операции се провокира от когнитивни процеси, самото когнитивно развитие особено след ранното детство, може да бъде пълноценно или задоволително спрямо осреднените норми, благодарение на използването на езика и общуването. Ето защо езиковите и познавателните процеси взаимно се стимулират и едва ли е правилно както при диагностиката, така и при терапията, в процеса на работа с тези деца да поставяме акцентът едностранно само върху езиковите или само върху познавателните процеси. От друга страна, проблемите, с които се сблъскваме, лесно могат да бъдат отдавани на блокирането на взаимното стимулиране между отделните функции, но подобно схващане, дори и да е вярно, би могло да отклони или да смекчи насоката в подбора на стимулите по отношение на степен на трудност и широта на тематичния обхват. В тази връзка Chomsky [1] отбелязва нещо изключително важно, което обяснява, че липсата на бързи или видими резултати върху езиковата експресия, може да се наблюдава в момент, когато нашето въздействие предизвиква скрита динамика в системата на семантичните връзки и в механизмите на цялостно осмисляне на съвкупността от стимули.

В същината си тази концепция на Chomsky се отнася до следното:

„Езиковите способности, подложени на подходяща стимулация, в процеса на взаимодействие изграждат система от правила, отнасящи се до граматиката, така личността овладява даден език, породен благодарение на изграденото умение и натрупания опит да борави с граматическите правила. Това стои в основата на развитие на способността за разбиране на възприеманите послания, както и на генерирането на собствени послания целенасочено чрез полагане на усилия за изразяване на собствените мисли в рамките на вътрешно заложени принципи по начин съответстващ на ситуацията, но така, че се активират когнитивни ресурси без да са пряко предизвикани, т.е. са напълно свободни от контрола на стимулите“ [1:13].

Особено ценна идея, която разкрива решаващата роля на скрити механизми и е трудно, и дори едва ли е възможно, да предвидим какви модули и когнитивни операции се активират при употребата на езика. Важна тук е взаимовръзката и доказването на широкия периметър на индиректна стимулация, която създава база за нови равнища на умения, без да сме в състояние да проследим в детайли последователността и системните взаимодействия, още повече, че има индивидуални различия и по отношение както на скоростта на протичане на тези процеси, така и по отношение на начина на тяхното взаимодействие.

С други думи, при развитието на езиковите умения водеща е граматиката, използването на граматически правила и конструкции в даден контекст и в ситуация на активна реакция от страна на детето. Това е пред-

поставка за натрупване, обогатяване и устойчивост на лексикалния запас. Концепцията на Chomsky за Универсална граматика, според която всички индивиди, без значение какъв е езикът, който усвояват и използват, постигат развитие в неговото овладяване благодарение на иманентно заложени качества за разпознаване и боравене с граматически категории, които задават структурата и възможностите на самия език. Нужна е обаче солидна езикова практика в разнообразни ситуации. В този смисъл вербализацията на понятията едва ли е просто процес на тяхното обозначаване с езиков код и запаметяването на този код, а необходимост при взаимодействието със средата и продукт на комуникацията. Постигането на този резултат се различава от изграждането на знания и умения в процеса на училищното обучение по различните учебни предмети чрез пълноценното използване на самия език.

## IV. Дивергентни и конвергентни операции при употребата на езика

Owens [4:107] насочва вниманието към използването на две напълно противоположни и, разбира се, взаимодопълващи се стратегии, отнасящи се лексикалната селекция и въобще до боравенето със семантика. Систематизирането на понятия и категории, както и организацията и механизмите на тяхната употреба, дават възможност при използването на езика за по-голяма ефикасност и по-голяма гъвкавост в познавателното развитие чрез демонстрирането на дивергентни и конвергентн езикови способности. Дивергентната стратегия, касаеща семантиката, се характеризира с вариативност, с богатство от алтернативи и различия. Тя е свързана с разклоняване и „нарояване“ на семантични единици. Осъществява се генериране на изключително разнообразие от думи и значения, широк периметър от асоциации, изречения и граматически конструкции в различни варианти относно дадена тема. От друга страна, дори една и съща дума в различен контекст да има съвсем различни нюанси и аспекти на приложение, и особено при употребата на идиоми, семантиката е в изключителна степен прецизна и сложна по отношение на начина, по който се прави преход от значението на дадена дума до уникалния, напълно различен, смисъл, вложен в самия идиом. Дивергентните операции придават оригиналност на езиковото съдържание, представят изключителни възможности за гъвкавост и стоят в основата на проявата на изобретателност и творческо мислене.

Конвергентните операции са противоположни на дивергентните. Те се отнасят до подбор на уникални семантични единици, строго зададени от контекста и идеята на посланието. Конвергентната стратегия е свързa-

на не с разширяване на вариантите, а тъкмо обратното – със стесняване, ограничаване и дори елиминиране на семантичните алтернативи. Тук е налице „семантичен център“, наложен от контекста, необходима е изключителна точност при подбора на думите, в някои случаи е възможна взаимозаменяемост на синоними, а в други – не. Например адитивната задача от типа „Навън заваля пухкав.....“ допуска употребата на една единствена точно определена дума. Конвергентните езикови операции се отнасят до концентриране върху ключово понятие, което крепи конструкцията на целия контекст и ако това понятие липсва или точните думи, които да го обозначат, рухва смисълът на цялото изложение. Този тип стратегия дава опората, центъра на контекста, семантичното ядро, идеята и концепцията, определящи дадена вербална интенция.

## V. Нарушената дистинктивна способност при дисфазия на развитието

Проблемите, свързани със затрудненатa различителна способност при децата с дисфазия на развитието, се отнасят до думи с рядка употреба, думи със сложна сричкова структура, дългосрични думи, близки по звучене думи, както и до трудностите при осмисляне на употребата на наставките. В много случаи липсва пълноценната опора на контекста и това допълнително задълбочава тези проблеми. Често срещано явление е липсата на алтернативни реакции в процеса на комуникация при наличието на трудности.

От особено значение за намаляване на последствията от тези препятствия са следните условия:

- наличие на постоянна обратна връзка със социалната среда;
- стимулиране и насоченост на интересите;
- създаване на навици за комуникативна инициатива и намиране на допирни точки съобразно ситуацията и възможностите;
- използване на затвърдени стилизирани модели на вербални реакции с позитивно емоционално отношение към темата и събеседника;
- провокиране на широк периметър от асоциации и изграждане на умение за избор и мотивирана промяна на темата;
- създаване на навици за спонтанни реакции, за вербализиране на идеи и впечатления.

Напълно уместно, а понякога и дори необходимо, е „ревизиране“ на посланията. При липса на разбиране и обратна връзка и от двете страни, могат да се отправят и координират семантично доуточняващи циркумлокуторни реплики, които стесняват, но конкретизират тематиката. Целта

е детето да изпитва удовлетворение от общуването, да постига обмен на идеи и желания.

Комплексното стимулиране на езиковите умения и богатството от теми и ситуации позволяват по-интензивно активиране на потенциала на детето, създаването на навици за креативно мислене и позитивно отношение по време на вербалния контакт.

Както отбелязва Cook [2:31] преходът от структура към динамика при вербалната активност, отнасящ се до граматическите конструкции и достъпа до подходяща семантика, води до образуването на нови структури с нови субкомпоненти, които се включват в хода на комуникацията, т. е. това е активен творчески процес, а не възпроизвеждане.

## REFERENCES

1. *Chomsky, N.* (1975) Reflection on language. Fontana Collins, Glasgow.
2. *Cook, V., J.* (1988) Chomsky's Universal Grammar. Oxford.
3. *Hume, D.* (1977) An Enquiry Concerning Human Understanding. Indianapolis.
4. *Owens, Robert, Dale Metz, Adelaide Haas*. (2000) Introduction to communication disorders, A Life Span Perspective, Allyn and Bacon. New York.
5. *Vigotsky, L. S.* (1983) Think and speech. Sofia.

# ПРОУЧВАНЕ НА ВЛИЯНИЕТО НА НОВИ СРЕДСТВА ЗА РАЗВИВАНЕ НА КАЧЕСТВОТО ГЪВКАВОСТ И ПОВИШАВАНЕ НА ДВИГАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ ОТ ВТОРИ КЛАС

*Росен К. Алексиев*

# RESEARCH OF THE IMPACT ON FLEXIBILITY AND MOTOR ACTIVITIES OF 2ND GRADERS

*Rosen K. Aleksiev*

*ABSTRACT: This report will focus on the extension of motor skills of 2nd grade students by way of applying new approaches to gymnastics.*

*We track the dynamics of flexibility and the effectiveness of means in the subject of Gymnastics according to our curriculum and our own training. A thorough analysis reveals imminent scores, which are the bases for our conclusions below.*

*KEYWORDS: Motor activity, motive activity, flexibility*

Двигателната дейност във всички нейни разнообразни форми е жизнена необходимост на растящия организъм. Тя способства не само за хармоничното му развитие, но и за цялостното формиране на детската личност. Тази биологична необходимост осигурява оптимални условия за морфофункционално усъвършенстване на човека в по-късните етапи от неговото развитие [1, 3, 7].

Повишените изисквания към учениците от началното училище налагат те да притежават усъвършенствана моторика и повишени възможности за решаване на двигателните задачи в часовете по физическо възпитание. Според Св. Димитрова (1996) двигателното (моторно) обучение е процес на овладяване на двигателните действия и социален опит в двигателната дейност [2, 5].

В заниманията по физическа култура учениците задоволяват преди всичко своите потребности от двигателна активност. Изменя се в благоприятна насока и характера на децата. В резултат на физическото натоварване костите им стават по-здрави, израстват на дължина, обемът на ставите се увеличава и те стават по-еластични. Като краен резултат опорно-двига-

телният апарат значително повишава своята работоспособност – при режим на работа в един мускул функционират около 3000 капиляра в мм³ [4].

Анатомо-физиологическите и психологическите особености на учениците от начална училищна възраст са подходящи за целенасочено развитие на двигателното качество гъвкавост. Гъвкавостта се определя като една от предпоставките, които осигуряват качественото изпълнение на двигателните действия. Подвижността в ставите и еластичността на мускулите, сухожилията и връзките е важно изискване в спортове като гимнастика, акробатика, бягане през препятствия, хвърляния и др. Високата степен на развитие на това двигателно качество позволява ефективно и икономично да се изпълняват технически сложни движения. Върху гъвкавостта оказват влияние и охлаждането, умората, безсънието, продължителната неподвижност, храненето, разгряването, външните дразнители и условия, травмите, музиката [6, 8, 9].

Едни автори определят гъвкавостта като способност за изпълнение на движенията с голяма амплитуда, а други – като способност за движение с голям размах в определени съединения на тялото. Трети считат, че това е степен на подвижност в отделните звена на човешкото тяло [6]. Подвижността на ставите до голяма степен спомага за изпълнението на физическите упражнения от учениците. Тя съдейства за по-рационално проявление на бързината, силата и ловкостта и по-бързото усвояване на спортната техника [8].

Актуалността на изследвания проблем се определя от нарасналата потребност за повишаване на двигателната активност чрез въвеждане на нови средства от гимнастиката за развиване на двигателното качество гъвкавост.

**Цел на изследването** е да се проследи динамиката на развитие на двигателното качество гъвкавост и ефективността на средствата от раздел гимнастика на учебната програма по физическо възпитание и приложените от нас нови средства.

## Задачи:

1. Да се проследи развитието на качеството гъвкавост на момчетата и момичетата от втори клас.
2. Да се изследват зависимостите между подвижността в основните звена на опорно-двигателния апарат с активно натоварване в уроците по физическо възпитание.
3. Да се установи ефективността на приложените от нас комплекси за развиване на двигателното качество гъвкавост.

**Предмет на изследването** са закономерностите на развитие на двигателното качество гъвкавост при учениците от втори клас.

**Обект на изследването** са взаимозависимостите на компонентите, характеризиращи гъвкавостта на учениците от втори клас.

## Методика на изследване

Изследването беше проведено в часовете по физическо възпитание без да се нарушава нормалният ход на учебния процес. Контролната група – 30 души, изпълняваше физически упражнения от учебната програма, а експерименталната – 30 души, разработените от нас нови шест комплекса физически упражнения за гъвкавост. Опитно-изследователската работа се проведе чрез спортно-педагогически тестове: заден напречен кръг с тояжка (см), дълбочина на наклона (см), надлъжен шпагат (см), напречен шпагат (см), навеждане, извиване и докосване (бр. пъти). Данните от тестирането бяха подложени на статистическа обработка по метода на вариационен анализ.

## Анализ на резултатите

Подвижността на раменните стави, която измерваме с тест „Заден напречен кръг с тояжка" се характеризира в началото на учебната година при момичетата от КГ със средна стойност $x\hat{1}1 = 39{,}2$ см. При второто измерване $x\hat{1}2$ намалява на 36,7 см и остава една и съща стойност до края на експеримента. В началото $V1 = 18{,}9\%$, а в края нараства на $V2 = 19{,}4\%$. В подтекст на целта на изследването може да се предположи, че стандартната учебна програма влияе ограничено върху развитието на гъвкавостта в това звено на опорно-двигателния апарат. Изчисленият прираст от 2,5 см не се подкрепя от необходимата доверителна вероятност – $Pt = 55{,}7\%$, т.е. настъпилите изменения се дължат на странични фактори.

При момичетата от ЕГ подвижността в раменните стави е $x\hat{1}1 = 37{,}9$ см. При последното измерване е $x\hat{1}2 = 33{,}9$ см. Наблюдаваният прираст от 4 см се подкрепя от $Pt = 99{,}9\%$. Приема се предположението, че прилаганите комплекси от упражнения са повлияли върху гъвкавостта на сегментите на раменния пояс. Вариативността е по-силно изразена отколкото при КГ.

Измененията в положителна посока при сравняване на данните между КГ и ЕГ момичета не се потвърждават от необходимата доверителна вероятност $Pt = 56{,}4\%$. Изводът е, че работата по стандартната и експерименталната програми не въздействат в достатъчна степен за увеличаване на подвижността на раменните стави.

При момчетата от КГ наблюдаваме ограничаване на степента на свобода на подвижността в раменните стави $x\hat{1}2 = 43{,}4$ см. Разстоянието на хвата на тояжката за ЕГ постепенно намалява и достига в края $x\hat{1}2 = 35{,}2$ см. Изчисленият прираст от 6 см се подкрепя от $Pt = 99{,}9\%$. Коефициентът на

вариативност в края на експеримента V2 = 27,7% потвърждава, че приложените комплекси са повлияли различно върху изследваните лица.

Измервайки подвижността на гръбначния стълб чрез теста „Дълбочина на наклона" при момичетата от КГ се наблюдава вълнообразно изменение на този показател. В края на експеримента сме фиксирали средна стойност x̂2 = 16,8 см. Вариативността нараства от 25,1% на 28,5%. Констатираните изменения не се потвърждават – Pt = 55%.

Възможностите на момичетата от ЕГ равномерно нарастват като в края на експеримента x̂2 = 21,4 см. Установен е прираст от 4,8 см, подкрепен от Pt = 99,9%, т.е. въведените комплекси съдействат за хомогенизиране на възможностите на изследваните момичета. V2 намалява до 19,2%.

Момчетата се отличават с по-ниски показатели за гъвкавост отколкото момичетата. Все пак при ЕГ гъвкавостта на момчетата чувствително се подобрява от x̂1 = 14,3 см нараства на x̂2 = 19,6 см. Повишението в рамките на 5,3 см, подкрепено от Pt = 99% дава основание да се подкрепи предположението, че използваните комплекси са основна причина за по-добрите резултати при ЕГ.

Информация за една и съща предметна област – извършване на движение с голяма амплитуда на долните крайници при включване на тазобедрените стави и ставните връзки, получаваме при изпълнение на надлъжен и напречен шпагат. При момичетата от КГ не констатираме изменение при надлъжен шпагат за времето на експеримента – x̂ = 25,6 см се запазва почти същата. Запазват се и средните стойности при показателя за напречен шпагат – x̂1 = 27,4 см и x̂2 = 27,8 см. При този тест вариативността е по-ниска V1 = 24,7% и V2 = 29,0%.

При момичетата от ЕГ наблюдаваме положителни изменения с изразен прираст при надлъжен шпагат – 5,3 см и напречен шпагат – 6,4 см. Тези разлики се потвърждават с висока доверителна вероятност Pt = 99,9%.

Динамичната гъвкавост, измерена с помощта на тест "Навеждане, извиване и докосване" при момичетата от КГ не показва промяна на средните стойности. Приложената програма е повлияла значително върху това качество при момичетата от ЕГ, където изходната стойност е x̂1 = 14,6 пъти, а крайната x̂2 = 17,1 пъти. Констатираното увеличение от 3,9 пъти се подкрепя от Pt = 99,9%.

Динамичната гъвкавост при момчетата от КГ се характеризира с минимални изменения от първото към крайното измерване. Средната стойност се запазва, а коефициентът на вариативност е голям. За ЕГ е констатирано значително повишаване на възможностите с прираст от 4,7 цикъла при Pt = 99,9%. Вариативността намалява от V1 = 15,9% до V2 = 9,5%.

## Изводи

1. Учебната програма по физическо възпитание и методическите разработки към нея не създават достатъчно добри предпоставки за целенасочено развитие на качеството гъвкавост.

2. Разработените гимнастически комплекси с приоритетна насоченост за въздействие върху всички видове гъвкавост и методиката за прилагането им са високоефективни и се препоръчват за внедряване в масовата практика.

## REFERENCES

1. *Alexiev, R. and all.* (2006) Children's motor activity in kindergartens. UI, Shumen.
2. *Bizhkov, G. et al.* (1996). Determining whether a child is prepared to attend school. Sofia.
3. *Boneva, B., S. Angelova.* (1995) Teachers and children in kindergartens. Sofia.
4. *Vincheva, S. et al.* (1985). Physical education for the young. MiF, Sofia.
5. *Dimitrova, S.* (1996) Ecology of human development. NSA, Sofia.
6. *Zatshiorski, V. M.* (1970) Physical qualities of an athlete. Sofia
7. *Petrova, E. et al.* (1995). Preschool Pedagogy. UI, V. Turnovo.
8. *Fomin, A. A., V. Filin.* (1975) Age criteria for physical education. MiF, Sofia.
9. *Hadzhiev, K. et all.* (1973) Gymnastics. MiF, Sofia.

# DEVELOPING ARTISTIC SPACE: CULTURAL GEOGRAPHICAL DIFFUSION OF PERSPECTIVE MODELS IN ART

*Rostislava G. Todorova*

# ИЗГРАЖДАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНОТО ПРОСТРАНСТВО: КУЛТУРНО-ГЕОГРАФСКО РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА ПЕРСПЕКТИВНИТЕ МОДЕЛИ В ИЗКУСТВОТО

*Ростислава Г. Тодорова*

*РЕЗЮМЕ: Докладът разглежда специфичните визуални методи за изобразяване на триизмерното пространство върху изобразителна плоскост, използвани в художествената система на изобразителното изкуство в различни епохи и култури. Особено внимание се обръща на линейната перспектива като класически метод за пресъздаване на дълбочина в картината, нейното развитие като художествен метод и начините на нейната употреба. Акцентът в доклада е поставен върху историографското и културно-географското проследяване на възникването на различните перспективни модели в изкуството, тяхното транзитиране между различните културни региони и последващото им развитие.*

*КЛЮЧОВИ ДУМИ: перспектива, изобразително изкуство, културна география, география на изкуството*

*ACKNOWLEDGEMENTS:*

*1. Sincere thanks are due to the Bulgarian National Science Fund for funding of research project №ДПОСТДОК 02–1/11.01.2010*

*2. Sincere thanks are due to the Konstantin Preslavsky University of Shumen for funding of research project №РД–05–297/15.03.2012*

Artists have always been attracted of the question of space and the methods for its representation on the painting plane. Art historians also have been dealing for a long time with the problem of space in art, especially what concerns the representation or suggestion of the third dimension by means of perspective. Although the common sense of the term „perspective“ has a literally meaning as a technique of lines foreshortening, chiaroscuro modeling and centralizing

the gaze of the spectator, different perspective systems actually cause different kinds of art. Perspective is a symbolic form, a cultural technique for shaping art in distinctive places of its emergence and a style matter that distinguishes dissimilar understanding of art in general. Distinctive notions of art relate closely with the question of place of its formation and in this regard with the contemporary human and cultural geography focused on discovery, invention, evolution and diffusion as basic cultural processes. Therefore, developing of variety of perspective models during centuries could be an interesting topic for cross-cultural geographical study how cultures, cultural traits, systems and phenomena spread over space [1].

Geographical considerations have always been important for discussions of art. Space provides a structure, but place implies notions of localization, and the process of localization involves placing of art works in a particular locality as a method for elucidating their artistic milieus. Explanation of the historical development of art styles is inextricably linked with a number of geographical considerations: about antecedents of an artistic style, reasons for style changes, relation with particular environmental factors, spread and cease of styles and artistic notions [2].

First thing that comes in mind when we speak about perspective is the lack of perspective in ancient and medieval art. This fact implies a belief that perspective is invention of the Italian Renaissance and had never existed before. The very term „perspective" narrowed its meaning and have became a synonym of the term „linear perspective", and for a long time the artistry of art pieces has been valued trough the implied perspective rules. Nevertheless, the true significance of the term becomes evident only when it is viewed in the larger context in which it originated, as Hans Belting writes. Perspective reveals its cultural dimensions when it is understood in terms of pictures within the domain of art in general. It represents „the gaze" on the world and in philosophical sense gives a model of perception implied in particular culture [3]. Therefore, perspective as a system of representing the space exists in art of all cultures and epochs.

Space in ancient Egyptian art had been represented in strong sense of order – the surface is divided into horizontal bands, denoting the ground. The angle of vision in picture changes by ninety degrees as if sighting along the edges of a cube. Lack of foreshortenings is replaced by combining frontal view with two different profiles for the sake of clarity and the illusion of space depth is not taken into account [4]. One of the best examples in this regard is the famous fresco depicting pool with fishes, lotuses and gooses, framed with trees from the tomb of Nebamun (c. 1400 BC). In depictions of royal and divine images, ancient painter always uses canonical combined view as a sign of dignity and majesty.

In ancient Near Eastern art, the order of placing images is very similar to the Egyptian and figures are still ordered on ground-lines, although here painter experiences freedom for overlapping forms and foreshortening parts of figures like

shoulders for example. Image structure is narrative, frontal position of the significant figures relates with their dignity and majesty and once again, the illusion of the three-dimensional space is not important because of the representational and non-illustrational function of images. Sumerian and Acadian art had been centered in the task of glorifying the monarch, his power and victories. Around 2200 BC ground lines in image order disappeared and the representation of the scenes became more free with separation of foreground and background in the image as in the Victory Stele of Naram-Sin (c. 2254–2218 BC) for example [5].

Diffusion of styles among art of the ancient civilizations is easily noticeable. Although gradual development of the representational manners, they consist stable components that migrates among cultures. Good example in this regard is the Aegean art, especially the Minoan landscape frescoes, where many traces from the rich landscape tradition of Egyptian art can be seen. Even though the strong Egyptian influence cannot be missed, the painter's attitude toward nature is completely different at Crete. For Egyptians landscape had never been the main theme in images, while to the Minoans nature was an enchanted realm on which they focused from the very beginning. The frescoes at Akrotiri (c. 1600–1500 BC) include the first pure landscape paintings known to us. Instead of permanence and stability, here we find a passion for rhythmic movement Liveliness and beauty of nature shine through every detail; forms are weightless and seem to be floating or swaying in a world without gravity. This does not mean that Minoan artists are lacking in skill; fluid movement clearly was more important than precision or drama and paintings idealize the ritual and stress its harmonious aspect [6].

As a place of origin of the first perspective constructions in art, many scholars point ancient Hellas. There methods of the linear perspective had been used for construction of „eye deceptive" theatrical sceneries. It is deemed that idea of giving illusionary depth of the pictorial space, as well as the idea of reflecting optical changes in the images of the observed objects had been born in the end of the archaic and beginning of the classical period around fifth century BC [7]. Evidences for usage of foreshortenings and some kind of perspective rules in arts can be seen into a few literature references. The most complete explanation of the process of depicting space in the art from that period is found in Plato's treatises. In a passage of „Republic" he speaks about the painter, who can add subjective elements to the image of a particular object by depicting it from different angles. However, more important is another quotation from „Sophist", where Plato leaves the only one written evidence from the Hellenistic period, that in the paintings from that time optical changes of dimensions and look of the observed objects had been used. What is more, here for the very first time are mentioned specific artisan's terms for explaining the technology of painting with colors and chiaroscuro [8].

Although perspective foreshortenings can be seen on some Greek vases and frescoes from sixth-fifth century BC, images lack real depth and their pictorial plane seems to be almost two-dimensional. The absence of perspective elements in depicted human figures and pieces of furniture around them is obvious. Therefore, according some scholars in that time the linear perspective had been priority of the art of scenography and had not been used in the fine art [9]. Vitruvius even mentions the name of the inventor of scenography in fifth century BC – Agatharchus, who was supposed as introducer of the linear perspective and visual illusions in the process of creation the scenery [10]. From all extant historical data, we can conclude that the ancient Hellenistic art had created certain perspective rules used in applied arts. Nevertheless, there was no real system of linear perspective operating with central point of view and horizon on the pictorial plane. Around 300 BC Euclid writes his „Optics" – the first treatise in the human history in which geometrical rules are bound with the process of the human eyesight and terms „visual rays" and „visual cone" appear. Circa 25 BC Vitruvius writes a treatise about the ancient scenography named „De Architectura" where for the first time is explained the concept of „vanishing points" used in the ancient Greek and Roman art. In the second century AD, some mathematicians like Ptolemy of Alexandria for example had been familiar with the geometrical perspective, but were using it only for the needs of cartography and scenography [11].

First extant images imitating „a view through a window" are several Roman wall paintings from the period between the end of the second century BC and the end of the first century AD. They are constructed by usage of different vanishing points of the foreshortened lines, situated along a central axis. Among the best examples are architectural views at the Villa of Boscoreale from the first century BC, several frescoes from the famous „Hall of the Masks" at the Villa of August from the same time, as well as few Pompeian architectural landscapes from the first century AD. All of them present improved perspective construction methods for creating the sense of depth into the pictorial plane, although they are still far away from an organized perspective space and their perspective effects are in most of the cases isometrical. More elaborated effect of dept, separation of the foreground and background, and usage of atmospheric perspective can be seen in the famous House of the Odyssey Landscapes (c. 50–40 BC) [12]. Against this background, Gisela Richter asserts that these and suchlike images with „almost right" perspective had been made by skilful artists and are products of an „accuracy of the eye" but not of the „theoretical knowledge" about the technique of the perspective. [13]

Isometric perspective is the main system for coordinating pictorial space in the Asian and Eastern art. Visual culture of these civilization do not consists idea for immobility of the spectator and striving for illusionary three-dimensional realism in the pictures. Central convention of this type of art is realistic, although

realism has been conceived in a different way – to represent object in its real form, without foreshortened lines and smaller size of the background images. Slight sense of flatness of the images do not affects levelness and artistry of the pictures and what is more it gives them space for depicting more details [14]. Linear perspective had no place in the Islamic art too, although Venetian artists brought the cultural technique of perspective to the court in Istanbul only a few decades after its invention. The main issue here was realistic pictures, forbidden for religious reasons. In the same time, perspective rules were widely applied to documentation, architectural drawing and strategic warfare [15].

Despite of evidenced presence of the linear perspective in art in the beginning of the new millennium, suddenly it has sunk into oblivion until thirteenth century AD. None of the great cultures developed in parallel one with another – Chinese, Persian, Indian, Arab and even the great Byzantine Empire – was not interested in the old mathematical and optical way of constructing the pictorial image. This seemingly startling fact has its logical explanation rooted in the outlook of life, in the religious and philosophical concepts of these cultures required a specific way of usage of art. Therefore, for one reason or another, these cultures have not felt any need for a kind of art, that „copies" surrounding reality and accordingly have not used the best pictorial scheme for such copying.

Byzantine iconographical tradition has developed its own perspective system for organizing pictorial space – co called „reverse" perspective. This kind of perspective cannot be accepted as the result of the lack of artistic mastery as the prevalent view claims, because it is linked to the particular theological concept of the function of icons in the East Orthodox art [16]. The iconic space contains images denoting the real objects, but expresses their inner essence and spiritual value. Icons do not copy surrounding reality and creates its likeness. Therefore, the true physical dimensions of the objects and their three-dimensional ratios are not included in the iconographical cannon. The icon aims to denote in material the super-sensuous ideas and to make the mystical world accessible. By this reason, space deformations, multitude of the view points, dynamic position of both the painter and the spectator, hierarchical order of images and all other methods that icon perspective includes, transform the Orthodox icons into a „a view through a window", although not to the material, but to the spiritual world [17].

Suddenly, the linear perspective comes back on the stage of art in the very end of thirteen and in the beginning of fourteenth century AD in Florence. Along with many other achievements of the antiquity in science, philosophy and culture, Italian Quatrochento revives the idea of visual illusion as a guarantee for the authenticity of images. This concept has not found its place in any other culture until that moment, but in the Proto-Renaissance atmosphere, it flourished, combined with the modern inventions of Arab mathematics and physics. The treatise „Book of Optics" („*Kitab-al-Manazir*") which was written

around 1028–1038 AD at Cairo by the Arab mathematician and physicist Abu Ali al-Hasan Ibn-al-Haytam (c. 965-c. 1040) aka Alhacen, was translated into Latin in 1270 AD by the Polish scientist Vitellius under the title „Perspectiva" and quickly became very popular among scholars and artists of the Italian Proto-Renaissance [18]. Alhacen expounded the ancient Greek theories about the essence of light and the physical interrelationships between the eye and visible objects. Developing the ideas of Euclid, Ptolemy and Galen, he proved that the visual rays emanating from each point of the observed objects converge into the eye, but the final image is a result of complex mental process. Besides, in the all seventh parts of his treatise Alhacen examines problems of the binocularity of human eyesight, perspective changes of the appearance of objects, atmosphere refraction of light, shadows and reflections – issues, which are grounded in the system of the Renaissance linear perspective, created about three centuries later.

Alhacen's works deeply influenced further development of science in the Arab East and in the Pre-Renaissance Europe. In the West „Book of Optics" has became extremely popular after its first print in Basel in 1572, but even earlier it inspired writing of many treatises on optics and perspective during thirteenth and fourteenth century AD [19]. Alhacen's ideas influenced scientific researches of Roger Bacon, Vitellius, Kepler, Peckham, Brunelleschi, Alberti and many other European scholars. However, it should be emphasized that the „theory of vision" of Alhacen differs from the „theory of depiction" in the Renaissance art. Arab scholars never have been interested in creation of images-reflections of the material objects, but have sought a way for construction of images-reflections of the visual rays [20].

Abstraction of the „visual geometry" of Islamic thought has transformed into a Renaissance „realistic painting". The Renaissance convention uses geometry of the linear perspective and physics of the rays as a method of construction of pictorial images that reflect the real objects like a mirror and are able to teach beholders „how to see". Both cultures share the same mathematical theory but differ in its practical application and significance. In the Renaissance geometrical construction of the visual field was understood as a subtext or invisible grid for pictures, revolutionary representing images from a single subjective viewpoint and interpreting these images as „analogical" to the real objects. Therefore perspective painting very quickly began to be identified in practice with the very process of the human vision [21].

Giotto di Bondone is the first painter who introduces in his frescoes illusion for depth into the pictorial plane [22]. He is not interested in the formulating the theoretical rules of perspective, but is the first artists who „forsake" typical for that time Byzantine-Gothic style of painting. However, the day when Filippo di ser Brunellesco di Lippo Lapi decides to make a live demonstration of the new method of painting could be called the „birthday" of the modern art [23]. Leon-

battista Alberti writes in 1435/36 AD in Latin and in Italian his famous „*Della pittura libri tre*" – the earliest written guide how to draw by the means of the linear perspective. This is the first theoretical work that presents consistent and artistically adequate scheme for perspective depiction of objects [24]. Alberti first describes the ancient idea of naturalistic drawing as „a view through a window" – he states that the main goal of perspective is to treat two-dimensional pictorial plane as a window in which the three-dimensional events appear [25]. Then should be mentioned the names of Paolo Uccello, Antonio di Pietro Averlino, Pietro della Francesca and Leonardo da Vinci with whom in the end of fifteen and the beginning of sixteenth century AD it is considered that the process of systematizing the rules of linear perspective ends.

After all, we should admit that within the overall process of developing of world art, the recognized nowadays as „classical" system of linear perspective has been an exception rather than a rule. Within the discourse of nominative aesthetics, we must have in mind that every epoch has its own convention of art and fundamentally different systems of organizing the pictorial space originated in the function of images in the particular culture [26]. Undisputed evidence of this statement is the decline of the linear perspective in contemporary art. From the end of the nineteenth century AD, artists in general have rebelled against the Renaissance conception of art as a mirror image of reality. Some art critics have even argued that modern artists such as Pablo Picasso destroyed the classical perspective in art for example. The truth is that modern art did not actually overthrow perspective, but has its own convention about the image, its meaning and function. Pictorial space is not framed into two-dimensional planes any more – modern artists borrow, elaborate and redefine the postulates of art, and contact with spectator in completely different from Renaissance way. Named in the past as „classical", linear perspective has found its usage in different art forms and even beyond the art, but it not centers the artistic needs of contemporary artists. Modern art is dwelling in the circle of semiotics, postmodernism and deconstructivism, while all traditional means in art are secondary sources of art making, including perspective as a space-organizing system [27].

## REFERENCES

1. *Spencer, J. E. and Thomas, W. L.* (1978) Introducing Cultural Geography. New York: John Wiley & Sons Inc, 1978, p. 4.
2. *Kaufmann, Th.* (2004) Toward Geography of Art. Chicago & London: The University of Chicago Press, 2004, pp. 6–8.
3. *Belting, H.* (2011) Florence and Baghdad: Renaissance Art and Arab Science. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2011, p. 2.

4. *Janson, H. W., and Janson, A.* (2004) History of Art: The Western Tradition. Vol. 1, NJ: Person Education, 2004, pp. 50, 58.
5. Ibid., pp. 71–72, 74–75.
6. Ibid., pp. 58–59, 96–97.
7. *Keuls, E. C.* (1978)Plato and Greek Painting. In: Columbia Studies in the Classical Tradition, Vol. 5. Lieden: E.J. Brill, p. 59; p. 110.
8. *Todorova, R.* (2011) Ancient Greek Philosophy and Arab Optics as Main Sources of the Renaissance Perspective". In: Sbornik s nauchni trudove ot nacionalna konferenciya s mezhdunarodno uchastie „40 godini Shumenski universitet 1971–2011", Shumen: UI „Ep. K. Preslavsky", pp. 827–828.
9. *Keuls, E. C.* op. cit., p. 64.
10. *Vitruvius*. Praef. ad lib. vii.
11. *Edgerton, Jr., S.* (1974) Florentine Interest in Ptolemaic Cartography as Background for Renaissance Painting". *JSAH*, Vol. 33, No. 4 (Dec., 1974), pp. 275–292.
12. *Janson, H. W., and Janson, A.* op. cit., pp. 202–204.
13. *Richter, G. M. A.* (1970) Perspective in Greek and Roman Art. NY: Phaidon, p. 52–53.
14. *Ferguson, J. C.* (1972) Outlines of Chinese Art. Hallandale: New World Book Manufacturing Co. pp. 190–191.
15. *Belting, H.* Florence and Baghdad: Renaissance Art and Arab Science. pp. 46–49
16. *Antonova, C.* (2010) Space, Time, and Presence in the Icon: Seeing the World with the Eyes of God. Farnham: Ashgate Publishing Ltd., pp. 153–155.
17. *Todorova, R.* (2009) Iconic perspective. Veliko Turnovo: Faber, pp. 142–145.
18. *Belting, H.* (2008) Perspective: Arab Mathematics and Renaissance Western Art. European Review, Vol. 16, No. 2, p. 183.
19. *Gorini, R.* (2003) Al-Haytham the Man of Experience. First Steps in the Science of Vision. JISHIM, Vol. 2, pp. 53–55.
20. *Belting, H.* Florence and Baghdad: Renaissance Art and Arab Science. pp. 129–134.
21. *Ibid*., p. 135.
22. *White, J.* (1951) Developments in Renaissance Perspective: II. JWCI, vol. 14, No. 1/2, pp. 68.
23. *Kemp, M.* (2006) Seen/Unseen: Art, Science, and Intuition from Leonardo to the Hubble Telescope. Oxford: Oxford University Press, pp. 15–19.
24. *Green, J. and Green, P. S.* (1987) Alberti's Perspective: A Mathematical Comment. The Art Bulletin, vol. 69, No. 4 (Dec., 1987), pp. 641–645.
25. *Procaccini, A.* (1981) Alberti and the „Framing" of Perspective". *JAAC*, vol. 40, No. 1 (Autumn, 1981), p. 32.
26. *Antonova, C.* op. cit., p. 29.
27. *Janson, H. W., and Janson, A.* (2011) History of Art: The Western Tradition. Vol. 2, NJ: Person Education, pp. 1082–1085.

# DEPICTING SACRED SPACE IN CHRISTIAN ICONOGRAPHY: CULTURAL GEOGRAPHICAL DIFFUSION OF THE MODELS OF MANDORLA

*Rostislava G. Todorova*

# ИЗОБРАЗЯВАНЕ НА САКРАЛНОТО ПРОСТРАНСТВО В ХРИСТИЯНСКАТА ИКОНОГРАФИЯ: КУЛТУРНО-ГЕОГРАФСКО РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА МОДЕЛИТЕ НА МАНДОРЛАТА

*Ростислава Г. Тодорова*

*РЕЗЮМЕ: Докладът разглежда специфичните визуални методи за изобразяване на сакралното пространство, използвани в художествената система на православната иконография. Особено внимание се обръща на мандорлата като изобразителен феномен, маркиращ нематериалното поле на Божието действие и присъствие, нейното развитие като художествен знак и начините на нейната употреба. Акцентът в доклада е поставен върху историографското и културно-географското проследяване на разпространението на мандорлата, транзитирането ѝ между различните културни региони и последващото ѝ стилистично обогатяване като художествен и богословски елемент.*

*КЛЮЧОВИ ДУМИ: православна иконография, християнско изкуство, мандорла, културна география*

*ACKNOWLEDGEMENTS:*

*1. Sincere thanks are due to the Bulgarian National Science Fund for funding of research project №ДПОСТДОК 02–1/11.01.2010*

*2. I would like to express my gratitude to the Getty Foundation and to the Council of American Overseas Research Centers for granting me the Getty Research Exchange Fellowship for the Mediterranean Basin and Middle East – 2012.*

*3. Sincere thanks are due to the Konstantin Preslavsky University of Shumen for funding of research project №РД–05–297/15.03.2012*

Notion of space is central for both fine art and geography even it has been viewed and described in different ways. Seemingly unrelated, artistic and geographical concepts of representing space and place have a lot in common, because geographical considerations have been always important for discussions

of art. Art historians keep their interest in dealing with questions of space in art though conceive it mainly as a matter of representation or methods for constructing the third dimension on two-dimensional artistic plane, or as an issue of space in the art of architecture. From the other hand, geography as a „spatial science" pertains to space and spatial relations between objects, concerns not only the physical or the natural, but in broader outlines the humans, their history and culture [1].

What is more, contemporary human and cultural geography is focused on discovery, invention, evolution and diffusion as four basic cultural processes. In this regard, the concept of space in art and geography relates also with the question of place, or in other words, with the study how cultures, cultural traits, systems and phenomena spread over space [2]. According Thomas DaCosta Kaufmann space provides a structure, but place implies notions of localization, and the process of localization involves placing of art works in a particular locality as a method for elucidating their artistic milieus. Explanation of the historical development of art styles is inextricably linked with a number of geographical considerations: about antecedents of an artistic style and reasons for its change, how particular environmental factors encourage changes, how changes in style spread and cease, etc. [3].

Mandorla as a visual device can be associated with concepts of space and place from both artistic and geographical point of view. From the one hand, representing the phenomenon of the non-material space in which God is dwelling, and isolating the supernatural from the rest of the image, it deals with space and place [4]. From the other hand, as an ancient artistic symbol, mandorla has been transiting among cultures, which makes it very interesting object for a cross-cultural and artistic geographical investigation. Elucidation of the art geographical axes and stylistic circles through which mandorla had passed until its adoption in the Christian art, and its subsequent development as an iconographical symbol of the Glory of God [5] is very important for revealing its essence as a visual phenomenon.

Term „mandorla" derives from the Italian word for „almond" because of its almond-like shape [6]. One of the prevalent scientific conceptions about its origins claims that mandorla descents from the nimbus as a visual sign of holiness and divinity [7]. From that point of view, mandorla can be identified with the Persian religious art, as a successor of the Zoroastrian idea of „glory" as a manifestation of gods. In the religious doctrine of Zoroastrianism words „hvarna" or „farnah" render material manifestation of the divine blessing and divine inspiration of the supreme god Ahura Mazda [8] – symbolized by the sunrays, lightning, and flames, the „glory of god" leads humans up to the spiritual insight „chishta". Further afield, Sumerian religious literature very frequently mentions „melam" – a brilliant, visible glamour, which is exuded by gods, heroes, sometimes by kings, and by temples of great holiness and by gods' symbols and em-

blems [9]. Depiction of nimbus had its place also in the ancient Egypt art, where the supreme god Ra had been represented with „aten" – solar disk above his head [10]. In addition, such an interpretation associates mandorla with the representations of the Rising Sun [11].

However, the visual symbol of mandorla has meaning that is more complex and is not limited only to the representation of the luminosity of the divine characters. Notion of the glorious divine nature of the supernatural beings in different religions is more or less connected with some kind of spatial demonstration of it. Therefore, one of the most elaborated theories points the origins of mandorla in the manner of representing the Pantheon of gods and their activities in the ancient Hellenistic art [12]. Zoroastrian notion of the light luminous clouds, which envelopes bodies of gods as a visual sign of their divinity had been transited into the Hellenistic art, from which it was further adopted into the early Christian art. However, these clouds had a strong protective character and served as dividing outline between the world of gods and world of humans [13].

At the same time, another interesting Hellenic link in the formation of the visual sign of the Christian mandorla can be seen in the Pythagorean idea of „vesica piscis" [14]. Assumption that this geometrical vertically-pointed oval form was adopted by Christian art as a visual symbol of the divine Glory of God relates with the philosophical background of the symbol [15]. From Christian point of view „vesica piscis" represents together terrestrial and celestial [16], humanity and divinity, which are inseparably bound together after the Christ Resurrection and its transition into the visual symbol of mandorla has never lost its spatial nuance.

Around that time and at least since the first century AD, mandorla has begun to be widely used in Indian art, and particularly in Buddhist iconography. A number of representations of Buddha in Greco-Buddhist art contain almond-shaped, circular, horseshoe-shaped, fan-shaped or leaf-shaped mandorla. In Chinese and Japanese Buddhist art, the halo and mandorla have been also used since the earliest periods in anthropomorphic depiction of Buddha. Tibetan Buddhism uses many types of halos and mandorlas, differently coloured according the holiness of the figure. What is more interesting, usually figures have both a halo for the head and a round mandorla around the body, which intersect around the neck or the head. Often thin gold lines radiate outwards or inwards from the rim of the halo, or the whole halo is made up of gold lines [17]. These patterns strongly remind the Hellenic „vesica piscis" symbol and the way in which halos and mandorlas have been depicted in the Christian iconography. Elaborate halos and especially mandorlas appear also in Hindu sculpture, where these are very frequently flaming.

Halos and mandorlas are relatively often in the Islamic art too. They originated from both Persian and Buddhist art, especially what concerns flaming halos and mandorlas. Depiction of flames may be formalized or very realistic for

underlining the wrathful aspect of divinity [18]. In very rare instances such type of representation of Christ are found in the Medieval Christian art – for example in Romanesque times, Jesus is represented in the style of the Buddha Shakyamuni. In Islamic art flaming halos and mandorlas surround angels, the prophet Muhammad, his relatives and other important humans [19]. This type of representation of divinity adopts similar ideas form Persian, Indian and Christian art.

Mandorla has found its usage in the Christian image tradition as a representation of the Glory of God. It points to those rare cases in the Old and the New Testaments when God decided to reveal His essence in front of humans [20]. Christian mandorla is an oval, oval-pointed or round device, which in particular iconographical scenes circumscribed Christ's figure, the Holy Trinity, the Virgin or in very rare instances – different saints. The earliest four extant Christian images, in which mandorla visualizes the Glory of God are found at Rome and are from the fourth and fifth century AD. The earliest one is a depiction of Jesus Christ in majesty from the Catacomb of Saint Domitilla and the second one is the marvelous mosaic from the apse of the Church of Santa Prudenziana. Next two cases are small mosaic panels in the Church of Santa Maria Maggiore at Rome. Even here, it is noticeable, that mandorlas have different properties – three of them emphasize on the phenomenon of the divine luminance in which God is moving, although the last one has a strong protective character and represents God's Glory as power and activity in the metaphysical space. However, in all patterns resemblance with the protective function of the divine cloud, enveloping bodies of ancient Greek gods cannot be missed.

One century later, Christian art has already developed two basic types of mandorla, whose archetypes had been set a hundred years ago – the primary one is oval or vertically-pointed oval, and the secondary one is round. Both of them are usually depicted with several color layers within them, with or without rays. The most magnificent pattern from the sixth century AD is the Transfiguration mosaic in St. Catherine's Monastery on Mount Sinai [21]. It shows completely glorified Christ and introduces the luminous vertically-pointed oval mandorla – a symbol that does not really correspond with the luminous cloud of the Gospel narrative [22] and with the common understanding of halo and mandorla as luminous shapes [23]. It rather symbolizes the Glory of God in its spatial meaning, showing the metaphysical space in which the Theophany takes place and by this reason, the artist chose a visual symbol that had already existed in the ancient art tradition as a sign of the presence, and activity of the pagan gods [24]. The round type of mandorla we can see in the Transfiguration scene in the Rabbula Gospel and in the Transfiguration mosaic in St. Apollinaris in Classe at Ravenna, both from almost the same time [25].

Further development of the philosophical and religious doctrine of Christianity affects artistic evolution of mandorla as an iconographical symbol. It is

generally believed that mandorla's oval type was preferred from the sixth century until the moment of the iconoclastic controversy. After the iconoclasm, when icons were accepted as significant as words, iconography had to assert itself in a more sophisticated way. Religious culture in Byzantium became much monastic, icons obtained a certain degree of freedom from the Bible narrative, and became themselves a visual theological commentary on the represented events [26]. The round mandorla type was almost exclusively favored between the ninth and the eleventh century AD, and then the oval mandorla virtually replaced it until the fourteenth century, when a new type emerged. Despite of the differences in forms and colors, all types of mandorla have consisted the notion of the Glory of God as a dwelling place of God and a metaphysical space in which His „energies" exist, although the earliest theological stream called „theology of darkness" [27] has begun to affect the artistic interpretation of mandorla.

During this time, additional changes in the symbol of mandorla have emerged. Historical and cultural environment in Byzantine Empire before and around the period of the Crusades has introduced a strong multicultural influence into iconographical styles [28]. One of the most noticeable changes in the visual features of mandorla then is the introduction of red-coloured background and oval form with spikes. The use of red as a background colour for icons and frescoes, although relatively rare phenomenon, is encountered in a number of objects from the Middle Byzantine period – icons and frescoes from the Monastery of Mount Sinai, Veria and Cyprus. [29] During the Crusades the heavy use of red colour has became one of the main features of the Crusader manner of icon painting [30]. The bright colours and spiky ends of the oval mandorla are typical for the Crusader Veneto-Byzantine style of that time [31]. Here mandorla looks more like a decorative then a narrative artistic device and its spatial meaning is little bit difficult to be discerned.

Mandorla in Western Christian art remains closer to its ancient Hellenistic origins and is dominantly represented as an oval-pointed form, reminding the old vesica piscis shape [32]. Frequently it has been depicted in combination with the symbolic images of the Four Evangelists, placed on the four corners [33]. The ancient symbol of vesica piscis reminds itself into the Western mandorla even more directly in a certain number of representations where mandorla is formed of two-circles intersection [34]. In general, Western Christian Mandorla has never lost its meaning as a visual symbol of the sacred space, especially what concerns the iconography tradition of representing Virgin Mary or the Anastastasis [35].

In the fourteenth century AD, when Hesychasm became a theological mainstream in the Orthodox East, mandorla suddenly appeared in a quite different way – it has begun to consist of two superimposed concave squares inside the oval or circle. This enriched visual device expressed the theological thought

of the time and was strongly connected to the hesychastic practices of silence and contemplative prayer, and to mentioned above „theology of darkness", and quickly became the only way of the visual representation of the resplendent Divine light of God's Glory in the Orthodox iconography. The earliest addition of an angular shape inside the mandorla can be seen in the iconography of the Macedonian school in the very beginning of the century, and the first extant patterns of the „hesychastic mandorla" [36] are found in Thessaloniki [37] and Mistra [38]. The new enriched *mandorla* quickly became the dominant type for a couple of centuries (although the older types were never completely forsaken), apparently following the spread of Hesychasm. Recently an assumption has been made that this new unusual shape of the hesychastic mandorla was cross-culturally imported from the general type of the mandala images because of their spiritual similarity, or from the medieval mappamundi images [39].

Since that time, the conception of the spatial character of the Christian mandorla has begun to fade away not only in Byzantium but also in the iconography tradition outside the Byzantium borders. It represented the Glory of God mainly in its meaning as a source of God's Energies. After the sack of Constantinople, the hesychastic model of mandorla was gradually abandoned and the oval type has been favored in Greece, the Balkans, Romania, and Russia again. However, its significance was not equal to the meaning of the oval mandorla in the early Byzantine art, whose spatial meaning never returned. The decline of Orthodox theology and iconography, and the strong Western influence affected its shape and significance. Since roughly the seventeenth century AD, mandorla in the Orthodox iconography tradition has begun to consist of oval outline, enclosing what seem to be a combination of an upward vector behind Christ and the emanation of powerful rays from His entire body. This new combination of forms can be seen as an attempt for accurate depiction of the revelation of the Thaboric Divine Light to the apostles, but it lacks the subtlety, the theological depth, and the expressiveness of all previous examples.

Despite of the diversity of opinion among scholars what concerns the origins and significance of the mandorla in Orthodox Iconography, it remains the only possible way for depicting the sacred events, which run across the material and the outer world. Therefore, spatial meaning of mandorla frequently has been demonstrated by uninterrupted chain of angels bordering mystical space inside the mandorla. They are monochromic, painted in color so close to the main color of the sacred space, which makes them „invisible", and when angels cross the line between material and metaphysical space, their monochromacy disappear. In addition, spatial essence of mandorla is underlined with stepping of figures inside and outside it. This spatial meaning does not enter into a collision with the necessity for depicting the „uncreated light" of God's presence, because the mandorla appears only on that place, where the Prime source of the

energies, the Source of the Thaboric light, the Master of every creation is. This is the reason why in those rare cases, when mandorla is drawn around saints, it misses the rays of the uncreated light, because the glorified human being is illuminated for his/her spiritual feats from the God's Grace, but is not able to be a source of that Grace.

Against this background, we can conclude that the ancient mystical almond-shape symbol of mandorla is one of the most stable visual symbols in the history of human culture and beliefs. It derives from the nature as a perfect sign of its harmony and the entireness of the being with all its inherent opposites. Relation with the most stable archetypes permits a multivalent reading and a long „migration" of the symbol during the centuries and different cultural and religious traditions. What concerns the Christian mandorla, philosophical and iconographical elaboration of the symbol in the East Orthodox and in the Roman Catholic art has discerned. Its shape and semantic remains polysemic and creates different types of iconographical patterns, adding new features to the general Christian notion of divinity and of the space and place where God is.

## REFERENCES


1. *Peet, R.* (1998) Modern Geographical Thought. Oxford: Wiley-Blackwell, pp.1–2.
2. *Spencer, J. E. and Thomas, W. L.* (1978) Introducing Cultural Geography. New York: John Wiley & Sons Inc, p. 4
3. *Kaufmann, Th.* (2004) Toward Geography of Art. Chicago & London: The University of Chicago Press, pp. 6–8.
4. *Grabar, A.* (1968)Christian Iconography: A Study of its Origins. Princeton: Princeton University Press, p. 116.
5. *Todorova, R.* (2011) New Religion – New Symbolism: Adoption of Mandorla in the Christian Iconography". In: Collection of Scientific Works IX, NIS AND BYZANTIUM – „Towards the celebration of the Edict of Milan anniversary", Nis: NKC, pp. 47–64.
6. *Ferguson, G.* (1973) Signs & Symbols in Christian Art. New York: Oxford University Press, p. 148.
7. *Didron, A. N.* (1965) Christian Iconography: The History of Christian Art in the Middle Ages. New York: Frederick Ungar Publishing Co. Vol. I, pp. 22–24.
8. *Ramsden, E. H.* (1941) The Halo: A Further Enquiry into its Origin". *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, Vol. 78, No. 457 (Apr., 1941), pp. 123–131.
9. *Black, J. and Green, A.* (2003) Gods, Demons and Symbols of Ancient Mesopotamia. University of Texas Press, p. 130.
10. *Lichtheim, M.* (1980)Ancient Egyptian Literature. Vol. 1, The University of California, p. 223.
11. *Grabar, A.* Christian Iconography: A Study of its Origins. p. 117.

12. *Brendel, O.* (1944) Origin and meaning of the Mandorla. Gazette des Beaux-Arts, 25, pp. 19–20.
13. *Loerke, W. C.* (1981) Observations on the representation of Doxa in the Mosaics of S. Maria Maggiore, Rome, and St. Catherine's, Sinai. Gesta, Vol. 20, No. 1, Essays in Honor of Harry Bober, pp. 15–16; 18.
14. *Walker, B. G.* (1988) The Woman's Dictionary of Symbols and Sacred Objects. San Francisco: Harper & Row, p. 16.
15. *Hagstrom, A. A.* (1998) The Symbol of the Mandorla in Christian Art: Recovery of a Feminine Archetype. ARTS, Vol. 10 (2), (Sept., 1998), pp. 25–29.
16. *Cirlot, J. E.* (1971) A Dictionary of Symbols. London: Routledge & Kegan Paul, (second ed.), pp. 203–204.
17. *Rhie, M. and Thurman, R.* (1996) Wisdom and Compassion: The Sacred Art of Tibet. New York: Harry N Abrams, p. 77, 99, 176, 197.
18. *Didron, A. N.* op. cit., pp. 107–110.
19. *Bloom, J. and Blair, Sh.* (ed.) (2009) The Grove Encyclopedia of Islamic Art and Architecture. Oxford University Press, Vol. 2, p. 248.
20. *The International Standard Bible Encyclopedia*. Vol. II, Exeter: The Paternoster Press, 1979, pp. 477–483; 750–751.
21. *Forsyth, G., Weitzmann, K.* (1973) The Monastery of Saint Catherine at Mount Sinai: The Church and the Fortress of Justinian. Ann Arbor: The University of Michigan Press, p. 11.
22. *Andreopoulos, A.* (2005) Metamorphosis: The Transfiguration in Byzantine Theology and Iconography. Crestwood, NY: SVS Press, pp. 127–144.
23. *Miziołek, J.* (1990) Transfiguratio Domini in the Apse at Mount Sinai and the Symbolism of Light. Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, Vol. 53 pp. 42–60.
24. *Makseliene, S.* (1998) The Glory of God and its Byzantine Iconography. M.A. Thesis in Medieval Studies. Budapest: Central European University, pp. 11–12.
25. *Matthews, Th.* (1993) The Clash of Gods: A reinterpretation of Early Christian Art. New Jersey, Princeton: Princeton University Press, pp. 149–150.
26. *Belting, H.* (1997) Likeness and Presence: A History of the Image before the Era of Art. Chicago: University of Chicago Press, p. 265.
27. *Louth, A.* (1983) The Origins of the Christian mystical Tradition from Plato to Denys. Oxford: Clarendon Press, pp. 18–35.
28. *Vryonis, Sp. Jr.* (1997) Byzantine Society and Civilization". In: Art and Culture of the Middle Byzantine Era AD 843–1261. New York: The Metropolitan Museum of Art, p. 5.
29. *Stilianou, A. and Stilianou, J.* (1998) The Painted Churches of Cyprus: Treasures of Byzantine Art. London, pp. 507–508.
30. *Evans, H.* (ed.). (2004) Byzantium: Faith and Power. New York: Metropolitan Museum of Art, Yale University Press, pp. 362.
31. *Folda, J.* (2008) Crusader Art: The Art of the Crusaders in the Holy Land 1099–1291. Burlington: Lund Humphries, p. 156.

32. *Pearson, A. E.* (2002) Revealing and Concealing: The Persistence of Vaginal Iconography in Medieval Imagery: the Mandorla, the „Vesica Piscis", the Rose, Sheela-na-gigs and the Double-Tile Mermaid. PhD Dissertation in Religious Studies, University of Ottawa, Ottawa: National Library of Canada, pp. 89–91.
33. *Tsiropouplou, K.* (1980) Romaniki zografiki – Bizantini zografiki. Athens: ASTEROS, pp. 152–157.
34. *Vauchez, A., Dobson, B., Lapidge, M.* (ed.) Encyclopedia of the Middle Ages. Cambridge: James Clarke & Co.,Vol. 1, pp. 610–611.
35. *Todorova, R.* (2011) The Migrating Symbol: Vesica Piscis from the Pythagoreans to the Christianity". In: Proceedings of the 1th International Conference „HARMONY OF NATURE AND SPIRITUALITY IN STONE", Kragujevac, Serbia, pp. 226–227.
36. *Patterson, J.* (1978), Hesychastic Thought as revealed in Byzantine, Greek and Romanian Church Frescoes: A Theory of Origin and Diffusion. Révue des Etudes Sud-Est Européennes, 16, pp. 663–670.
37. *Velenis, G.* (1981) Oi Agioi Apostoloi Thessalonikis kai i sholi tis Konstantinoupolis". In: Akten des XVI. Intern. Byzantinistenkongresses, vol. II/4, *Jahrbuch der Österreichischen Byzantinistik* 32/4, pp. 457–467.
38. *Makseliene, S.* op. cit., p. 63.
39. *Andreopoulos, A.* op. cit., pp. 233–242.

# СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПОСОБНОСТИ И УМЕНИЯ

*Румяна Б. Милкова*

# ESSENCE AND SPECIFICS OF THE PEDAGOGICAL ABILITIES AND SKILLS

*Rumyana B. Milkova*

*ABSTRACT: The article addresses the role of the pedagogical skills and abilities within the pedagogical system and more specifically within the pedagogue's professional field of work. The main skills and abilities, which guarantee the successful implementation of educational goals, are being highlighted.*

*KEYWORDS: pedagogical abilities and skills, educational system, pedagogue, education*

## Въведение

За определяне на педагогическите способности е целесъобразно да имаме предвид реализирането в педагогическата практика на утвърдените функции на педагога: комуникативна; конструктивна; организаторска; гностична и на синтезните педагогически качества: педагогическа общителност; творчество; наблюдателност и емоционална устойчивост.

Според В. Каин „педагогическите способности практически са свързани с комуникативната дейност на педагога и могат да бъдат условно разделени на: дидактически; организаторски; способност за непосредствено емоционално-волево влияние върху учениците; перцептивни; експресивни; комуникативни; академически; личностни; педагогическо въображение; висока степен на разпределяне на вниманието“ [по 1:19].

От наличието в определена степен на функциите и качествата у педагозите можем да съдим за изградените у тях педагогически способности.

## I. Същност на педагогическите способности

Педагогическите способности са съвкупност от индивидуално-психически особености на личността на учителя, отговарящи на потребности-

те на педагогическата практика и определящи успеха в реализирането на тази практика. Всяка способност си има своя структура. В нея се различават основни и спомагателни свойства. Като основни свойства на педагогическите способности специалистите определят: педагогическият такт, наблюдателността, любовта към децата, потребността да „преподаваш" знания на другите.

Педагогическият такт е „способността на педагога да съблюдава чувството за мярка в общуването с учениците/студентите; умението да подбира правилния подход в различни учебни и житейски ситуации" [9]. Той предполага педагогът да уважава своите ученици/студенти и да е взискателен към тях; да развива тяхната самостоятелност във всички видове дейност и да проявява строгост при ръководство на дейността им. Внимателно и перманентно да наблюдава психологическото състояние на учениците/студентите. Да има разумни и последователни изисквания към тях. Да има доверие на своите ученици/студенти и системно да проверява и оценява учебната им работа. Добрият учител/преподавател педагогически оправдано съчетава деловото с емоционалното общуване с учениците/студентите.

Педагогическата наблюдателност е способност на преподавателя да забелязва както типичните и съществените, така и дребните неща в педагогическия процес, т.е. той трябва да изгражда у себе си мултифункционално внимание.

Руските изследователи на педагогическите способности С. Рубинштайн [7] и Б. Теплов [8] формулират огромен набор от педагогически способности, които обхващат всички компоненти на педагогическата дейност. Психолози и педагози, изследващи професиограмата на учителя предлагат различни класификации на педагогическите способности.

Н. Кузмина [4], анализирайки структурата на основните компоненти на педагогическата дейност, дефинира: конструктивна, организаторска и комуникативна дейност на педагога.

Към педагогическите способности тя отнася педагогическата наблюдателност, педагогическото въображение, педагогическия такт, разпределянето на вниманието, организаторските способности.

Ф. Н. Гоноболин [2] смята, че всеки учител трябва да може: да разбира своите ученици; да преподава учебния материал на достъпен за обучаваните език; да предизвиква, поддържа и развива интереса на учениците към работата си; да умее да организира учениците за каквато и да е дейност; да притежава педагогически такт; да умее да предвижда резултатите от своята работа. Като цяло към педагогическите способности той отнася: педагогическата наблюдателност; въображението; взискателността като черта на характера; такта; организаторските способности; конкретната, ясна и убедителна реч (т.е. комуникативни способности).

Педагогическите способности дават възможност успешно да се реализират всички компоненти на педагогическата дейност.

Педагогическото въображение е особено важно за конструктивните дейности – то се изразява в проектирането на бъдещите знания на учениците/студентите чрез предварителното откриване на подходящи обучителни стратегии и техники. Чрез педагогическото въображение може да се моделира характера на обучаемите както в конкретната учебна работа, така и във възпитателната; може да се моделират групата и колективът като цяло, да се създават и сработват работни екипи и т. н. Именно педагогическото въображение помага на учителя/преподавателя да реализира развиващо обучение и възпитание.

Педагогическият такт намира приложение в комуникативната страна на педагогическата дейност.

Организаторските способности са необходими на педагога, защото цялата учебна дейност изисква организиране, и то перманентно, на различни нива.

Н. Левитов [5] отделя в качеството на основни следните видове педагогически способности: способност за преподаване на знания в кратка и интересна форма; способност да бъдат разбрани учениците (базирана на педагогическата наблюдателност); самостоятелно и творческо мислене; находчивост, бързо и точно ориентиране в ситуацията; организаторски способности (необходими както на самия учител, така и на учениците, с цел създаване на ученически колектив).

## II. Структура на педагогическите способности

В края на миналия век българската педагогическа мисъл възприема концепцията на Н. Кузмина [4] за педагогическите способности, в която те са съотнесени към основните аспекти на педагогическата система.

В България Лабораторията, ръководена от Ст. Жекова към ЦИУУРК, днес ДИУУ при СУ „Св. Кл. Охридски", пространно разработва професиограма на учителя. В Лабораторията изграждат българската „система за професионално педагогическо общуване", използвайки за образец системата на Н. Кузмина. Педагогическата система е определена като множество от взаимосвързани структурни и функционални компоненти, подчинени на целите на възпитанието, образованието и обучението – на учениците и студентите (на подрастващите и на възрастните хора). Структурните компоненти са основни базови характеристики на педагогическата система, съвкупността от които образува самата система и я различава от други непедагогически системи. Педагогическата система включва пет структурни компонента: цел; съдържание на образованието; средства за педагогическа комуникация; учещи/обучавани; педагози (учители, преподаватели).

Освен това, се извеждат като компонент на педагогическата ситема и функционалните компоненти. Това са устойчиви, базови връзки между основните структурни компоненти, възникващи в процеса на работа на педагозите и учещите. Функционалните компоненти обуславят движението, развитието, усъвършенстването на педагогическата система и в резултат на това – нейната устойчивост.

## III. Педагогически умения

Ако педагогическите способности са особеност на личността, то педагогическите умения са отделни компоненти на педагогическата дейност, осъществявани от педагога.

Психологическата структура на педагогическата дейност включва следните компоненти: проектен, конструктивен, организаторски, комуникативен, гностически.

Разшифроването на тези понятия формулира базовите умения, които всеки педагог трябва да притежава.

**Проектните умения** обхващат планирането на учебния курс от учителя/преподавателя. Когато подготвя проект за учебен курс, добрият педагог взема под внимание интересите и възможностите на хората, които ще обучава (необходимо е предварително проучване – събиране на информация). Когато има тази информация, обучаващият планира обучителните стратегии, методи, техники, които ще използва, количеството учебна информация, която трябва да поднесе така, че да покрие държавните образователни стандарти, да запази интереса на обучаваните към своя учебен проект, да предвиди знанията, уменията, компетентностите, които участниците в неговия курс ще могат да демонстрират на изхода на своето обучение.

**Конструктивните умения** включват подбор, разработка и композиране на учебното съдържание, което трябва да бъде усвоено от учащите се; конструиране на иновативни обучителни техники, които ще се използват за отделните учебни занятия с цел задържане и развиване интереса на обучаваните; във връзка с това педагогът трябва да умее да подбере материал за конкретното учебното занятие и за цялата учебна програма, да акцентира на възловите понятия; да планира плавен преход от един етап към друг, да разположи теоретичния материал, степенувайки го по сложност, да прави рефлексии и да учи учениците/студентите на авторефлексии, които карат личността да се вслушва в работата на собствения си мозък.

**Организационните умения** включват организация на собствените и тези на обучаемите дейности: организиране на индивидуална и екипна работа при отчитане на обективните условия на работа; организиране и провеждане на учебни игри, дискусии, тренинги; диагностициране на познавателните възможности и резултатите от познавателната дейност;

оценяване на резултатите от учебната работа в съответствие с държавните образователни стандарти; умение да се самокоригира педагогическата дейност.

**Комуникативните умения** дават възможност за сугестивно въздействие на учителя/преподавателя върху обучаваните. Те се проявяват във взаимоотношенията вътре в учебния колектив и група и се разглеждат в два аспекта: по хоризонталата педагог-обучаем и по вертикала ръководител на педагогическата система-партньор по работа. Комуникативни са уменията да се изгради взаимодействие педагог-обучаем в зависимост от целите, съдържанието, формата на организация и методите на обучение; умение да се открие и реализира правилното поведение, при каквато и да е учебна и житейска ситуация; умение да се мотивират участниците в учебен или друг проект за участие и работа в него.

**Гностическите умения** са своеобразен стожер на гореразгледаните умения. Те включват в себе си изучаване и анализ на особеностите на процеса и резултатите от собствената дейност; изучаване и анализ на дейността и способите за въздействие върху други хора, отчитайки възрастовите и типологическите им особености.

Гностическите умения на педагога са умения: да извлича нови знания от различни източници и да черпи знания от собствения си опит; самостоятелно да работи с различни източници на информация; да умее да „отделя зърното от плявата“ при подбор и структуриране на учебния материал; да анализира педагогическите ситуации; да формулира педагогически задачи; да добива нови знания, необходими за продуктивни решения; да анализира решения и задачи – да съпоставя търсения с реалния резултат; да мисли логически и да умее да прави логически заключения; да изучава, обобщава и внедрява педагогически опит.

Н. Колишев [3] операционализира репродуктивните и творческите цели на обучението. Той защитава тезата, че интегралните връзки между педагогическите умения обуславят интерференцията между дефинираните от него теоретични модели, т. е. „редица умения се включват в структурата на други умения в качеството им на техни съставни части“. Педагогическите умения, от своя страна, са високо организирани системи от действия на учителя, които му осигуряват възможност да осъществява целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението. Целесъобразните изменения се очертават при определянето на конкретните педагогически умения, тъй като зависят от обекта на изпълнение.

За Н. Колишев, умението е способността на индивида да използва своя ум. „Това означава, че умът (интелектът) е органически включен в този елемент на човешката психика и поведение..., но ако способността е резултат от наследствени или вродени предпоставки, то умението е резултат от придобития от личността социален опит“ [3].

За Б. Минчев [6] умението е ефективно действие, осигуряващо оптимално съотношение между постигнат резултат и изразходвани време и усилия, гарантира постигане на успех в дейността (реализиране на цел, изпълнение на задача). Ефективно е не само в стандартни, но и в нови ситуации. Отличава се със самостоятелност и лекота на извършването. „Умението, според него, може да бъде определено като ситуационно отнесена система от поведенчески актове, реализиращи дадена цел с висока степен на ефективност“ [6].

Умението се формира в практическата дейност – чрез упражнения, продължително, след полагане на усилия.

Приложението на уменията е прилагане на знания, на усвоен алгоритъм, на система от перцептивни, мисловни, волеви, мнемически, сензорномоторни и други действия.

Педагогическите умения са свойствени изключително на учителската професия и непосредствено влияят върху качеството на професионалната дейност на учителя/преподавателя. Знанието за тях трябва да бъде развито в 3 посоки: обосноваване на теоретични модели; обосноваване на практически модели; разработване на система от критерии и показатели за контрол и оценка за равнището на сформираност на педагогическите умения.

**Заключение**

„Европа на познанието“ е фактор за социален прогрес за формиране на европейско самосъзнание, за развитие на устойчиво, демократично общество, за формиране у гражданите на всички държави от Европейския съюз на нагласа за принадлежност към общото културно пространство.

Не случайно основополагащата декларация от Болоня призовава университетите на интелектуално съревнование в „триъгълника на знанието“: образование – научни изследвания – иновации.

Тези задачи, според нас, могат да бъдат постигнати чрез изграждането в процеса на обучение в университета на педагогическите способности и умения у бъдещите преподаватели в средните и висши училища на България.

## REFERENCES


1. *Valchev, R.* (1992) The teacher in eyes of herself and others. Sofiya.
2. *Gonobolin, F.* (1994) On the pedagogical skills of teachers. Moscow.
3. *Kolishev, N.* (2008) The pedagogical skills of teachers. Theoretical models. Sofiya.
4. *Kuzmina, N.* (1990) Professional skills of teachers and experts in productional training. Moscow.
5. *Levitov, N.* (1990) Child psychology and pedagogical psychology. Moscow.
6. *Minchev, B.* (1991) Situations and skills. Sofiya.

7. *Rubinshteyn, S.* (1999) Fundamentals of general psychology. Piter Kom., Sankt Peterburg.
8. *Teplov, B.* (1985) Selected works: vol. 2, Moscow.
9. RPE (1993–1999) Russian pedagogical encyclopedia: vol. 2, ed. V. Davidov, Moscow. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php

# РАЗВИТИЕ НА КОМБИНАТОРНИТЕ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИ ОТ VI КЛАС

*Светла Хр. Петкова*

# DEVELOPMENT COMBINATORY SKILLS OF STUDENTS FROM K–6 IN THE SECONDARY SCHOOL

*Svetla Hr. Petkova*

*ABSTRACT: For accomplishing a relation of interpolation between the creative and art abilities of the personality especially important are the combinatory abilities.*

*They are the value which is both with the creative work and with the art design. By developing of the combinatory abilities we give students the opportunity to solve creative tasks by presents them with lots of solutions and combinations.*

*This enhances their learning to choose from basic art construction relationships.*

*There are various options for combinative activity witch can be done by working with natural materials.*

*By familiarizing the students with natural models of different forms and natural analogues, conditions are set for development of combinatory skills and abilities, interest is aroused in the type of form and its expressiveness.*

*This facilitates the formation of aesthetic tastes and emotional responsiveness to beauty, students are trained into perceiving nature in aesthetic terms.*

*Students learn to „see" the wealth of forms and colors which surrounds them, a sense of responsibility for protecting nature, is promoted.*

*KEYWORDS: combinatory tasks, art and combinatory skills.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски" по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование".*

Комбинаториката е дял от математиката, който изучава възможните комбинации с известен предмет или числа. Създаденият от комбинаториката продукт трябва да синтезира в себе си характеристиките на всички науки в единен комплекс – психология, физиология, биология, математика, физика, изобразително изкуство, изразяващ оптималното творческо виждане на автора.

Комбинаториката набляга преди всичко на конкретната форма, защото формата дава точна информация за функционалното предназначение на разнообразните групи предмети.

Съществуват форми от природата, форми, създадени от човека, и форми, които се разглеждат като синтез от първите две. Същността им се състои в това, че се създават от човека, като се вграждат и елементи от природните форми.

Преобразуването на действителността е резултат от духовно-творческата – умствена дейност и от практическата – манипулативна, физическа дейност.

В тесен смисъл целта на комбинаториката е придобиване на знания за основните елементи, които съставят пространствената действителност, различните връзки между тях, както и знания за предизвикване на най-разнообразни комбинации между тях. Комбинаторната дейност е своеобразен феномен в системата от художественото и техническото творчество. Знанията за комбинациите образуват система, която е необходима за приложение в художественото проектиране. Тези знания, които се усвояват в процеса на занимания в областта на комбинаторната дейност имат широк аспект на приложение в различни области от художественото творчество. Това касае решаването на множество графични, цветови и обемно-пластични задачи.

Много автори (К. А. Тимирязева, А. Матейко, Г. С. Струмилин, А. Пуанкаре, Л. С. Коршунова) развиват мисълта, че разрушението на старите системи и създаването от техните елементи на нови системи, или комбинирането се явява фундаментален момент в творчеството.

Анализирайки структурата на конструктивните способности Здравка Лисийска смята, че конструирането е усилена интелектуална дейност на личността за построяване на образи, представи на предмети, обекти в мисловен план. Те са дейност за изграждане на оперативни образи, свързани с материализацията и практическото изработване на модели [2]. Тя посочва, че като се вземат всички основни характеристики на дейността, в структурата на творческите и художествено-конструктивните особености на личността, могат да бъдат включени цяла система от множество разнообразни свойства на психическите познавателни процеси и личностни качества. В основата на тази система могат да се поставят: способностите за формообразуване, способностите за творческо мислене, комбинаторните способности, композиционните способности, техническите способности. Пътят за развитие на комбинаторните способности минава през конструктивната дейност и усвояването на практически опит за решаване на творчески задачи. Авторката разглежда цяла система от творчески способности, в която намират място и комбинаторните способности.

Комбинаторните способности са зависими от различните свойства на психичните процеси на личността при функционалната им изява в творческата дейност, за което от голямо значение е комбинативността и вариативността на творческото въображение.

Художествено-комбинаторните способности от функционална гледна точка са интерполат (преход, етап) към развитието на общите художествено-конструктивни способности.

За осигуряване на възможност за ограничаване на случайни решения за сметка на съзнателен избор в областта на художественото проектиране е необходимо развитие на комбинаторните умения на учениците.

Разглеждането, анализирането и използването на обекти от природата в комбинаторната дейност способства за формиране и развитие на тези умения.

**Целта** на разработката е създаване на система от задачи и апробирането ѝ в педагогическата практика за стимулиране и развитие на комбинаторните умения на ученици от VI клас.

Предлагаме следната система от задачи, които се причисляват към общоизвестната класификация в конструирането: задачи за липсващи размери и детайли, липсващо звено в конструкцията; проектиране на конструкцията; конструиране на чертежи; описания; преконструиране на изделия с цел усъвършенстване; конструиране по собствен замисъл; обяснение на технологичния процес; избор на заготовки и материали; избор на инструменти.

Задачите за развитие на комбинаторните способности и умения систематизираме в три групи:

*Първа група задачи* – **подготвителна** – в нея са включени подготвителни комбинаторни задачи, които подготвят учениците за същинската дейност по комбиниране.

Към тази група задачи се включват следните комбинаторни манипулации: сравнение на предметите по форма; съпоставяне на предметите по величина и свойства, групиране по цвят и светлосила; манипулиране с модул; разпределение по големина; манипулиране с плоски и с обемни форми; задачи за ориентиране в пространството чрез подреждане на елементите.

Посочените задачи се решават в учебни ситуации, продължителността на които може да достигне до 2 часа.

**Първата подготвителна задача**, поставена пред учениците е:

- да се сравнят и групират природните материали по форма, по цвят и по светлосила;
- да се сравнят по големина;
- да се подредят природните материали чрез редуване по форма и цвят.

Материалите, необходими за решаването на тази комбинаторна задача, са разнообразни природни образци, събрани при екскурзията сред природата.

Целта на задачата е учениците да се подготвят към извършването на „същинската“ комбинаторна дейност, да се развият наблюдателността, съобразителността, комбинативността и обогатят екологичната си култура.

**Втората подготвителна задача** отново е свързана с предварителен досег с природното богатство, с неговото опознаване и опазване. По време на специален излет се събират природни образци с по-особен строеж (например раковина, листа с по-особено разположени жилки и др.). В учебната ситуация се демонстрират примери, при които се използват закономерностите на природните форми при изработване на промишлени предмети и в архитектурата.

Решаването на втората задача изисква отговор на въпросите: „Как се образува формата?“, „Как нараства формата?“, „Има ли предмети с подобен строеж, които са създадени от човека?“ Чрез търсене на отговорите на тези въпроси се задълбочават познанията на учениците за строежа и конструкцията на формата, за закономерностите при изграждането ѝ, за многообразието на природните форми, дали първообраза или принципа на действие са сътворени от човешката ръка предмети.

При поставянето на третата подготвителна задача на учениците се обръща внимание да разгледат внимателно природните материали, събрани по време на екскурзия сред природата, и да ги класифицират в две групи. В първата група да включат такива, при които третото измерение се приема, че е равно на нула, т. е. двустранно отворени, плоски повърхнини, а във втората група – двустранно затворени (обемни) повърхнини.

Разглеждайки, манипулирайки и класифицирайки формите, създадени от природата, учениците задълбочават знанията си за двата вида повърхнини и установяват безкрайното богатство и разнообразие на природните форми. В същото време, решавайки тази задача, учениците класифицират това многообразие до плоски и обемни форми.

Всяка една от поставените задачи приключва с конкретна композиционна практико-приложна, художествено-творческа конструкторска дейност, която формира и развива комбинаторните умения у учениците. Чрез тази дейност те навлизат в богатото тайнство на природните форми и природните красоти.

*Във втората група задачи* – **основна** – са поставени по-сложни конструктивни, технологични задачи, които могат да се извършат чрез дейностите апликиране, моделиране, конструиране, макетиране с различни природни материали.

За решаването на задачите от тази група се извършват следните манипулации: за симетрично изграждане на композицията чрез транслация,

композиция чрез ротация, огледална композиция с един модулен елемент, огледална симетрия и ротация с два елемента, дейност за пропорционирането на елементите в цялото.

С реализирането на комбинаторните задачи се цели учениците да се запознаят с основните симетрични отношения.

Материалите, с които се работи, отново са природни образци – листа, клонки, камъчета, миди, раковини, цветя и др.

След обстоен разбор на природните форми и отбелязване за пореден път на многообразието им, се търсят симетрични закономерности в тяхната структура. По графичен път се показват всички отношения на симетрия в квадратен модул. Поставя се и задача по отношение на цветовото изпълнение в практико-приложната, художествено-творческата композиционна дейност на учениците.

*В третата група задачи* – **затвърждаваща** – се посочват една-две по-сложни комбинаторни задачи за контролна проверка и затвърдяване на комбинаторните умения у учениците от VI клас.

Към тази група се включват по-сложни от предложените в първите две групи задачи. Те включват в себе си много от характеристиките на две, три или повече комбинаторни задачи. Целта е да се установи степента на интелектуалната активност на учениците по различни показатели, степента на придобиване на умения, навици и способности за комбиниране в цялост на различни по сложност обекти. За комбинаторната дейност отново се използват природни материали, предварително събрани от самите ученици.

Съдържанието на комбинаторните задачи се определя от възможностите, компетентността, творческото мислене, нестандартността на преподавателя и от неговото педагогическо майсторство.

Посочените задачи не претендират да са еталон, но при сравняване на резултатите от констатиращия експеримент по величини (средна аритметична величина и средно квадратично отклонение) установените различия в нивото на комбинаторните умения са към положителна насока.

Проблемът може да намери и по-трайно място в технологичното обучение чрез занимания във всички урочни и извънкласни дейности.

Чрез използването на природните материали в комбинаторната дейност за решаването на предложените задачите се постига двуяка цел: първо – формиране и развитие на комбинаторните умения и способности на учениците от VI клас, второ – целенасоченото им запознаване с богатството и разнообразието на природните форми засилва интереса им към природата и желанието им да я опазват, формират се екологични умения и компетенции.

Целенасоченото развитие на творческите художествено-конструктивни умения на учениците в процеса на решаване на комбинаторни задачи чрез използване на природни форми стимулира въображението им, чув-

ството им за красота и порядък, формира у тях екологична и технологична култура.

## REFERENCES


1. *Kolev, L.* (1984) Fundamentals of design, tool for teacher employment training. Sofiya.
2. *Lisiyska, H*. (1994) Ivanova. M. Kolev, L. and others. Theory and methods of employment training, Sofiya, Veda Slovena -ZHG.
4. *Piryova, D., Trifonov, Gr*. (1980) Abilities and Development. Sofiya, Nauka I izkustvo.
5. *Raichev, R.* (1979) Structural combinatory in children's hands, Sofiya.
6. *Raichev, R.* (1995) Structural combinatory, Sofiya.
7. *Raichev, R.* (1987) Combinatory, a textbook for class VIII High School „National Education".
8. *Raichev, R.* Basic concepts of structural combinatory. Industrial Aesthetics, vol. 4/71 and №1/72.
9. *Raichev R*. (2002) Structural Combinatory: School Aid [2. ed.]. – Anubis, Sofia.
10. *Chakurov S.* (1982) Creative thinking. Nauka I izkustvo, Sofia.

# ПРОЕКТНАТА ДЕЙНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА – ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ И КРИТЕРИЙ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И ОПИТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

*Светла Хр. Петкова*

# PROJECT ACTIVITIES IN KINDERGARTEN – EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND CRITERIA FOR EVALUATING DESIGN AND TECHNICAL EXPERTISE OF PRESCHOOL CHILDREN

*Svetla Hr. Petkova*

*ABSTRACT: The design activity in preschoolers is a purposeful activity in which the child discovers new information about him and the facts surrounding reality; processes and action selection and decision making; proactive detection of the desired result; action autonomy and self-stimulation for children. Pedagogical interaction in the subject of Structural, technical and household activities in kindergarten can serve as a teaching and technology evaluation criterion of classes and technical expertise.*

*KEYWORDS: educational technology, design work, construction and technical knowledge.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“ по проект по проект РД–05–198/07.03.2011 „Иновации в професионалното образование“.*

Социално-икономическите изменения в света налагат съвременно образование, способстващо за изграждането и развитието на самостоятелна и отговорна личност, ориентирана към саморазвитие, самообразование, самореализация. Поставя се акцент върху прилагането на самостоятелната индивидуална работа като задължителен елемент на образователния процес в много съвременни образователни технологии.

Принципът в системата на предучилищното образование „ориентираност към интереса и към мотивацията на детето към възрастовите и со-

циалните промени в живота му", а също и някои основни цели на предучилищното и училищното образование записани в Чл. 5 на Проект на Закон за предучилищното и училищното образование от 14 февруари, 2012 г. като:

„1. интелектуално, емоционално, социално, морално и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му;

2. придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;

3. придобиване на компетентности за прилагане на принципите на образованието за устойчиво развитие;

4. ранно откриване и насърчаване на развитието и реализацията на силните страни и заложбите на всяко дете и всеки ученик;

5. формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот;" и др. [6] насочват към прилагането на нови, съвременни образователни технологии, осигуряващи формирането и развитието на умения и способности за самостоятелно решаване на проблемни ситуации в реалния живот на детето от предучилищна възраст.

В основата на цялостното обучение е заложена задачата за формиране на умения и способи на действие, необходими при вземане на рационални решения в живота.

Г. А. Атанов отбелязва, че:

• съдържанието на обучението представлява не самата система от знания и впоследствие усвояване на тези знания, а зададената система от действия и знания, обезпечаващи усвояването на тази система;

• познание – означава не само запомняне на определени знания, а задължително изпълнение на определена дейност, свързана с тези знания;

• усвояването на знанията може да се осъществява единствено оперирайки с тях;

• проектирането на учебната дейност е необходимо да започне не с формулировка на системата от знания, а с психологически анализ на бъдещата дейност [1].

Проектната дейност е целенасочена дейност, тя има определена цел, провежда се по определен план. Образователното съдържание на програмата за предучилищно възпитание предлага конкретни задачи (изследователски и практически) във всяко направление, решението на които може да бъде постигнато по различни начини и способи на действие. Проектната дейност се прилага в тези случаи, когато обикновеното действие се оказва невъзможно за развитие на познавателните и творческите конструктивно-технически умения и способности на децата. Разликата между проектната и продуктивната дейност се състои в това, че при първата (проектната дей-

ност) детето може да действа в пространството на възможното – изследва различни варианти на решение на поставена задача и избира оптималния способ по определени, зададени критерии. За да направи този избор детето съпоставя, сравнява, търси и прилага подходящи действия като изследва възможностите на няколко варианта.

В основата на проектната дейност в образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности“ лежи идеята, насочеността на дейността, в която детето от предучилищна възраст открива самостоятелно много нови и неизвестни за него факти в областта на материалите, техниката и технологиите да го провокира да взема рационално решение в даден момент, да придобие опита за избор и определяне на стратегия за изпълнение на рационално действие.

Дейностите от ядро „Конструиране и моделиране“ и „Обработване и свързване на материали“ предлагат богати възможности на педагогическия екип да прилага метода на проектите, като иновативен метод в предучилищното възпитание.

Основа за прилагане на метода на проектите като педагогическа технология при планирането, организацията и провеждането на педагогически ситуации с деца на 4–6-годишна възраст е:

– идеите на хуманистичното направление във философията и образованието, разработени от американския философ и педагог Дж. Дюи и неговия ученик У. Х. Килпатрик, за обучение на активна основа чрез целесъобразна дейност на обучаемите, съобразявайки се с техните лични интереси.

– разбирането за метода на проектите, прилаган за решаването на проблеми, осигуряващ, от една страна, разнообразни методи и средства на обучение, а от друга, интегриране на знания и умения от различни области на науката, техниката и технологиите;

– изследването на Е. Евдокимовской [3] за етапността в развитието на проектната дейност у децата от предучилищна възраст, което представлява педагогическа технология, включваща в себе си съвкупност от изследователски, търсещи, проблемни методи, творчески по своята същност;

– класификацията на учебните проекти на американския професор Колинс и определянето на конструктивните проекти като създаване на конкретен, полезен продукт.

– представената от Л. Н. Деркач [2] и Л. С. Киселева [4] технологична последователност за реализирането на проектната дейност с деца от предучилищна възраст: тема на проекта; участници в проекта; актуалност на проблема; цели на проекта; задачи на проекта; предполагами резултати; направления за реализирането на проекта; презентация на проекта.

Темата на проекта „Моят дом“, предложен и реализиран с деца от предучилищна възраст се отнася към разработването на практически въпрос,

актуален за живота на децата „тук и сега“. Тя е подбрана с оглед интегриране на знания и умения, придобити в дейности на други образователни направления. Проектът се реализира в нерегламентирани педагогически ситуации. Участието на педагога и децата в различните етапи на проектната дейност е различно, като стремежът е развитие на умение за работа в екип, подчинявайки своя темперамент на общите интереси, умение за творческо решение на възникнали спорове, достигане на договореност, умение за оказване на помощ при необходимост, умение за обсъждане на резултатите от проектната дейност и оценка за дейността на себе си и на останалите. Стремежът е създаване на такива педагогически условия, при спазването на които самостоятелната работа на децата да бъде плодотворна и ефективна.

Задачата за изпълнение е свързана с проектна дейност, в хода на която да се получи реален продукт – сграда. Децата самостоятелно определят нейните характерни конструктивни и технологични особености, материал на отделните елементи и начина на сглобяването им.

Задачата на педагога в етапите на проектната дейност с деца от различните възрастови групи е различна, но като цяло той насочва децата към творческо мислене, стимулира творчески търсения, създава съответствие между ситуацията и условията, анализира нови пътища за решаване на проблемни ситуации.

Проектната дейност е проведена в следната последователност:

**Първи етап** – *подражателно-изпълнителски*.

Участници в проекта са 4–5 годишни деца. На този етап децата изпълняват действия под прякото ръководство на учителката или по пътя на подражанието, което е характерно за този възрастов период. Те търсят и очакват помощта на възрастния, неговия съвет и правилно решение както при анализа на предстоящата дейност в нейния ход, така и при оценяване на получените резултати. Вниманието и активността на децата са насочени към репродуктивно възпроизвеждане на предложеното решение за достигане на целта. Голяма част от децата проявяват желание (в конкретния случай – построяване на жилищна сграда) към по-голяма самостоятелност при избор на конструктивен материал и екип, с който да реализират поставената задача.

**Втори етап** – *оценяващ* – проведен с деца на 5–6 годишна възраст. Предложението за участие в проектна дейност на тема „Моят дом“ е резултат от съвместното обсъждане на условия и показатели, на които трябва да отговарят реалните жилищни сгради и вземане на най-подходящите решения при тяхното изграждане. Участието на децата в началото на проектната дейност е във връзка с приемане на предложения от педагога проблем, уточняване целта на дейността, участие в избора на материал и техника за

изпълнение. В този възрастов период децата проявяват умения и опит за съвместна дейност, могат да съгласуват своите действия с тези на другите. Някои от децата не само проявяват желание за участие в предложения от учителката конструктивен проект, но и сами търсят и откриват проблеми, които са отправна точка към творческото им решение.

**Трети етап** – *творчески* – реализиран с 6–7-годишни деца. Задачата на възрастния е да поддържа и развива творческата активност у децата, да създава условия самостоятелно да поставят цели, да определят съдържанието на дейността, да търсят способи за работа по проекта и да предлагат и откриват варианти за нейното организиране и постигане на желан резултат.

В хода на проектната дейност, след уточняване на темата, децата, в резултат на нагледно-образното им мислене, представят варианти на решения под формата на рисунки и схеми. Тези изображения дават възможност за анализ, по пътя на сравнение с тези на другите участници в проектната дейност, и разкриване на техните достойнства и недостатъци. Всеки вариант позволява на детето по-добре да разбере това, което му предстои да направи, и последователността на действията за постигане на целта. Възможността за избор на материал връща детето многократно към различните изображения, за да открие подходящ вариант, съответстващ на неговото решение, към избор на връстник за съвместно изпълнение на конструктивния проект.

Проведеното педагогическо наблюдение в нерегламентирани педагогически ситуации по образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности", свързано с участието на деца от различни възрастови групи в проектна дейност, ни дава основание да направим следните изводи:

1. Проблемната дейност в предучилищна възраст може да бъде прилагана само при решаване на проблемни ситуации. Участниците трябва да имат положителна мотивация към нея. Взаимоотношенията в хода на проектната дейност са личностни и затова тя има социална окраска.

2. Проектната дейност за различните възрастови групи трябва да е степенувана по трудност, т.е. да се отчитат нивото на знанията и уменията на децата да действат самостоятелно в конкретни условия.

3. Преминавайки през различните етапи за реализация на конструктивния проект: *първи етап* – създаване на ситуация, в хода на която детето само формулира изследователската задача; *втори етап* – оформянето на проекта с помощта на възрастния; *трети етап* – представяне и защита на получения резултат; *четвърти етап* – представяне на проектите от учителя и организиране на игри за систематизиране на знанията и уменията, придобити в хода на проектната дейност [5] у децата се формират умения за

целенасочена работа, работна дисциплина, практическо мислене, работа в екип.

4. Проектната дейност има място в образователно-възпитателния процес по конструктивно-технически и битови дейности като педагогическа технология и критерий за оценка на техническите знания и умения на децата от предучилищна възраст.

## REFERENCES

1. *Atanov, G. A.* (2001) Active approaches in education. Donetsk.
2. *Derkach L. N.* Innovation models developed students: Design activity social students of high school< www.festival.1september.ru
3. *Evdokimovskoy, E.* Design and survey activity in preschool. www.ncportal.\... \ proektnaya-...
4. *Kiseleva, L. S.* (2005) Design method activity in school s. Arkti. Moscow.
5. *Simon Peter*. (2006) A Practical Guide for project work. Varna.
6. Draft Law on preschool and school education, February 14, 2012.
7. //http://www.ort.spb.ru

# ИГРАТА И НЕЙНОТО ЗНАЧЕНИЕ В ИНТЕГРАТИВНИТЕ ПРОЦЕСИ

*Светлана А. Игнатовска*

# GAME AND ITS IMPORTANCE IN INTEGRATIVE PROCESSES

*Svetlana A. Ignatovska*

*ABSTRACT: The Activity approach to human psychology suggests a number of principles and starting points. Applied to children's games, these principles reveal several important sides. Outstanding are three important features of the game in special school activities and forms of integrated education.*

*KEYWORDS: games, integration, children with mental retardation*

Като интегрална и интегрираща същност играта обхваща тотално детското функциониране и се пренамира във всеки от аспектите на неговото битие. Като основна **дейност** през определени етапи от детското развитие играта през тези периоди е и основно средство за интеракции със социума, но представлява специфична и обособена част от естествените взаимоотношения и взаимодействия на детето със средата. Така, в своя обобщен смисъл, играта е съвкупност от естествени действия и дейности на детето, в които се разкрива съдържанието на социализационните процеси, в които то е включено, и е своеобразен интегратор на значителна част от релациите дете-социум.

Дейностният подход към психиката на човека (и в частност – на детето), предполага редица принципни и изходни положения като:

- единство на съзнанието и дейността;
- единство на вътрешната и външната дейност;
- принцип на интериоризацията и екстериоризацията на психичното;
- принцип на опосредстваност на отражението и др.

Отнесени към детската игра, тези принципи разкриват няколко важни нейни страни. Първата (генетичната) предполага, че първоначалната форма на всяка дейност (в т.ч. на игровата) е съвместната *социална* интерактивност, предполагаща наличието на **предмет** (предметен свят) и „**другият човек**“, който играе ролята на източник на опита, овладяван от

детето. Вторият аспект отразява *структурно-функционалните* елементи на дейността, в който са включени нейните основни „единици". В играта се откриват всички посочени атрибути на дейността: социалното взаимодействие (интеракциите), йерархията от нейни „елементи", нивата на отражение, а така също и *надситуативната активност* на играещото дете. Точно тази активност предполага самовъзникване и саморазвитие на дейността, формирането на устойчива функционалност и форми на „отражение", интериоризация на опита и развитие (систематизация) на висшите психични функции. Основното в дейността, която представлява играта, е в съчетаването на предметния свят и субектната активност, свързани в единство, **интегрирални** под формата на различни **интеракции**.

На ранните етапи на детството играта не притежава сложна и разгърната структура, не води до обобщаване на опита, невинаги е с ясно откроена цел и все още не притежава разгърнат **личностен смисъл**, необходим за протичането на човешката дейност. В развитието на детето възникват, формират се и се усъвършенстват съдържателно основните атрибути на дейността, т.е. в този процес играта се превръща в дейност. Ето защо се приема, че играта става дейност в процеса на нормалното развитие на детето между 4 и 5-годишна възраст, а малко по-късно – и **основна дейност**. При децата с интелектуална недостатъчност този процес, в неговите количествено-качествени особености, закъснява с 1–3 години. По-важното обаче е, че манипулативната игра остава приоритетна до 3–4-годишна възраст, а елементите на целевост и осъзнатост се появяват към 4–5-годишна възраст. Като цяло закъснява и възникването на потребност от игра и готовност (активност) за нейната актуализация. В този период играта няма интегрална същност и е ситуативно обвързана и парциална. Едва с появата на смислообразуващата функция на играта (след 5-годишна възраст), при цялата елементарност на възможните цели и смисли на играта, тя придобива две важни особености. Първата предполага прехода към игрова **дейност**, а като такава тя вече придобива и **интегрална** функция. Така **интеракциите** в процесите на играта стават задължителен неин атрибут, а играта се превръща в цел и средство за взаимодействие и развитие на взаимоотношения. По този начин игровата дейност актуализира още една изключително важна своя функция – **социално-интегративната**.

По късно, след 2–4-годишно пребиваване в условията на училищния режим, у умствено изостаналите деца се наблюдават следните особености, отнасящи се към елементите на играта като дейност:

- играта в този период променя своята същност и от игра заради играта се превръща, от една страна, в основна форма на социално функциониране, а от друга – в основно средство за интеракции със средата; така играта придобива елементи на основната си функция – социалната интеграция на играещото дете;

• очертават се редица нормативни ориентации, като познаване и спазване на правилата, характерни за дадена игра, елементи на конвенционално (по договаряне) изменение на правилата, макар и слаби, но с „творчески“ заряд изменения в съдържанието, хода, целите и смисъла на някои игри; част от игрите придобиват подчертано целеви характер и смисъл за децата;

• в преобладаващата си част игрите, които се играят от учениците в трети-четвърти клас, при тяхното подчертано еднообразие и оскъден репертоар, вече са структурирани правилно и в съответствие с правилата и носят **целева** натовареност (интеракциите);

• забелязва се появата на релации между игровата цел и смислообразуването, което вече излиза извън наблюдаваната картина, в която се играе заради играенето или движенията и физическото „преживяване“, общуването (взаимодействие и емпатия), емоциите и др., т.е умствено изостаналото дете постепенно открива **смисъла** на конкретната игра във взаимодействията и взаимоотношенията, които възникват при нейното практикуване;

• играта вече се приема като необходима (забавна, занимателна, полезна) дейност, с което се превръща и във водеща, но на фона на разгръщащата се учебна дейност;

• поради едновременното (в началото паралелно) развитие на двете дейности, играта в помощното училище си остава съдържателно примитивна, а от гледна точка на репертоара – бедна, но е налице усилване на нейното значение като средство за реализация на директно социално взаимодействие;

• въпреки посочените слабости и особености, играта и при децата с умствена недостатъчност след 4–5-годишна възраст вече притежава елементите на една основна функция, разкриваща се в нейната **интерактивност**.

Изброените особености позволяват да се открояят три важни особености на игровата дейност в специалното училище и формите на интегрирано обучение. Първата от тях произтича от факта на паралелното развитие на двете дейности – игровата и учебната – при което приоритет се дава на последната. Налице са следните позитивни последствия, наблюдавани като факти:

• умствено изостаналото дете постепенно преминава през „школата“ на играта, което се отразява благоприятно върху развитието на дейността и личността на детето;

• играта постепенно се включва в дейността на учителя и се практикува целенасочено във всичките ѝ аспекти;

• поради това играта в помощното училище и към края на началната училищна степен, въпреки своята бедност, еднообразност и елементар-

ност, вече съдържа основните функции на играта – целенасочена дейност, интерактивност, социални взаимодействия и взаимоотношения, социална интеграция.

Втората особеност на игровата дейност при умствено изостаналите ученици показва:

- че слабо проличава, а в много от наблюдаваните случаи липсва, връзката между играта и ученето (обучението) и единственото място където тя е очевидна, това са уроците по физическо възпитание;
- недостатъчна е връзката на играта с общото психофизическо и социално развитие на умствено изостаналото дете, което подсказва недостатъчно ясната представа на учителите за сериозността на проблемите около игровата дейност в процеса на интегрираното обучение.

Третата важна и специфична черта на играта при децата с умствена изостаналост се открива в нейния универсален **интерактивен** характер, което ѝ отрежда изключително важно значение в процесите на социална интеграция на тези деца и на тяхната социализация. Тук интеракциите обхващат едва ли не всички аспекти на естествените взаимодействия на детето в средата – със себе си, с другите хора и с предметния свят.

Интеракциите в процеса на играта протичат под формата на различни външни взаимодействия. Последните следват вътрешната (психичната) подреденост на игровия сюжет при отделното дете, като успоредно с това променят тази подредба (във вътрешен план) и заедно с това променят подредбата на предметния свят като го преобразуват. В този смисъл интегралната същност на играта се вижда не само в интеграцията на психичното и света в съзнанието на детето, но и в интеграцията на социалния и предметния свят в процеса на игровото действие (дейност). С това си изясняваме, че интеграцията следва интерактивните релации и във вътрешното пространство на детето, в неговата психика, този тип (вътрешни) интеракции са толкова важни и естествени, колкото и външните (средовите) взаимодействия на детето. Не по-малко важен е и крайният резултат от тези акции – усвояването на средата и отношенията в нея (научаването).

Тук ще изброя основните типове интеракции в процесите на детската игра, които реализират специфични социално-интегративни явления. Най-често срещаните интерактивни релации с интегриращо значение за децата с умствена и интелектуална недостатъчност са следните:

- отразителни, възпроизвеждащи, изобразителни и преобразуващи;
- самоактуализиращи, формиращи, развиващи и социализиращи;
- комуникативни, взаимодействащи, предизвикващи взаимоотношения, приобщаващи;
- активиращи, адаптивни, развиващи, корекционни, компенсаторни;

• съзерцателни, манипулативни, анализ-синтезни, обобщаващи и систематизиращи;

• с участието на речеви, сензорни, моторни, мисловни и операционални действия и дейност и др.

## REFERENCES

1. *Galchev G.* (1994) Child's play. Pazardzhik.
2. *Ignatovska, S.* (2011) Games in the framework for integrated training for children with mental deficiencies. Ivis, Veliko Turnovo.
3. *Karagyozov, I., V. Katsarska.* (2008) Special pedagogy. Veliko Turnovo.
4. *Petrova, E.* (1986) Integrative functions of games in the pedagogical process. Sofia.
5. *Spivakovskaya, A. S.* (1985) Game: that's serious. Moscow.

# КОРЕЙСКИТЕ БОЙНИ СТИЛОВЕ – ВЛИЯНИЕ, СЪЩНОСТ И КЛАСИФИКАЦИЯ

*Северин П. Акерски*

# KOREAN FIGHTING STYLES – INFLUENCE, NATURE AND CLASSIFICATION

*Severin P. Akerski*

*ABSTRACT: Martial arts have always been a very topical subject. In the past, due to ongoing fighting occupation in Asian martial arts societies had an important role in the development of morality and the preservation of national identity and to maintain physical health, directly related to combat readiness of the inhabitants. Today, martial arts gain their popularity as sports to attain high sports mastery and sport for general physical fitness. Different meditation techniques have an impact on recreational athletes. Particular exercises that are specific to individual styles have a strong effect on the improvement of physical culture.*

*KEY WORDS: Korean martial arts, masters, combat systems, combat styles*

Бойните изкуства не само в миналото, но и днес са една изключително актуална тема. В миналото, поради непрестанните окупационни междуособици в азиатските общества, бойните изкуства оказват важна роля за развитието на нравствеността и запазването на националната принадлежност, както и за поддържането на физическото здраве, пряко свързано с бойната готовност на жителите. Днес бойните изкуства се разпространяват като спорт за високо спортно майсторство и спорт за обща физическа кондиция. Различните медитативни техники оказват рекреативен ефект върху спортуващите. Специфичните физически упражнения, характерни за отделните стилове, имат силен ефект за подобряване на двигателната култура.

Формирането на корейските бойни стилове преминава през своите характерни исторически периоди. Между I в. пр.н.е. и VII в. от н.е. Корейският полуостров е разделен на три кралства – Шила, Когурьо и Пекче. През 520 г. в манастира Сорим (кит. Шаолин) пристига будисткият монах Дарума, известен още и под имената Сардили, Да Мо и Бодхидарма, с цел да постави основите на Сон будизма. Когато вижда лошото физическо със-

тояние на духовниците – пречка за достигането на просветление, той създава два трактата – „Книга за мускулното развитие“ и „Книга за изчистване на съзнанието“. На базата на тях преди 2000 години в северните райони на кралство Когурьо се създава първата корейска система за ръкопашен бой. Първите исторически доказателства за съществуването на корейски бойни изкуства са стенописите на около 1500 години в древна кралска гробница в Манджурия. Поради възникналата голяма конкуренция от създаваните школи, няма запазени писмени източници за развитието на корейските системи. Информацията, свързана с особеностите на бойните стилове, се е предавала от учител на ученик и от ученик на ученик. 1400 години поколения монаси тренирали, усъвършенствали корейските стилове и ги разпространявали из целия континент. Тогавашните техники и секрети се преподавали устно, под формата на стихове или афоризми, като понякога се създавали дори специални фиктивни истории, за да бъдат отклонени непосветените от истинското направление в развитието на стила. Между 1910 г. и 1945 г. японските окупационни власти обявяват всички бойни изкуства за бунтовнически, противодържавни и анти японски. Практикуването им било забранено. В страната проникнали Карате, Айкидо и Джудо. До началото на Втората световна война в непрекъсната борба за доказване кой боен стил е по-добър са се провеждали открити турнири по свободен правилник, някои от срещите на които завършвали със смърт. Японските бойни системи оказват влияние на корейските, въпреки това наследявани и предавани през поколенията, корейските бойни изкуства запазват своята специфика.

**Задачите**, които поставяме в това изследване са следните:

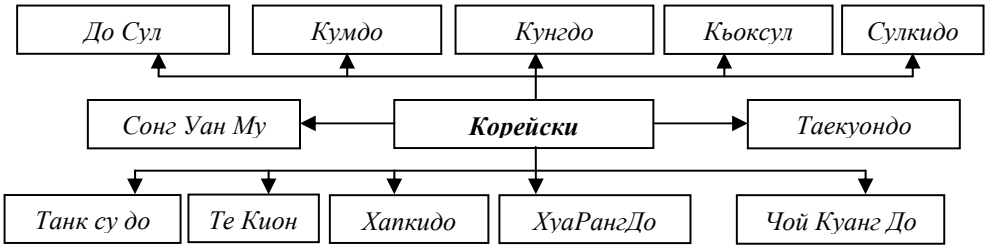
1. Да проучим достъпните литературни източници по темата;
2. Да направим исторически преглед на източните бойни изкуства;
3. Да направим класификация на корейските бойни системи.

**Предмет** на изследването са същностните характеристики и особеностите на източните бойни изкуства.

**Обект** на изследването са основните закономерности на системата на подготовка в корейските бойни изкуства.

От направения литературен обзор се установи, че корейските бойни изкуства имат съществен принос върху формирането на азиатските бойни стилове. Днес корейските бойни изкуства се практикуват не само от мъже но и от жени и деца [1, 2, 3, 4, 5].

Азия е континентът, където бойните изкуства получават изключително добро развитие и където имат най-силно изразени традиции.




*Фиг. 1. Класификация на корейските бойни стилове*

***До Сул*** – Мистичното умение До Сул (Пътят на могъществото) е магическата система, практикувана от елита на корейските Нинджа, известни още и под названието Уикек. Малкото сведения за езотеричното учение на До Сул говорят, че то представлява съчетание от философско-религиозни идеи, окултно-магически практики и някои висши форми на бойните изкуства. Последователите на До Сул се наричат в Корея Сулса (магьосниците). Тези легендарни воини били съвършено подготвени в Чук ХооТан Джунг Буб (методи на проникване, шпионаж и събиране на сведения), Джин Буб (военна стратегия), Коонг Сул Буб (стрелба с лък), Кум Сул Буб (техника на сабята и меча), Те Кион (изкуството на боя с крака), Соо Йонг Буб (плуване и бой във водна среда), Джчк Джу Буб (тичане на големи дистанции), Джун Ха Буб (акробатични умения), Ха Джо Буб (скокове от голяма височина), Хенг Джо Буб (скокове на дължина), Джо Санг Буб (скокове на височина), Джо Уол Буб (техники на хвърляне на предмети), Чун Моон Буб (предсказване на времето), Ку Джо Сун Буб (ориентиране в непозната местност и през нощта), Еуй Йак Сул (използване на билки, отрови и акупунктура) и др. [3, 4, 5].

***Кумдо*** – Днешната форма на Кумдо използва „juk do"(4-разделен бамбуков меч) и „ho goo" (бързината на главата и тялото). В Кумдо, ако получиш удар, битката приключва. При тези обстоятелства най-решаващи са духовното разбиране и отношение към самия себе си. Твърдението „Никога не подценявай своя противник" отразява в най-пълна степен философията на Кумдо. Изкуството на меча в Корея се развива като бойно изкуство, наследено още от преди 3 ооо години, от времето на Бронзовата Ера. През 1896 г., в епохата на модернизация, изкуството на меча, известно още като „Ghihuck-Gum", е избрано като задължително изискване в тренировките на новосъздадената полицейска академия. Оттогава насам Кумдо, модерното съчетаване на „ изкуството на меча" и „пътят на справедливостта" от Таоистката философия, се е развило в две насоки – за едни като спорт, а за други се изразявало в оформяне на характера или духовно извисяване. В началото на XX-ти век в Кумдо тренировките било взаимствано и упо-

требявано на практика оръжие, направено от бамбук и лека броня, които били разработени от японците. Този метод на трениране бързо заменил старите, които били по-опасни. Въпреки всичко популярността на Кумдо е била ограничена до началото на 60-те години, когато предпазните брони започват да се произвеждат масово от най-новите материали [3, 4, 5].

***Кунгдо*** – корейското традиционно изкуство на стрелба с лък. То произхожда от древното умение „Кунг Сул", наричано още и „Уа Сул". Лъковете, използвани в Кунгдо, са изготвени от животински кости или еленови рога, а тетивата – от сплетени жили. В Корея лъкът като оръжие се използва от I в. пр.н.е. и оттогава до края на XIX в. стрелбата била развлечение на корейската аристокрация. Стрелбата с лък влизала в програмата на изпита за званието на военен чиновник. Изпитваният бил длъжен да порази пет мишени, намиращи се в пет различни посоки. Обикновено изпитите се провеждали по върховете на хълмовете, при което стрелецът трябвало много точно да отчете и влиянието на вятъра върху летежа на стрелата. Провеждали се и съревнования, при които стрелецът от гърба на галопиращ кон се стремял да угаси пламъка на свещ през нощта. Движенията трябва да бъдат плавни, спокойни и уверени, тялото релаксирано, а съзнанието – предълно съсредоточено в изпълняваното действие, но без вътрешно напрежение или прекомерна амбиция за постигане на резултат. Съвременният вариант на формалната практика при Кунгдо се състои в стрелба по правоъгълна мишена с размери 2 м и 66 см на 2 м, намираща се на разстояние 145 м от стрелеца. Всеки участник в провежданите съревнования по това изкуство има право на три отделни подхода с по 5 стрели във всеки от тях – или общо 15 изстрела. Състезателите са облечени в традиционна бяла униформа. За висше умение в изкуството на Кунгдо се смята стрелбата по малка мишена от гърба на галопиращ кон, скоростната стрелба по движещи се мишени и стрелбата по малка цел, отдалечена на максимално разстояние. Привържениците на Кунгдо в Корея са обединени в Корейската Кунгдо Асоциация, наброяваща към 1993 г. около 20 000 членове [3, 4, 5].

***Кьоксул*** – означава в превод „бойно умение". То представлява комплексна система, обединяваща 31 различни традиционни и съвременни корейски стилове, произхождащи от някои от трите първоизточника на бойните изкуства в Корея – Садо Му Сул (народните бойни изкуства), Булдо Му Сул (будистките бойни изкуства), Коонг Джоонг Му Сул (придворните бойни изкуства). Малката популярност на Кьоксул сред широката общественост се дължи на обстоятелството, че това умение представлява част от подготовката за ръкопашен бой на специалните части в армията на Северна и Южна Корея. В програмата за обучение на Кьоксул влизат Нак Буб (техники на падане), Ки ЧоДжаки (техники за манипулиране на Ки), Джок Сул (техники с крака), Пек Ки (техники на освобождаване от захвати), Ки Бон Соб (техники на хвърляния), Сон Мок Соо (ключове), Хиунг

(форми без оръжие), Чан Гет (форми с оръжие), КибонДонгДжак (основни техники), Дехапг (свободен спаринг) и др. [3, 4, 5].

***Сонг Уан Му*** – на корейски означава „бойно изкуство на медитацията и концентрацията". Принадлежи към „вътрешните стилове" и произхожда от древния будистки метод за себеизграждане, наречен Куон Боп (или Куон Поп). Куон Боп е корейска разновидност на индийската Йога, която прониква в страната едновременно с разпространението на будизма. В Корея психофизическите методи на Йога се обединяват с някои елементи на традиционните корейски бойни изкуства и така възниква системата Куон Боп. Системата се разпространявала главно в манастирите и планините. Нейното предназначение е не само поддържането на добро здраве и умение за самоотбрана, но и постигането на духовно просветление чрез дисциплиниране на тялото и съзнанието. Практиката в Сонг Уан Му е насочена в три направления – медитативно дишане (Ки Гонг), базови упражнения и бойно-приложни техники. Медитативното дишане е предназначено за изчистване на съзнанието и духа, базовите упражнения регулират правилно дейността на тялото, а бойните техники спомагат за усъвършенстването на психофизическите качества до максимално възможната степен [3, 4, 5].

***Сулкидо*** – произлиза от корейските изрази „Сул Боп", което означава „метод на бойните изкуства", „Ки Боп", означава „вътрешна енергия" и „До Боп", означаващо „път за хармонизиране и съединяване на тялото и съзнанието чрез самодисциплина". Сулкидо е комплексно бойно изкуство, чиито корени датират отпреди около 4 000 години преди новата ера. Съвременният вариант на Сулкидо представлява комбинация от техниките на Таекуондо, Хап Ки До, Хуа Ранг До и Кьоксул и в същността си е една модерна система, базирана върху елементи на традиционните корейски бойни умения. За Сулкидо са характерни както мощните удари с крака от Таекуондо и Те Кион, така и виртуозните хвърляния от Хапкидо и Хуа Ранг До, допълнени с перфектно овладяване и боравенето с традиционните хладни оръжия. На практика Сулкидо се стреми да обедини най-ефикасните бойно приложни техники от споменатите корейски стилове в една цялостна система [3, 4, 5].

***Таекуондо*** – в миналото е било жизнено необходимо на войниците за оцеляване, а днес социалната му роля е да служи за физическо усъвършенстване и психическо разтоварване от съвременния динамичен начин на живот. Като спорт таекуондо се характеризира с атрактивност, емоционален заряд и многостранно въздействие върху двигателните, моралните и волевите качества на спортиста. Като спортна дисциплина таекуондо е спортно двуборство. Според класификацията на спортната техника, таекуондо е сред спортовете, които се характеризират с „комплексна двигателна дейност, която има интервално-променлив характер, с аеробно (гликолитично) осигуряване" (А. Асенов, 1999). За разлика от спортовете със стабил-

на структура на движенията, в таекуондо те се отличават с „вариативност на пространствените, времевите и силовите характеристики“ (А. Асенов, 1999, Цв. Желязков, 1998) [1, 2, 3, 4, 5].

***Танг Су До или Танг Соо До*** – представлява една призната еклектична система, съдържаща елементи както от традиционните корейски бойни изкуства, така и от китайското У Шу. Твърдите елементи в Танг Соо До произхождат от Су Бак, а по-меките кръгови движения са свързани с китайските Северни стилове и Те Кион. Системата е изцяло изградена от Хуанг Кий, който има огромна заслуга за нейното разпространение и утвърждаване. Танг Соо До използва някои оригинални китайски наименования на различните форми, но това не означава, че те са напълно идентични с китайските първоизточници. Както и другите корейски стилове, Танг Соо До поставя ударението върху култивиране на умението за игра с крака и високите ритници [3, 4, 5].

***Те Кион*** – система за ръкопашен бой, умение за самозащита, бойно изкуство, форма на динамичен Ки Гонг. Те Кион може да се определи като традиционен метод за самозащита, основан върху принципите на максимално интензивно и хармонично развитие на физическите и духовните качества на личността. Преведено по смисъл, Бе Ге Те Кион, което е пълното название на Те Кион, означава „Бойците в бели дрехи“. Това бойно изкуство е известно още и с японското си наименование Схай Джус (Схай Джуцу). Като умение за водене на ръкопашен бой Те Кион се базира на използването на естествените оръжия на тялото – краката, ръцете, главата, лактите и коленете. В основата му са залегнали принципите на Ю Сул („мекото изкуство“), позволяващо човешките крайници да бъдат използвани за защита и нападение с максимална ефективност. Те Кион като бойно умение включва удари с ръце и крака, хвърляния, събаряния, захвати и ключове. Като бойно изкуство то съдържа още и работа с някои традиционни оръжия – Мондунг И (дълга тояга), Гонбонг (къса тояга), Дандо (нож), Кум (меч) и други. Счита се, че като цяло Те Кион принадлежи към т. нар. „вътрешни“ стилове, въпреки че в него са включени и някои потвърди и директни техники. Практиката на Те Кион е в пълна хармония с естествените движения на човешкото тяло. Всички движения са естествени, релаксирани, но същевременно бързи и ефективни. Тяхното упражняване, дори до дълбока старост, няма вредни последствия, за разлика от някои други външни стилове [3, 4, 5].

***Хапкидо*** – на корейски „Хап“ означава „хармония“, „Ки“ – „вътрешна енергия“, а „До“ – „път“ (начин, система). В този смисъл преведено Хапкидо (Хап Ки До) е „Път за овладяване на вътрешната енергия“, или „Система за хармонизиране на вътрешната сила“. Корените на стила се крият в древните умения за самозащита „Хосинсул“, развили се през III в. от н.е., на

основата на Хуа Ранг До и Те Кион. Съществува впечатлението, че Хапкидо е някъкъв кореизиран вариант на японското Айкидо. Наистина исторически развитието на Хапкидо е свързано с това на Айкидо, но това бойно изкуство се развива в съвсем различната историческа и етно-културна среда на средновековна и съвременна Корея. Все пак трябва да се отбележи, че както в миналото, така и в наши дни между двете сродни изкуства съществуват известни контакти. Още през 1924 г. Морихей Уешиба пътува през Корея (по това време окупирана от Япония) и има възможност да се запознае с корейските бойни изкуства, както и да направи някои демонстрации на своя стил. В по-ново време Миунг Джае Нам, един от най-изтъкнатите представители на стила и създател на Хан Кук Хапки Хое (Корейската Хапки Асоциация), при посещението си на Японската Айкидо Федерация постига договореност за обмен на техники и методики между двете организации [3, 4, 5].

***Хуа Ранг До*** – се различава от многото подобни и по-известни „смъртоносни" изкуства по това, че то е предназначено за водене на бой до смърт. То не е замислено да бъде система на обучение, състезателен спорт или форма на себедоказване, въпреки че може да бъде всичко това. Затова и преди няколко години по решение на Върховния Грандмайстор Джу Бенг Ли е „създаден" и спортният вариант на ХуаРангДо – Те Су До („пътят на краката и ръцете"), който се явява една доста по-олекотена програма за въвеждане в бойното изкуство. Тъй като в корените си ХуаРангДо е войнска система, то включва всички форми на индивидуалния бой, както и тренировката с оръжие и инструкции по техники за оцеляване [3, 4, 5].

***Чой Куанг До*** – (изкуството на великия учител Куанг Чой) система с динамичен, оригинален подход към обучението по бойни изкуства. Основава се на традиционната за бойните изкуства философия, според която идеалът за личното и общественото усъвършенстване е първостепенен, за разлика от спортните състезания. Култивирането на добри обноски, учтивост, самодисциплина и успешното приспособяване към обществото се считат за главните цели на това бойно изкуство [3, 4, 5].

## Изводи

При проведеното изследване и направения литературен обзор, свързан с историята, спецификата и стиловете корейски бойни изкуства, направихме следните изводи:

1. Корейските бойни изкуства са повлияни в стилово отношение от китайските и японските бойни стилове.

2. В Корейските бойни стилове се набляга както на вътрешната сила, така и на физическата мощ.

3. Развитието на нравствеността и добродетелта са неразделна част от тренировъчната практика.

4. В традициите на корейските бойни изкуства са вкоренени уважението, самодисциплината, подобряването на физиката и спазването на традиционните ценности.

5. Въпреки чуждите влияния, корейските бойни изкуства запазват своя индивидуален характер.

## REFERENCES

1. *Georgiev, M.* (2000) Te Kion – the essence of taekuondo. Odisey.
2. *Karakolev, G.* (2011) Models for teaching and mastering taekuondo for 9–12-years-olds. DR.
3. http://bg.wikipedia.org
4. http://www.easternspirit.org/
5. http://pbi.hit.bg/

# СЪЩНОСТ И КЛАСИФИКАЦИЯ НА ЯПОНСКИТЕ БОЙНИ ИЗКУСТВА

*Северин П. Акерски*

# CLASSIFICATION AND NATURE OF JAPANESE MARTIAL ARTS

*Severin P. Akerski*

*ABSTRACT: The interest in this study was triggered because of the growing diversity of combat systems and little information about the classification, origin and specificity. Practicing martial arts has a positive impact on health, improves motor preparation and aims at a general insight into life virtues.*

*KEYWORDS: Japan martial arts, masters, combat systems, combat styles*

С навлизане на източната култура и философия по нашите земи бойните изкуства вълнуват и привличат вниманието на все повече хора. Използват се като средство както в масовия спорт, така и във високото спортно майсторство. Тяхната популярност позволява те да се използват успешно като средство за възпитание, за култивиране на самообладание, самодисциплина, за контролиране на агресията и насилието и за цялостното формиране на личността. Практикуването на източни бойни изкуства влияе положително върху здравето, подобрява двигателната подготовка и насочва към вникване в общожитейските добродетели.

Интересът към настоящото изследване бе провокиран заради растящото многообразие от бойни системи и малкото информация, свързана с класификацията, техния произход и специфика. От изследването по географски признак разглеждаме азиатските бойни изкуства като най-популярни с тяхна подгрупа японски бойни стилове.

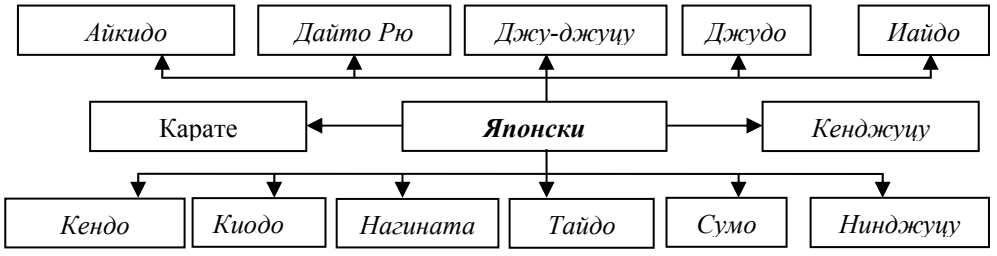
**Задачите**, които поставяме са следните:

1. Да проучим достъпните литературни източници по темата;
2. Да направим исторически преглед на източните бойни изкуства;
3. Да направим класификация на японските бойни системи.

**Предмет** на изследването са същностните характеристики и особеностите на източните бойни изкуства.

**Обект** на изследването са основните закономерности на системата на подготовка в японските бойни изкуства.

От направения литературен обзор се установи, че най-многобройни по вид са бойните изкуства от Азиатската група. Спецификата при обособяването на даден боен стил е пряко свързана в исторически план с умението и възможностите на населението за водене на война (за защита на населяваните земи, за завоюване на нови територии, за разрешаване на политически конфликти между отделните класови групи и народи). По този начин бойните изкуства наследяват техники и умения за боравене с оръжие и различни видове юмручен бой [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14].




*1. Схема-класификация на Японските бойни изкуства*

Азия е континентът, където бойните изкуства получават изключително добро развитие, и където имат най-силни традиции. В непрестанни войни за територии азиатските народи обменят голям обем от бойни похвати. Японските бойни изкуства се характеризират като твърди стилове с повече външно проявление на физическа сила, строго йерархично сложени, със стриктно спазване на източните традиции. Независимо от това, не може да се пренебрегне влиянието на китайските бойни стилове, за които е характерна мекотата, плавността и използването на вътрешна сила. По този начин можем да характеризираме японските бойни изкуства като твърди и директни, с използване на вътрешна сила, заимствана от китайските системи.

***Айкидо*** – Мнозина разглеждат айки-джуцу като по-висш метод от джу-джуцу, тъй като то е система, разработена от и за благородническата класа. Съчетава и обединява висшата човешка етика с практиката и приложението на бойните изкуства. Ай-ки-до, път за хармонизиране на дух и тяло. Създадено от Майстор Морихей Уешиба [2, 3].

***Дайто Рю*** е развито като средство за самозащита, като ефективен и добре работещ начин за неутрализиране на насилието. В Дайто Рю не съществуват битки на състезателен принцип, излиза извън рамките на обикновените средства за самозащита и цели установяването на ума и тялото в

баланс с духа, който обхваща Вселената, развитието на човека като личност и участието му в обществото. Основано е през 12-ти-век от Минамото (Генджи) Йошимицу, потомък на Император Сейва. Дълго време пазено като тайна в клана Минамото, изкуството се използва от Императорската армия и за лична охрана. Овладяно от японското дворянство, провъзгласено за официално военно изкуство на Шогунската резиденция от Хошина Масаюки в края на 17-ти век. През вековете много майстори на тази дисциплина са били важни военни господари – като Шинген Такеда [13, 14].

***Джу-джуцу*** е едно от най-древните бойни изкуства в света, известно повече от 2500 години. Никой не знае със сигурност кога точно възниква. Въпреки, че негови корени са открити в Япония, смята се че може да е от стар китайски произход. Повлияно от много други бойни стилове, Джу-джуцу включва елементи от всички тях. Тренировките без оръжие на Джу-джуцу са включени в обучението на Самураите от осми до шестнайсети век. В средата на 19-ти век кастата на Самураите е официално разпусната и много от училищата западат. Тогава се появява Джигоро Кано, учител по Теншин Шин'Йо рю Джу-Джуцу, който развива Джудо, което бива прието добре от народните маси. Към средата на 20-ти век, с идването на власт на Меджи, забраната върху Джу-джуцу в Япония отпада и свободното практикуване на изкуството е разрешено отново. Джу-джуцу включва ключове, хвърляния, хватове и удрящи техники, като се набляга предимно на хвърляния, хватови и ключови техники. Разновидност на джу-джуцу е бразилското джу-джуцу, създадено от братята Грейс. Специфика е липсата на удари. Проявено е взаимодействието при борба със задържания, ключове и задушаване чрез кимоно [13, 14].

***Джудо*** е бойно изкуство и спорт, създадено в Япония през 1882 година от Кано Джигоро. Характерен за него е състезателния елемент, където целта е съперникът да бъде хвърлен или повален на земята, да бъде обездвижен или принуден да се предаде. Ударите с ръце, крака или оръжия също са част от джудо, но само от предварително уредените форми (ката), като се изключват от състезанията и свободната практика (рандори). Джудо възниква на основата на бойното изкуство джу-джицу, едно от традиционните военни изкуства на Япония. Кано Джигоро, създателят на джудо, се е обучавал в школи по джу-джицу („изкуство на гъвкавостта“) в продължение на много години, след което създава своя система, която нарича джу-до („път на гъвкавостта“) [5, 10, 13].

***Иайдо*** е древно японско бойно изкуство за самоусъвършенстване по пътя на меча. Изкуството е свързано с умението мечът да се изважда мълниеносно и да се поразява противника във всяка една ситуация. Изкуството да изтеглиш меча от неговата ножница (нукитсуке) и да убиеш противника с един удар на меча (куритсуке), изчиствайки кръвта от острието (чибури) и връщайки меча обратно в ножницата (шинай). Иайдо има

силни философски и исторически връзки с Кенджуцу.То е било практикувано от японските воини векове наред. Мечовете били началните оръжия на първите Самураи. Те носели два меча, познати като (дайшо). Единият е дълъг (катана), а другият къс (вакизаши). Основно тренировките в иайдо са с дългия меч (катана) [13].

***Карате*** – същинското развитие на бойното изкуство започва в късния 14 век. Ранното развитие протича под китайското влияние на кунг-фу. Освен техниките на китайското кунг-фу по онова време е съществувала бойна система, която жителите наричали „тоде“ или „те“. Типично за тоде в неговата първоначална форма било удрянето със свит юмрук. В китайското кунг-фу се предпочитало използването на удар с отворена ръка. Множеството нападения върху невъоръженото население от страна на императорските самураи при събиране на данъците принудило селяните да се отбраняват. Заради здравите брони на самураите, в карате наблягали на каляването на крайниците, които били единственото оръжие. В боя се използвали всички части на тялото, за посрещане или нанасяне на удари. Както при повечето бойни изкуства и при карате се оформили разновидности: Годжу-Рю, Ишин-Рю, Кемпо, Кобо Джуцу, Киокушин-кай, Уечи-Рю или Шорей-Рю, Шорин Рю, Шоринжи Кемпо, Шотокан карате-до, Вадо Рю [1, 6, 8, 12, 13].

***Кенджуцу*** е изкуството на самураите за боравене с меч. То изисква употребата на мечове (най-вече японски мечове като катана, вакизаши и нодайчи). Кенджуцу използва мощни удари на избрани места, за да бъде убит противника. Набляга на духовното и философското обучение. Това изкуство е било изучавано и практикувано от буши (воините) и самурай от 11-ти век. През 16-ти век се появява изобилие от различни бойни стилове, някои от тях оформили се в периода оттогава до днес. Кенджуцу е предшественик на Кендо [13].

***Кендо*** е японското изкуство за фехтоване — начин на живот, създаден за да подпомогне самоусъвършенстването чрез трениране в принципите на изкуството на меча. Омиротворяване, чрез майсторското боравене с меч от бамбук (шинай) [13].

***Киодо*** е японско бойно изкуство за стрелба с лък. То е едно много силно медитивно бойно изкуство, чиито крайни цели са Шин (истина), Зен (доброта) и Би (красота). Стиловете могат да бъдат разделени на две големи категории: шамен учикоши и шомен учикоши. Стрелците шамен обтягат лъка под ъгъл спрямо тялото и установяват контрол върху лъка преди да го вдигнат. Стрелците шомен вдигат лъка право над главата и установяват контрол върху лъка обтягайки го над главата. Киодо е най-старото от традиционните японски бойни изкуства. Лъкът се използва в Япония още от праисторически времена. В периода от 4 до 9 век близките контакти между Китай и Япония имали голямо влияние върху японските стрелци [13].

***Нагината*** – това е оръжие, представляващо дълга тояга, на единия край на която има леко закривено режещо острие. Като всяко едно оръжие то е създадено за унищожаването на противника. Нагината е вид Будо, принадлежащ на японските жени. Нагината е оръжие, което е използвано при кавалерийските битки през Средновековието. Преди четири века то се е превърнало в основно оръжие на жената в самурайското семейство. И до ден днешен жените продължават да усъвършенстват това изкуство. Те изучават нагината с цел постигане на духовна красота, а не на физическа сила. Всяка жена желае да бъде красива. При нагината същността на красивото не е само във външния вид, а и в хармонията между чувствителността и здравия разум. В технически аспект с нагината могат да се извършват различни разсичания по цялото тяло и различни блокове, които се изпълняват както с острието, така и с дървената част на оръжието. Днес, за безопасно практикуване, острието на нагината е заменено с дървено. А по време на спаринг се използват и специални предпазни костюми като тези за Кендо [13].

***Нинджуцу*** – нинджа (преди XX век със същото значение е използвано името Шиноби), таен агент или наемник от феодална Япония, който е обучен в изкуството (Нинджуцу), което включва много умения: шпионаж (разузнаване), саботаж, илюзия, убийство и партизанска война. Характерно е изненадващото нападение, поради което се е считало за недостойно и лишено от чест. Използвало се е от наемните убийци с користни цели [4].

***Сумо*** е контактен спорт, традиционна японска борба в която участват по двама борци (рикиши). Традицията на сумо е древна и включва множество ритуални елементи с шинтоистки произход. Сумистът се е смятал за превъплъщение на древните богове [13, 14].

***Тайдо*** е японско бойно изкуство. То е повлияно от стар самурайски дух, но постоянно се развива, за да посрещне нуждите на съвременното общество. Тайдо не е бойно изкуство, което се движи покрай една измерителна линия в изпълнението на юмручни удари или ритащи техники, а е изкуство, чиито техники са предадени чрез промяна на положението на тялото, влияещо върху равновесието. Характерно е използването на сложни движения с краката чрез промяна ъгъла на атаката. Тайдо е създадено през 1960 година от Сейкен Шукумине, велик Майстор на Окинава Карате Генси-Рю [13, 14].

## Изводи

При проведеното изследване и направения литературен обзор, свързан с историята, спецификата и стиловете японски бойни изкуства, направихме следните изводи:

1. Японските бойни изкуства са повлияни в стилово отношение от китайските бойни стилове.

2. В Японските бойни стилове, за разлика от китайските, се набляга на физическата мощ и сила.

3. Развитието на нравствеността и добродетелта са част от тренировъчната практика.

4. В традициите на японските бойни изкуства са вкоренени уважението, самодисциплината, подобряването на физиката и спазването на религиозните норми.

## REFERENCES


1. *Volf, Z.* (2010) Models for training with multimedia-sound karate. Sofia.
2. *Drumev, D.* (1998) Methodology of psycho-pedagogical action and interaction in aikido training. Sofia.
3. *Ueshiba, M.* (2011) The art of peace. Iztok-zapad.
4. *Ashida, K.* (2010) The secrets of the ninja. Orenda.
5. *Chesturman, B.* (2011) Judo. Trud.
6. *Kuk, H.* (2011) Karate.Trud.
7. *Dyankov, I.* (1991) Karate-do. Sofia.
8. *Funakoshi, G.* (2006) Karate jutsu. Iztok-zapad.
9. *Gregur, D.* (2011) Classical bujutsu. Iztok-zapad.
10. *Kano, D.* (2011) Kodokan judo. Iztok-zapad.
11. http://www.shinbukan-bg.com
12. http://www.funakoshiteam.com/forum/index.php?topic=106.0;wap2
13. http://bg.wikipedia.org
14. http://pbi.hit.bg/

# ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД НА РАЗВИТИЕТО НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ ДО КРАЯ НА ВТОРАТА СВЕТОВНА ВОЙНА

*Снежана Г. Въчева*

# HISTORIAL REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN BULGARIA BY THE END OF SECOND WORLD WAR

*Snezhana G. Vacheva*

*ABSTRACT: The report tracks the development of preschool education in Bulgaria from the launch of the first kindergarten in the country until the end of World War Two. The report covers data for various preschool education centers: kindergarten, summer kindergarten, children schools, daycare centers and nursery schools.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проект № РД–05–295/15.03.2012.*

През настоящата година се чества 130-годишнината на предучилищното образование в България, но началото на общественото възпитание на децата от предучилищна възраст е поставено значително по-рано. В началото на втората половина на 19 век, когато все още българските земи се намират в структурата на Османската империя, се създават предпоставки за развитие на предучилищно възпитание. През 1869 година турското правителство обнародва Закон за народното просвещение, в който се разглеждат два вида училища [10:22]:

– основно училище за деца от 2 до 6 или 7-годишна възраст;

– основно училище за деца от 6 или 7 години до 14-годишна възраст.

От нормативния документ става ясно, че основното училище за деца от 2 до 6 или 7-годишна възраст е първата степен на образованието в Турция, което е предназначено за деца от предучилищна възраст. У нас по това време те се обучават заедно с учениците във взаимните училища, които са известни още с наименованията „звукарски“ и „приготовителни“ [4:14].

През 1855 г. в гр. Охрид е открито самостоятелно детско заведение, наречено с наименованието „забавачница“ [7:47]. По-късно се създават предучилищни възпитателни заведения и в други населени – гр. Кушево,

гр. Велес и с. Вехчани, Охридска кааза и на други места [3:100–101]. Запазените данни сочат, че те отначало се създават в Македония.

След Освобождението продължават да функционират у нас учебни заведения, в които се възпитават и обучават заедно деца от предучилищна възраст и ученици от първо отделение. В девическото училище в град Бургас 88 деца от предучилищна и начална училищна възраст се обучават съвместно [9:102].

Първото самостоятелно предучилищно възпитателно заведение е създадено в гр. Свищов от Никола Живков. То е открито на 10 авг. 1882 г. и се нарича „Детинска мъдрост". По политически причини детската градина се приема за първото предучилищно учреждение в България, тъй като съществувалите по-рано самостоятелни детски градини са създадени в Македония. В него се записват 53 деца. Големият брой деца, желаещи да посещават детското учреждение, доказва интереса на българското общество към общественото предучилищно възпитание. От тях 16 плащат по 1 рубла, 6–8 по половин рубла, а останалите посещават безплатно забавачницата. За нейните нужди Н. Живков закупува Фрьобеловите дарове, играчки и чинове.

Детската градина функционира до края на месец май 1884 г., когато се провежда с децата изпит. Програмата на изпита е публикувана във в. „Славянин" [1:25]. В нея са включени игри с 2, 3 и 4 от „Фрьобеловите дарове"; образуване от тях на разнообразни фигурки; линейно рисуване; рецитиране на стихове; разказване на приказки; гимнастически упражнения; маршировка и извършване на опити. Програмата на изпита дава, макар и бегла, представа за съдържанието на педагогическия процес, организиран в „Детинска мъдрост". Той не се отличава съществено от този, организиран от видния немски педагог Фридрих Фрьобел в откритата от него детска градина в Германия.

Н. Живков публикува програмата на изпита, целейки с това да привлече вниманието на обществеността. Той не крие, че желанието на персонала на детското заведение е да покани учители от региона, които след това да открият предучилищни заведения в своите населени места. Тяхното създаване обаче се затруднява преди всичко по финансови причини. Затова и радетелите на предучилищното възпитание търсят различни форми за тяхното осигуряване. Н. Живков прави предложение до Народното събрание да бъдат отпуснати средства за детската градина в Свищов. Варненска, Шуменска и Свищовска община също настояват да им бъдат отпуснати суми. Народното събрание одобрява тази идея, но правителството на П. Каравелов не удовлетворява молбите им [6:5]. По тази причина със създаването на детски училища се заемат предимно дружества и училищни настоятелства.

Първото народно (държавно) детско училище е открито едва през учебната 1887–1888 г. То е създадено към Девическата гимназия в София,

където има шести клас, който „изпълнява задачата на приготовителен курс за детски учителки по Фрьобеловата система“ [4:34].

През следващите години броят на детските заведения за деца от предучилищна възраст непрекъснато нараства. Утвърждава се и тяхното официално название „детски училища“. През 1894 г. в страната има общо 50 детски училища, в които са обхванати 4130 деца. За тях се грижат 72 учителки [3:139].

След Първата световна война, независимо че се чувства остра нужда от обществени грижи за децата от предучилищна възраст, не се създават достатъчен брой детски училища. Затрудненото положение на общините, използването на училищните сгради за нуждите на войската и след войната са причини през учебната 1918–1919 г. в страната да има само седем народни и шестнадесет частни детски училища [8:996].

Първите се създават и издържат от общините, но някои от тях се финансират и от Министерството на народното просвещение. Частните детски училища се създават от женски благотворителни дружества, от етнически групи, чужди мисии и частни лица.

Известно влияние върху развитието на предучилищното възпитание оказва просветният закон на Стоян Омарчевски, който задължава общините с население над 20 000 жители да откриват задължително детски училища. През 1922–1923 г. в България броят на предучилищните заведения е нараснал на 52, но той е недостатъчен за да бъде обхванат голям процент от децата.

Причините за това са от различен характер. Училищните власти не полагат достатъчно усилия за организирането на предучилищни възпитателни заведения. Липсата на подходящи помещения и обзавеждане затруднява развитието на детските училища. Техният малък брой се дължи и на липсата на подготвени детски учителки.

През периода от учебната 1923–1924 г. до 1944–1945 г. в страната се създават условия повечето деца да бъдат обхванати от детски училища, които от 1934 г. официално се наричат „детски градини“. Разширява се мрежата и се увеличава броят на децата в тях. За 21 години броят на детските градини се увеличава три пъти и половина. През 1923–1924 г. в страната има 68 детски училища, през 1933–1934 г. – 163, а през 1944–1945 г. – 243. Най-много те са през учебната 1942–1943 г. – общо 285. Обществено историческите събития през 1944–1945 г. стават причина детските училища да намалеят на 243.

По това време броят на децата в детските училища се увеличава от 3054 през учебната 1923–1924 на 8030 през 1933–1934 г. и нараства на 11 334 през уч. 1944–1945 г. Заедно с растежа на детските градини и децата в тях, расте и броят на детските учителки. От 77 детски учителки през 1923–1924 г. броят на детските учителки достига 176 през 1933–1934 г. и 292 в края на из-

следвания период. Съществени изменения настъпват в образователната структура: постепенно навлизане на педагогически кадри със специална подготовка и намаляване на броя на нередовните учители. Дълго време те се подготвят в курса за подготовка на детски учителки към Американската детска градина в София. Димитър Кацаров също организира през 1934 г. частен курс за подготовка на детски учителки. От 1942 г. в столицата е създаден Институт за детски учителки.

От 1934 г. силно влияние върху предучилищното възпитание оказва първият и единствен до този момент самостоятелен нормативен документ за учебно-възпитателните заведения за деца от предучилищна възраст – Наредба-закон за предучилищното образование [5]. В нея за пръв път се разглеждат три типа предучилищни възпитателни заведения – детски огнища, детски градини и детски домове. Първият тип детски заведения изпълняват социална функция и са предназначени за деца от раждането им до 7-годишна възраст.

Детските градини са включени към структурата на училищата. Престоят на децата в тях е полудневен. Детските домове в наредбата – закон са посочени като учебно-възпитателни заведения, в които се приемат деца от предучилищна и училищна възраст. В практиката обаче детските заведения за деца от ранна възраст се наричат „детски ясли", а целодневните детски заведения се известни с названията „детски дом", „приюти" или „дневен детски дом".

Обществената грижа за най-малките деца се изразява в създаването на детски ясли. Първата детска ясла е открита през 1900 г. в столицата. През 1934 г. в страната има само 5 детски ясли с 224 деца. На следващата година се открива още една детска ясла с 237 деца, през 1936 г. – 8 с 327 деца, а през 1937 г. – 8 с 354 деца. Детски ясли през този период има в следните селища: Сливен, Асеновград, Пловдив, Пордим, Долни Дъбник, Плевен, София и Шумен [11: 54].

Те се откриват предимно за деца на работници, които не са в състояние да се грижат за тях и да им създават по-добри условия на живот, както и за деца без родители. Детските ясли в България през изследвания период са много малко на брой, тъй като тяхната издръжка изисква много средства.

Необходимостта от полагане на обществени грижи за децата от предучилищна възраст през целия ден е причина да се заимства създаването на целодневни детски заведения. През 1934 г. в цялата страна има 27 дневни детски дома с 1576 деца, които през 1935 г. се увеличават на 46 с 2147 деца, а през 1937 г. те са вече 66 с 3229 деца. По това време има дневни детски домове в София, Айтос, Бургас, Елхово, Котел, Шумен, Сливен, Ямбол, Пловдив, Русе, Видин, В. Търново и други градове. Дневни детски домове са открити и в следните села: Голямо Конаре (Дупнишко), Телиш (Плевенско), Бяла

Църква (Великотърновско), Стрелец (Горнооряховско), Писарево (Плевенско) и Дъскот (Великотърновско) [11:49–54].

Увеличаването на детските домове се дължи не само на приетата през 1934 г. Наредба-закон за предучилищното образование, но и на създадената през същата година Наредба-закон за общественото подпомагане. С последната не се решават всички проблеми, свързани със закрилата и подпомагането на децата, но благодарение на нея се осигуряват нужните средства за полагане на социални грижи. Дневните детски домове в повечето случаи са предмет на благотворителност или обществено подпомагане.

В началото на 1945 г. от 127 детски дома само 36 се издържат от общините, а останалите от Съюза за закрила на децата в България, от женски дружества, православни братства и други. Повечето от детските домове се намират в покрайнините на градовете в малки сгради, без каквито и да било удобства [2:231].

Поради невъзможността на повечето общини да издържат постоянни детски градини в селата, а и в някои градове, започват да се създават временни. Тези предучилищни учреждения съществуват само през лятото. Именно това дава и названието им „летни детски градини". Особена инициатива за тяхното създаване проявява Съюзът за закрила на децата в България. След 1934 г. мрежата от летни детски градини бързо се разширява. В цялата страна през 1935 г. има 76 летни детски градини с 3040 деца; през 1936 г. – 98 с 4600 деца; през 1937 г. – 67 с 2636 деца; през 1938 г. – 78 с 3599 деца; през 1939 г. – 71 с 2992 деца; през 1940 г. – 101 с 4358 деца, от които 12 са открити в градовете [12:8].

Детските градини в България възникват за да задоволят потребностите от проява на обществени грижи за децата от предучилищна възраст. В райони с инородно население отначало те се създават по политически причини – да ограничат чуждото влияние, а в някои градове – за да могат да практикуват в тях курсистките от девическите гимназии. Независимо от причините за тяхното възникване, те от самото начало са не само социални институции, а и възпитателни.

През проучвания период се създават различни видове предучилищни възпитателни заведения, които отговарят на потребностите на обществото. С приемането на наредбата – закон през 1934 г се прави опит да се създаде по-цялостна система на предучилищното образование. Детските градини като основен структурен компонент в нея са включени по законодателен ред в системата на основното образование. Независимо от това не са задоволявали напълно потребностите на обществото от предучилищни възпитателни заведения.

## REFERENCES


1. *Zhivkov, N.* (1884) Program for students examination. Institutional examination for students between one and three years old: „Children's wisdom". – Slavyanin, br.128.
2. *Kasabova, P.* (1945) Pre-school education. – Uchilishten pregled, br. 2 и 3.
3. *Kolev, Y.*(1986) Public pre-school education in Bulgaria during initial capital extension. Blagoevgrad.
4. *Lekarski, I.* Our pre-schools until 1945. Typewritten document archived in the History Museum of Sofia.
5. Regulation for pre-school education. – Uchilishten byudzhet I administratsiya. 1934, br. 4.
6. *Popova, M.* History of kindegarten centres. – Purvi stupki, 1936, br. 3
7. *Snegarov, I.* Historical contribution towards educational history in Macedonia. An autobiography of Kuzman Shapkarov from 1984. – Makedonski pregled, 1927, br.1
8. *Stoletnikov, V.* Publick and private pre-school institutions in Bulgaria. – Prosveta, 1939, br.
9. *Hristov, At. et al*. (1920) Yearbook of Bourgas. Burgas.
10. *Tsankov, Dr.* (1874) Nursery and schools for children between the ages of two and seven years old. – Rukovoditel na osnovnoto uchilishte, otdel na sp. Chitalishte (1).
11. Central State Archive – f. 142, op. 2, a.e. 962.
12. *Chakurov, N. and V. Nacheva-Petkova.* (1961) History of pre-school education in Bulgaria. Sofia.

# КЛАС-КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ КАДРИ В ДЕТСКИТЕ ГРАДИНИ

*Снежана Г. Въчева*

# CLASS-QUALIFICATION OF PEDAGOGIC PERSONNEL IN KINDERGARTEN

*Snezhana G. Vacheva*

*ABSTRACT: The report tracks the normative foundation of methods and processes in obtaining class-qualification degree by directors, kindergarten teachers and music teachers in nursery schools and pre-school education from 1966 till nowadays.*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проект № РД–05–295/15.03.2012.*

През последните години се осъществява модернизация на предучилищното образование в България. Важен фактор за успешното протичане на този процес са педагогическите кадри в детските градини. Качеството на педагогическата им дейност зависи до голяма степен от тяхната професионална квалификация. Затова въпросът за повишаването на квалификацията им е изключително актуален. Усъвършенстването на квалификацията на педагогическите кадри, работещи в България, е невъзможно без проучването на натрупания опит в миналото. Интерес представляват различните форми за придобиване на клас-квалификация от детските учители, чието начало е поставено през 60-те години на 20 век.

През 1966 г. Министерският съвет с постановление N 45 от 5 август същата година решава да въведе по подобие на СССР нова форма за повишаване на квалификацията на учителите, наречена „клас-квалификация“. Във връзка с това през 1967 г. Министерството на народната просвета публикува Временна наредба N 0–15 за придобиване на клас-квалификация от учителите, зам.-директорите и директорите на учебни заведения [1]. С нея се въвеждат две квалификационни степени.

Съгласно новия нормативен документ втори клас-квалификация получават редовни учители и директори на детска градина, които имат най-малко 5 години педагогически стаж (последните две от които в едно и също

учебно заведение,) постигнали много добри резултати в учебно-възпитателната дейност в детските градини, активно участвали в обществено-политическия живот, преминали курс в институт за усъвършенстване на учителите, удостоени с пета степен и успешно издържали съответните изпити.

Детските учители и директорите на детски градини се явяват на писмен изпит по български език. С него се цели да се установи тяхната езикова компетентност. Устният изпит за детските учители се провежда по общопедагогически и психологически въпроси и по методика на отделните раздели на учебно-възпитателната работа, а за директорите – по ръководство и организация на учебно-възпитателната работа в детската градина. С втория изпит се цели да се оцени методическата подготовка на учителите в детската градина по следните раздели на учебно-възпитателната работа: „запознаване с околната действителност и роден език", „физическо възпитание", „смятане", „изобразителни дейности", „ръчна работа" и „музикално възпитание".

Изпитите се провеждат пред комисия, назначена от Министерството на народната просвета по предложение на институтите за усъвършенстване на учителите. В нейния състав са включени:

– председател: старши преподавател или преподавател от институтите за усъвършенстване на учители или от съответните институти за подготовка на детски учителки;

– членове: старши преподавател или преподавател от институтите за усъвършенстване на учители или от институт за подготовка на детски учителки, училищен инспектор и специалист по български език.

Кандидатите за първи клас-квалификация трябва да имат най-малко 12 години педагогически стаж и да са придобили втори клас квалификация най-малко преди две години. Съгласно наредбата те трябва да имат много добри резултати в учебно-възпитателната работа, да продължават да я усъвършенстват, да повишават научната си подготовка по специалността, по педагогика, педагогическа психология и методика.

Кандидатите за тази квалификационна степен представят научна публикация или разработена тема, която може да бъде из областта на педагогиката, методиката, системата на образованието, ръководството и организацията на учебното дело (проучване, отпечатан учебник, методически указания, литературни и музикални творби и др.). В нормативния документ е уточнено, че темата трябва да бъде актуална и свързана с проблемите на учебно-възпитателната дейност.

Отново комисията за присъждането на първи клас-квалификация се назначава със заповед на Министерството на народната просвета по предложение на институтите за усъвършенстване на учителите. В нейния състав са включени:

– председател: професор, доцент, старши преподавател от ВУЗ или научен сътрудник от Научно-изследователския институт по педагогика;

– членове: старши преподавател, преподавател по специалността от институтите за усъвършенстване на учители или от институт за подготовка на детски учителки и училищен инспектор по предучилищно възпитание.

Кандидатите за придобиване на първи и втори клас-квалификация трябва да получат много добра оценка от комисията. Тези от тях, които не се представят успешно, могат да кандидатстват отново, но след две години.

МНП издава през 1970 г. Наредба N 0–15 за придобиване на клас-квалификация, която регламентира изискванията за допускане до изпит; изпитите, на които трябва да се явят кандидатите; възнагражденията, които получават, придобилите квалификация и др.

Желаещите да са носители на втора квалификационна степен трябва да са редовни детски учители и директори, които да са работили в предучилищно възпитателно заведение най-малко пет години (последните две в детската градина, която ги предлага), а за първа степен – дванадесет години (последните две години в детската градина, която ги предлага). Нововъведение е изискването кандидатите за първи клас-квалификация да са работили през последните две години в детските градини, които ги предлагат за повишение на тяхната квалификация. Кандидатите за първа квалификационна степен е необходимо да имат публикуван учебник, научна статия, методическо указание и др. по специалността, из областта на педагогиката, методиката, системите на образованието, ръководството, организацията и управлението на учебното дело или да са разработили по избор тема от този характер. Всички кандидати трябва активно да са участвали в обществено-политическия живот на страната.

От изискванията за допускане до изпит става ясно, че просветното министерство смята детските учителки и директорите, които желаят да си повишат квалификацията, трябва да притежават не само педагогически стаж, но и да са личности, включващи се в обществено-политическия живот, т. е. да са членове на управляващата партия или да споделят нейната идеология. Тези условия не позволяват на много добри педагогически кадри да си повишат квалификацията.

Оценяването на детските учителки, кандидатки за втора клас-квалификация, става въз основа на тяхното представяне на писмен и устен изпит. Първият се провежда по български език, а вторият – по предучилищна педагогика, детска психология и методика на отделните раздели от учебно-възпитателната работа. Директорите на детски градини се явяват също на писмен изпит по български език и на устен изпит по ръководство и организация на учебно-възпитателната работа. Положителен момент в

новата наредба е уточняването на дисциплините за устния изпит. В предходния нормативен документ това не е направено, а само е посочено, че ще се проведе по общопедагогически и психологически въпроси. По този начин се улеснява подготовката на кандидатите за изпита, тъй като се посочват по-тясно специализирани дисциплини.

Темите за изпитите се определят от МНП, а писмените работи се оценяват от тричленна комисия, назначена от министъра на народната просвета по предложение на институтите за усъвършенстване на учителите. Представилите се успешно на изпитите и получилите положителна оценка на научната си продукция получават съответната квалификационна степен. Заедно с това се повишава възнаграждението на учителките и директорките, придобили втори клас-квалификация с 20 лева, а на притежателите на първи клас-квалификация с 30 лева [2]. Това увеличение, макар и да не е значително, то става една от причините през следващите години да нарасне броят на детските учители, които желаят да са носители на определен клас-квалификация.

През 1973 г. управляващите решават да актуализират наредбата за условията и реда за придобиване на клас-квалификация от учителите. С нея се въвеждат три квалификационни степени – първа, втора и трета. В нея е регламентирано, че освен детските учители и директори, могат да повишават квалификацията си и музикалните ръководители в детските заведения. Условията и реда за придобиване на първи и втори клас-квалификация са същите както в предходния нормативен документ. Музикалните ръководители за да придобият втори клас-квалификация се явяват също на писмен изпит по български език, но за съжаление в наредбата е пропуснато да се посочат дисциплините за устния изпит. Вероятно става въпрос за същите изпити, на които се представят и детските учители.

Интерес представляват условията и реда за придобиване на трети клас. Кандидатите трябва да имат най-малко две години педагогически стаж. Тази квалификационна степен се присъжда без да се явяват кандидатите на изпити или да представят своя научна продукция в институтите за усъвършенстване на учителите в градовете София, Варна и Стара Загора. Те се оценяват в детската градина, в която работят. Затова съставът на комисията за оценяване на кандидатите за трета квалификационна степен се различава от състава на комисиите за първи и втори клас-квалификации. Трети клас-квалификация се присъжда от комисия в състав: инспектора по предучилищно възпитание при ОНС (СГНС), директора на съответното учебно заведение и председателя на съюзната учителска организация. В комисиите за оценяване на кандидатите за първа и втора квалификационна степен продължават да членуват хабилитирани и нехабилитирани преподаватели.

Оценяването на кандидатите за трета квалификационна степен се осъществява по следните показатели:

– притежават добра научна, педагогическа, методическа и идейно-политическа подготовка;

– имат добри резултати в учебно-възпитателната, организационно-педагогическата, учебно-методическата и ръководно-контролната работа (резултатите се установяват чрез различни методи: наблюдение, тестове, анкети и др.);

– работят непрекъснато за повишаване на квалификацията си и споделят своя положителен опит;

– вземат дейно участие в обществено-политическия живот и работят за укрепване на педагогическия колектив;

– при проверката са получили оценка най-малко добър (4) по всички посочени по-горе показатели и цялостната си учебно-възпитателна, ръководно-контролна дейност и учебно-методическа дейност [3].

През 1982 г. Министерството на народната просвета публикува Наредба N 7 за придобиване на клас-квалификация от педагогическите кадри и удостояване на учителите с педагогически длъжностни звания [4]. С нея се определят не само условията за придобиване на втори и първи клас-квалификация от педагогическите кадри, но и и за удостоверяване на учителите с педагогическите длъжностни звания „старши учител“ и „главен учител“. В нормативния документ са включени следните глави: условия и ред за кандидатстване за клас-квалификация и за представяне на кандидатите за педагогически длъжностни звания; ред за придобиване на клас-квалификация и за удостояване с педагогически длъжностни звания; документиране, права и задължения на лицата, придобили клас-квалификация и удостоени с педагогически длъжностни звания и отнемане на клас-квалификация и педагогически длъжностни звания. Основната идея на управляващите по отношение на повишаването на професионалната квалификация на педагогическите кадри е да се намалят квалификационните степени от три на две.

За да придобият втори клас-квалификация детските учителки, музикалните ръководителки и директорите на предучилищните заведения трябва да се представят успешно на писмен изпит по български език и устни изпити по идеологически въпроси, по предучилищна педагогика, по детска психология и по методика на отделните раздели от учебно-възпитателната работа. Нововъведението устен изпит по идеологически въпроси е неоснователно, тъй като с него не се повишава професионалната квалификация на педагогическите кадри. То е доказателство за продължаващата идеологизация на квалификационната дейност на работещите в сферата на образованието. Продължава оценяването на кандидатите за квалификационна степен да се осъществява единствено въз основа на техните тео-

ретични знания, а не на тяхната практическаа дейност, което е недостатък на нормативните документи.

Съгласно член N 30 от наредбата първи клас-квалификация се присъжда на кандидатите, които имат постижения в учебно-възпитателната работа и организационно-педагогическата работа, участват активно в обществено-политическия живот и са автори на публикации, които са на равнището на съвременните постижения на педагогическата наука и практика или отразяват оригинален педагогически опит, с който се подпомага по-нататъшното развитие на теорията и практиката на учебно-възпитателния процес.

През 1996 г. просветното министерство издава Наредба N 5 за условията за повишаване квалификацията на педагогическите кадри в системата на народната просвета и реда за придобиване на професионално-квалификационни степени. По-късно тя е изменена и допълнена. С нея се въвеждат пет квалификационни степени.

В наредбата са посочени условията, на които трябва да отговарят кандидатите за отделните професионално-квалификационни степени. Кандидатите за пета професионално-квалификационна степен към момента на кандидатстване трябва да притежават най-малко четири последователни години педагогически стаж, а за четвърта – да са носители на пета квалификационно-професионална степен.

Желаещите педагогически кадри да са носители на трета професионално-квалификационна степен трябва да имат четвърта професионално-квалификационна степен и завършена едногодишна професионално-педагогическа специализация. За втора професионално-квалификационна степен могат да подадат документи лица, които имат трета професионално-квалификационна степен, а за първа професионално-квалификационна степен – лица със завършена втора професионално-квалификационна степен [5:3–4].

Пета професионално-квалификационна степен се присъжда след успешен устен изпит, проведен под формата на интервю по тема, определена от комисията, която провежда процедурата. Темата изисква конструирането на план на занятие или на друг режимен момент, или вариант за прилагане на посочена дейност, характерна за заеманата от кандидата длъжност. Наредбата позволява пета професионално-квалификационна степен без явяване на изпит да придобият педагогическите кадри, които имат необходимия педагогически стаж и представят грамоти и други награди на свои деца за изява на национално и международно равнище, организирани от образователното министерство в период от пет години преди датата на кандидатстване.

Кандидатите за четвърта професионално-квалификационна степен се явяват на писмен изпит, на който трябва да изявят уменията си за научно-

методическа интерпретация на проблеми, свързани с характера и спецификата на професионалната им дейност и заеманата от тях педагогическа длъжност. Трета професионално-квалификационна степен се присъжда от комисия, която проверява дали завършената специализация отговаря на изискванията на наредбата.

Следващата професионално-квалификационна степен се придобива след като педагогическите кадри защитят писмена разработка в обем от 30 страници, в която да демонстрират умения да провеждат диагностично изследване, а кандидатите за първа професионално-квалификационна степен представят писмена разработка с изследователски и иновационен характер. Основателно най-трудно се присъжда първи клас-квалификация. Кандидатите за тази степен защитават писмена разработка от 60 стандартни машинописни страници и представят най-малко две публикации по темата на писмената разработка. За да бъдат присъдени на учителите професионално-квалификационните степени, те трябва да са получили оценка най-малко много добър 4,50 по шестобалната система [6:5–9].

Слабост на нормативния документ е, че кандидатите за всички професионално-квалификационни степени, с изключение на трета и пета, трябва да имат една година интервал от време между получаването на свидетелството за присъдена предходна професионално-квалификационна степен и подаването на документи за следваща професионално-квалификационна степен. В резултат на това учителите могат да придобият първа квалификационна степен без да прекъсват повишаването на квалификационните си степени за около 12 години. От тях 4 години е необходимия педагогически стаж за кандидатстване за пета степен, а останалите години се дължат на условията, които поставя наредбата за най-малко една година педагогически стаж от присъждането на предходната професионално-квалификационна степен. По този начин добрите професионалисти не могат за кратък срок да повишават квалификацията. Независимо от постигнатите успехи в педагогическата си дейност, те не могат да бъдат носители на професионално-квалификационна степен, защото не отговарят на условията за кандидатстване, които поставя нормативният документ.

Клас-квалификацията се утвърждава като важна форма за кариерно развитие на педагогическите кадри в детската градина. Тя се отличава от останалите форми по своето съдържание. През проучвания период се променят квалификационните степени, които са придобивали педагогическите кадри. След присъждането им те получават по-високо възнаграждение.

Предучилищните педагози, носители на клас-квалификация, имат възможност да заемат длъжност, която изисква по-високо ниво на професионална квалификация. Заедно с това се повишават техните професионални компетенции. Наред с това са налице и редица слабости. Възна-

гражданието, което те получават за някои от квалификационните степени, е недостатъчно. На настоящия етап твърде дълъг е периодът от присъждането на най-ниската степен до първа квалификационна степен.

## REFERENCES

1. Temporary regulation No. 0–15 for obtaining class-qualification for teachers, principals at school instituations. – Darzhaven vestnik, br. 91 ot 21 noemvri 1967 g.
2. Regulation No. 0–15 for obtaining class-qualification. – Darzhaven vestnik, br. 31, 1970 g..
3. Regulation No. 15 for obtaining class-qualification for teachers. – Darzhaven vestnik, br. 15 ot 22 fevruari 1974 g.
4. Regulation No. 7 for obtaining class-qualification and pedagogic faculty and teachers official pedagogical qualifications. – Darzhaven vestnik, br. 44 ot 18 mart 1982 g.
5. http://www.ittd.acad.bg/?open=pks&kat=nd&f=Naredba_5.htmi.
6. http://dipkusz.net/main/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=29

# АНАЛИЗ НА УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО РОДЕН КРАЙ, ОКОЛЕН СВЯТ И ЧОВЕКЪТ И ОБЩЕСТВОТО В КОНТЕКСТА НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Снежана Лазарова*

# CURRICULA ANALYSIS OF REGIONAL HISTORY, ENVIRONMENT, AND SOCIETY IN THE DICOURSE OF CIVIC EDUCATION

*Snezhana Lazarova*

*ABSTRACT: The reform in education puts forward the task to promote civic education in schools. The report presents analysis of curricula of Regional History and Geography, Environment, and Society in regard to civic education*

*KEYWORDS: civic education, educational standarts, curriculum, primary education*

*Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проект № РД–05–295/15.03.2012.*

В съвременното българско училище гражданското образование се появява с реформата в образованието от 1999 г. като в началното училище стартира от учебната 2002–2003 година. То се основава на Международната харта за правата на човека (Конвенцията на ООН за правата на детето), чл. 15, 16, 22 (2), 424 (3), т. 1 от ЗНП, чл. 9 и чл. 10 от Закона за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план и държавните образователни изисквания (ДОИ) за учебно съдържание (УС) по гражданско образование. Всички тези документи са обединени от идеята за гражданско образование – да подготви младите хора за активно, компетентно и отговорно социално поведение чрез познаване, владеене и използване на човешките права и свободи.

Според чл. 10 от Закона за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план и чл. 4 от Наредба № 2/18.05.2002 г., учебното съдържание се разпределя в осем културно-образователни области (КОО), като целта е да се постигне взаимна връзка между учебните предмети. Една от КОО е „Обществени науки и гражданско образование“, което говори за

значимостта на гражданското образование за формирането на младия човек като гражданин на едно демократично общество. В ДОИ за УС, гражданското образование се определя като „интердисциплинарен елемент на учебното съдържание по предметите от задължителната общообразователната подготовка в училище“ [1], както е направено в редица европейски страни. Усвояването на най-значимите постижения на социалното познание е предпоставка учениците „да се подготвят за по-добро ориентиране, адаптиране и реализиране в съвременното демократично общество; да развиват уменията си за активно гражданско участие в социалния живот в условията на културно многообразие и глобализация“ [1].

Главната цел на гражданското образование в България, формулирана от МОН, е да подпомага развитието и утвърждаването на младия човек като гражданин, който:

– „е автономна, свободна личност, способна да поема отговорност за себе си и за другите;

– познава и отстоява своите права, свободи и отговорности;

– съзнава духовното си единство с българския народ и европейските народи;

– има осъзнати отношения с държавата и обществото;

– владее механизми за конструктивно социално учене и промяна.“

Конкретните цели са свързани с:

– придобиване на знания за жизненоважни социални сфери (семейство, училище, малка общност; изграждане на граждански нагласи и умения);

– усвояване на общочовешки ценности и на някои закони на демократичната държава;

– запознаване с устройството и дейността на някои държавни и съюзни институции (Българската държава и Европейския съюз), както и на гражданското общество;

– ориентиране в някои глобални и регионални проблеми и създаване на отговорно поведение за участие в обществения живот“ [1].

Стандартите за учебно съдържание по гражданско образование описват най-важните знания, умения и отношения, които учениците могат да постигнат в резултат на обучението си в рамките на задължителната общообразователна подготовка при завършване на определен образователен етап или степен. Те са основа и ориентир за осъществяване на гражданско образование в обучението по учебните предмети от задължителната подготовка [1]. Чрез гражданското образование е необходимо учениците не само да получат познания, за да бъдат „граждани на демократично общество“, но чрез живота на училищната общност и социалната среда да се развитие тяхната социална култура и социализация, да се стимулира активно гражданско участие в обществения живот.

След като са очертани целите, насочващи обучението по гражданско образование, от особена важност е въпросът, свързан с учебното съдържание по роден край, околен свят и човекът и обществото, заложено в учебните програми, което ги прави постижими.

В начален етап на основната образователна степен подготовката на учениците в КОО „Гражданско образование и обществени науки" се осъществява чрез учебните предмети: роден край в първи клас, околен свят във втори клас и човекът и обществото в трети и четвърти клас. В учебните програми по тези дисциплини съдържанието, което е обвързано с гражданското образование, е съобразено с образователните ядра, определени в ДОИ за учебно съдържание по гражданско образование: „Аз и моят свят", „Аз съм гражданин на моята държава", „Аз и светът", „Аз и светът на възрастните" и „Защита на живота и реакция в критична ситуация". Към всяко от тях са посочени съответните знания, умения, отношения, които учениците трябва да постигнат.

*Целите на обучението в учебната програма по роден край*, които са обвързани с гражданското образование, са свързани с „формиране първоначални представи за обществената среда; полагане основата на култура на общуване и на формиране на положително отношение към околната среда (обществена и природна); целенасочено формиране на познавателни, практически и комуникативни умения" [2:38].

В учебната програма са формулирани четири обобщени теми, две от които „Обществена среда" и „Празници в родния край" са свързани с реализиране на целите на гражданското образование.

*Целта на обучението по околен свят* във втори клас е „да се задоволи потребността на детето да се ориентира в заобикалящата го обществена среда и да се продължи цялостното развитие на личността на ученика чрез: придобиване на система от знания за /.../ обществото и човека, включваща: забележителности на родния край; семейство и училище; опасности, породени от злополуки, неправилно движение по улицата и природни бедствия; формиране на познавателни, комуникативни и практически умения – разпознаване, определяне, сравняване, групиране и използване на различни източници на информация и др." [2:132]. Според учебната програма учебното съдържание във втори клас е групирано в пет обобщени теми, като две от тях са свързани с постигане целите на гражданското образование – „Светът около мен" и „Безопасно поведение".

Учебният предмет, който има водеща роля за развитието на социалната култура на учениците и за реализиране на гражданската мисия на образованието в трети и четвърти клас е човекът и обществото. В трети клас обучението е ориентирано към „прецизиране, разширяване и обогатяване на основни представи и понятия, усвоени във втори клас". Конкретните *цели на обучението по човекът и обществото* са свързани с „прецизиране

и обогатяване на усвоените представи и понятия, свързани с опознаването на родния край; постигане на добра степен на осмисляне на закономерности, отнасящи се до /…/ обществената среда и труда на хората; запознаване на учениците с границите и забележителностите на България, с нейното местоположение в Югоизточна Европа; изграждане на систематични знания за културното и национално наследство на нашия народ и на тази основа да се развива патриотично чувство; формиране чувство на национална принадлежност в социалния контекст на етническо разнообразие и изграждане на толерантно отношение между всички български граждани; изграждане на позитивно междуличностно отношение на учениците към заобикалящите ги“ [2:244]. В учебната програма за трети клас са формулирани осем глобални теми като темите, които пряко кореспондират с гражданското образование, са: „Нашата родина – Република България“, „Свободна България“, „Взаимодействие между човека и околната среда“ и „Моят роден край“.

В четвърти клас „конструирането на учебното съдържание по учебния предмет човекът и обществото продължава да следва линията на надграждане и прецизиране на основните знания, умения и отношения, свързани с основните информационни ядра“ от ДОИ, като някои от тях пряко кореспондират с образователните ядра от ДОИ по гражданско образование. *Целите на обучение по човекът и обществото в четвърти клас*, които са свързани с реализиране на цели и на гражданското образование са: „систематизиране на основните групи от представи и понятия, свързани с опознаването на България; формиране на съзнание за българска национална принадлежност и позитивно отношение към нашето културно наследство; формиране чувство на съпричастност към другите и желание за общи дейности, свързани с традициите и обичаите на различните етноси“ [2:368]. Учебното съдържание е разпределено в шест глобални теми, като четири от тях дават възможност за осъществяване на целите на гражданското образование: „България – европейска и балканска страна“, „Българската държава – края на XIX – края на XX век“, „Българското общество – единство в многообразието“ и „България – част от Европа и света“.

В изложението по-нататък ще бъде направен анализ за степента на осигуреност на посочените в ДОИ за учебно съдържание по гражданско образование ядра и стандарти в учебните програми по роден край, околен свят и човекът и обществото, който е обособен по ядра и стандарти:

### Ядро 1. Аз и моят свят

***Стандарт 1. Познава достойнството и равните, неотменими права на човека*** – не присъства в учебните програми, но се припокрива до известна степен със стандарта „познава основните права, свободи и отговорности“.

***Стандарт 2. Познава значението на семейството и рода*** – кореспондира със същия стандарт в образователното ядро „Роден край“ от ДОИ за учебно съдържание по човекът и обществото, като се предвижда учениците да „изброяват членовете на семейството и да определят техните роли и отговорности“. В резултат на това се очаква учениците от първи клас да разпознават ролите и отговорностите на членовете на семейството и да описват на базата на картини и ситуации, взаимоотношенията в семейството. Във втори клас учениците обогатяват знанията си за ролята и отговорностите в семейството, както и представата за семейството, като формулират правила за общуване в него. При разработването на тази тема по-голямо внимание се обръща вече на рода, родниите, роднинските връзки, изработването на родословно дърво, разглеждат се и семейни празници. По този начин се очаква учениците да разберат в какво се състои значението на семейството и на рода. Според учебните програми постигането на този стандарт се осъществява в първи и втори клас.

От направения преглед става ясно, че постигането на стандарта е достатъчно осигурено.

***Стандарт: Различава училището като институция и общност*** – пряко кореспондира със стандарт 3 от ДОИ за УС по човекът и обществото като в първи клас е необходимо учениците да придобият основни знания за училището – неговото име, да описват училището и класната стая, да знаят ролята и отговорностите на хората, които работят в училището, както и да изброяват задълженията на ученика и правилата за поведение, които трябва да спазва в училище. За постигането на тези резултати се предлага учениците да изпълняват самостоятелно или с партньор дидактични игри и да вземат участие в симулативни игри. Във втори клас като очакван резултат към този стандарт се посочва, че учениците трябва да „познават училището като институция и общност на ученици, учители и родители“. Във връзка с това се въвеждат като нови понятия „училищно настоятелство“ и „права и задължения на ученика“. В трети клас стандартът не присъства в учебната програма. Появява се отново в четвърти клас. Като очакван резултат към стандарт „Различава училището като институция и общност“ четем „Определя училището като институция, в която всеки има права и задължения“, но в нито една от обобщените теми в четвърти клас не е включено училището като общност.

***Стандарт: Познава различните форми на училищния живот и определя мястото си във взаимоотношенията между тях*** – също е свързан с темата за училището. Учениците разширяват и обогатяват знанията си, като в учебната програма е заложено те „да познават училището като институция и общност на ученици, учители и родители“, „да познават училищния живот, взаимоотношенията в него и правата си“, „да познава

модели на общуване между ученик-ученик, ученик-учител, ученик-родител". В частта контекст и дейности на учебната програма се препоръчва използването на „ролеви игри, утвърждаващи модели на поведение в училище". Новите знания са свързани със запознаване на учениците с функциите на училищното настоятелство, правата и задълженията на учениците, които са посочени в училищния правилник. Предлага се разглеждане и обсъждане на картини с различни ситуации, свързани с живота в училище, въз основа на което у учениците да се формират умения да разказват, да изказват собствена позиция и да уважават мнението на другите.

Изпълнението на стандартите, обвързани с училището и живота в него, приключва във втори клас. Въпреки това те са осигурени в достатъчна степен.

***Стандарт 3. Описва родното селище и родния край и различава столицата"*** – кореспондира като част от стандарт на образователно ядро „Роден край" по човекът и обществото. В първи клас учебната програма акцентира само на първата част от стандарта „описва родното селище и родния край", като се предвижда всеки ученик да може да назовава селището, в което живее и да изброява забележителности в него. Осигуряването на стандарта е свързано с присъствието на теми за родния край и в учебното съдържание за втори клас. В учебната програма по отношение на резултатите, свързани с този стандарт се очаква ученикът да „описва забележителности на квартала и родното селище, да ги свързва с миналото и настоящето". Усвояват нови понятия – местоположение, исторически паметници, обществени сгради като учениците се запознават с различни обществени сгради, свързани с обществения ред, здравеопазването, спорта, отдиха, а също така и с природни забележителности. За по-добро усвояване на учебното съдържание се препоръчва да се провеждат наблюдения и екскурзии, в резултат на което да се изготви табло със снимки на забележителности от родния край. В трети клас продължава да се работи за осигуряването на първата част от стандарт 3 (ДОИ за УС по ГО). По учебна програма е предвидена отделна обобщена тема „Моят роден край", която да бъде осъществена на базата на проучвателна дейност на учениците. По този начин те се запознават по-задълбочено с характерните природни особености на родния край, трудовата дейност на хората, с природните и културните забележителности в родния край. В учебната програма за трети клас се появява втората част на стандарта: „различава столицата". Новото понятие за учениците е „столица", а очакваните резултати са свързани с описване на нейните забележителности и обясняване елементите на герба. В четвърти клас по учебна програма се очаква учениците да могат да дават примери за връзки на родния край със света в различни сфери на обществения живот. В частта контекст и дейности е предложено учениците да „разказват за хора от родния край, заминали да учат, работят в други страни".

Анализът показва, че стандартът *Описва родното селище и родния край и различава столицата* е включен във всички учебни програми от 1. – 4. клас, което осигурява неговото постигане.

***Стандарт 4. Изгражда чувство на увереност и умение за общуване*** – изпълнението му е заложено в учебните програми единствено във втори клас чрез разглеждане на различни модели на поведение: ученик-ученик, ученик-учител. В частта контекст и дейности е посочено, че това може да се осъществи чрез ролеви игри, утвърждаващи модели на поведение в училище. Макар че не присъства като стандарт в учебната програма за първи клас, в частта контекст и дейности се предлагат участия в симулативни игри, участие в дискусии с цел развитие на комуникативните умения на учениците, с което до известна степен се подпомага постигането на стандарта. В програмите за трети и четвърти клас стандартът не присъства. Дори в заложените междупредметни връзки с български език не присъства развиването на комуникативни умения, а се акцентира на четивна техника, правопис и пунктуация, изложение.

Стандартът не е осигурен в достатъчна степен, тъй като в учебните програми, с изключение на втори клас, не се включват като дейности ситуации на общуване, за да се развие посоченото в стандарта умение.

## Ядро 2. Аз съм гражданин на моята държава

***Стандарт 1. Разпознава националните символи (герб, знаме, химн)*** – появява се от първи клас, като постигането му се предвижда да продължи до четвърти клас. В учебната програма за първи клас се посочва, че учениците се запознават само със знамето на Република България, а като очакван резултат те трябва да могат да го разпознават. Във втори клас този стандарт присъства, но като очакван резултат е посочено, че ученикът „разбира, че Република България е отечество на всички български граждани". В трети клас като национален символ, освен знамето, се включва и химнът. В четвърти клас – държавният герб, като очакваните резултати са свързани с обясняване на неговите елементи.

Постигането на този стандарт е осигурено в достатъчна степен от учебните програми.

***Стандарт 1. Различава основните държавни институции (Народно събрание, правителство, президент)*** – постигането му се осъществява в четвърти клас, като се предвижда учениците да „изброяват основни държавни институции и органи на местната власт", както и да „посочват разликите между тях". Така формулиран стандартът присъства в ДОИ за УС по човекът и обществото, който кореспондира със стандарта от ДОИ за УС по гражданско образование. Въвеждането на държавните институции се обвързва и с новото понятие *демокрация*. В частта контекст и

дейности са предлага учениците да разказват за държавните институции като използват информация от електронните медии и печата.

Този стандарт не е достатъчно осигурен.

***Стандарт 1. Познава и описва официалните празници в Република България*** – кореспондира с посочения в ДОИ за УС по ЧО – „Разпознава и определя във времето официални и битови празници". Появява се от първи клас, като е предвидено учениците да се запознаят с официалните празници 3 март и 24 май, както и с характерните особености при честване на празниците Коледа, Нова година и Великден. Предложените в учебната програма дейности са свързани с разказване на преживявания и споделяне на опит по темата, както и изработване на материали за празниците и участие в различни симулативни и дидактични игри. Във втори клас по учебна програма учениците се запознават с официални празници на българските граждани, както и с битови празници, като на ниво очаквани резултати по теми е необходимо да могат да ги „определят във времето по календара и да изработват и попълват календар на празниците" на българските граждани. Новото понятие, свързано с този стандарт, е „български граждани". В частта контекст и дейности се предлага учениците да „описват, разказват и обясняват" различните празници, както и извършване на практическа дейност. В трети клас официалните български празници се повтарят с незначителни вариации. Включени са и битови празници на различните етнически общности, като се очаква учениците да могат да ги отличават от официалните за страната. Частта контекст и дейности не осигурява в достатъчна степен стандарта, тъй като е заложено само да се „изработва календар на традиционни и календарни празници". В четвърти клас, независимо че стандартът присъства в учебната програма, очакваните резултати са свързани единствено с различаване на празниците на различните общности в България, а по-удачен би бил варианта да различават официални и битови празници. Частта контекст и дейности почти повтаря предложеното в трети клас: „изработват календар на битови празници на различни общности".

В резултат на направения анализ става ясно, че стандартът, макар и да присъства в учебните програми от първи до четвърти клас, не е напълно осигурен. Това се дължи на факта, че той се обвързва със стандарта от ДОИ за УС по ЧО, който е с приоритет в учебната програма.

***Стандарт 2: Разбира понятието „гражданин на България"*** – *това понятие* се появява за първи път в учебната програма за втори клас във връзка със запознаването на учениците с официални празници на България и с един от националните символи – знамето. Като очакван резултат на ниво учебна програма към стандарт „Разпознава националните символи на Република България" ученикът трябва да разбира, че България е

отечество на всички български граждани. В трети клас стандартът не присъства. Разбирането на понятието „български гражданин“ се обвързва с основните права и задължения на гражданите, записани в Конституцията. В четвърти клас отново се появява като очакван резултат на ниво учебна програма към стандарта „Различава основни държавни институции и органи на местната власт“ (стандарт от ДОИ за УС по човекът и обществото, който кореспондира с посочения в ДОИ за УС по гражданско образование) във вида „разбира понятието гражданин на България“ и като ново понятие „български гражданин“ към обобщена тема „Българската държава (края на XIX – края на XXв.)“. Частта контекст и дейности не осигурява стандарта.

Направеният анализ на учебните програми показва, че стандартът не е достатъчно осигурен.

***Стандарт 2: Познава основните права, свободи и отговорности*** – този стандарт не е посочен в учебната програма за трети клас като такъв, независимо че е предвидена обобщена тема „Свободна България X – XX век“, в която е необходимо учениците да се запознаят с правата на гражданите и като ново понятие в учебната програма присъства „граждански права“. В очаквани резултати на ниво тема обаче се посочва, че, след изучаването ѝ, ученикът трябва да разбира основните права и задълженията на българските граждани. В четвърти клас стандартът отново не присъства, а се появява като очакван резултат на ниво учебна програма „изброява основни човешки права“, но към стандарт „Различава основни държавни институции“. В предвидената по учебна програма обобщена тема „Българската държава (края на XIX – края на XXв.)“ един от основните компоненти е запознаването с права, свободи и отговорности. Като очакван резултат към темата се посочва, че учениците трябва да „разбират човешките права като основа на демократичното общество“. В учебната програма не се предлагат дейности, които да осигурят стандарта.

В резултат на направения анализ можем да обобщим, че постигането на този стандарт не е напълно осигурено.

***Стандарт 2. Знае правата на детето и основни организации в тяхна подкрепа*** – не присъства в учебните програми. Във втори клас като очакван резултат към стандарта „Умее да защитава правата си без да нарушава правата на другите“ се появява „познава училищния живот, взаимоотношенията в него и правата си“. Тук обаче се въвеждат като нови понятия само „права и задължения на ученика“. В трети клас стандартът отново липсва. Появява се единствено в четвърти клас като очакван резултат на ниво тема, след запознаването с обобщената тема „Българската държава (края на XIX – края на XXв.)“ и то във вида „знае правата на детето и умее да ги спазва без да нарушава правата на другите“. В частта контекст и дейности се предлага учениците да „разговарят за правата на детето и задъл-

женията на ученика", т.е. измества се контекста от това, което е заложено в стандарта.

Постигането на този стандарт не може да бъде осъществено, тъй като не е заложен в учебните програми.

***Стандарт 3. Определя своята гражданска идентичност, като описва и дава примери за значими национални културни достижения*** – появява се в трети клас като кореспондиращ със стандарта „Дава примери за значими културни постижения" от ДОИ за УС по човекът и обществото. Очакваният резултат на ниво учебна програма е обвързан единствено с най-значимите постижения на българската култура през Средновековието. Като очакван резултат към обобщената тема „Свободна България X – XX век" обаче е записано, че ученикът трябва да може да дава примери за бележити българи. В темата се акцентира на културния живот на България – ярки творци и постижения. Въвежда се понятието „творец на културата". В частта контекст и дейности не се предлагат възможности във връзка с осигуряването на този стандарт. В учебната програма за четвърти клас присъства също само част от стандарта – „дава примери за значими културни постижения", като се обвързва вече не само с постиженията по време на „Златния век", но и със събития и културни изяви на определени личности от най-новата история. Очакваните резултати по темата „Българската държава (края на XIX – края на XXв.)" са свързани с разбирането на българската култура през този период като част от европейския духовен живот. В обобщената тема „България част от Европа и света" като очакван резултат е записано, че учениците трябва да посочват имена на българи, прославили с постиженията си страната ни. В частта контекст и дейности е заложено учениците да разказват за световно известни българи.

Стандартът не е напълно осигурен.

***Стандарт 4. Умее да защитава правата си, без да нарушава правата на другите*** – появява се в учебната програма за втори клас като се обвързва единствено с училищния живот, взаимоотношенията на учениците и техните права и задължения в училище, а на ниво теми е посочено, че ученикът трябва да „умее да изказва собствена позиция като уважава мнението на другите". В частта контекст и дейности се предлага използване на ролеви игри, които утвърждават модели на поведение в училище, но това не осигурява в достатъчна степен предписаното в стандарта умение. В учебната програма за трети клас този стандарт не присъства. Появява се отново в четвърти клас единствено като очакван резултат по темата „Българската държава (края на XIX – края на XXв.)" във вида „знае правата на детето и умее да ги спазва без да нарушава правата на другите". Частта контекст и дейности също не осигурява стандарта.

Постигането на стандарта не е осигурено, тъй като децата трудно биха могли да защитават правата си, ако не ги знаят.

## Ядро 3. Аз и светът

***Стандарт 1. Различава мястото на България в съвременна Европа*** – постигането му е предвидено само в четвърти клас. Той кореспондира в известна степен със стандарта „Определя географското положение на България на Балканския полуостров и в Европа“ от ДОИ за УС по човекът и обществото, поради което мястото на България се разглежда от гледна точка на географското ѝ положение и от гледна точка на връзките на България с Европа и света в областта на туризма, търговията, образованието, науката, културата и спорта. Като очаквани резултати на ниво учебна програма се посочват: да се описва географското положение и границите на България, както и да се определя тяхното значение. Към очакваните резултати могат да се добавят и „дава примери за връзките на България с Европа и света в различни области на живота“ и „дава примери за българи, прославили страната ни“, които в учебната програма са заложени към стандарта от ДОИ по човекът и обществото: „Илюстрира с примери връзките на България с Европа и света“. Постигането на този стандарт е обвързано с две обобщени теми. Първата тема е „България – европейска и балканска страна“. Очакваните резултати на ниво тема почти преповтарят посочените на ниво учебна програма по отношение на географското положение на страната и съседните страни и значението на кръстопътното положението на страната. Дейностите, които се предвиждат в частта контекст и дейности са: определяне с помощта на карта географското положение и границите, описване на природата по карта. Дейността „разказване за съседни страни“ е неосъществима, тъй като на ниво учебна програма като резултат се очаква единствено да се назовават съседни страни. Втората обобщената тема „България – част от Европа и света“ кореспондира и със стандарта „Илюстрира с примери връзките на България с Европа и света“ от ДОИ за УС по човекът и обществото. Очакваните резултати на ниво тема са: посочване на примери за контакти на България с Европа и света в областта на търговията, туризма, образованието, науката, културата и спорта; назоваване имена на българи, прославили родината с постиженията си, както и работа с елементарни понятия за Европейския съюз. В контекст и дейности се предлага проучвателна дейност за видовете стоки в търговската мрежа и страните, от които се внасят.

Независимо, че е заложен само в четвърти клас постигането на стандарта е осигурено.

***Стандарт 2. Разграничава Балканския полуостров като част от Европа и обяснява неговите природни и културни особености*** – този стандарт не може да се постигне, тъй като по учебна програма не се изучава Балканския полуостров, а само България, поради което не могат и да се обяснят природните и културните му особености. Той не е съобразен

с възрастовите и познавателните способности на учениците от началното училище.

***Стандарт 3. Познава мястото на Европа в света*** – също не може да бъде постигнат, тъй като не присъства в нито една от учебните програми. Учениците от начална училищна степен не се запознават с други държави и континенти, поради което не могат да определят и мястото на един от тях – Европа в света. Стандартът не може да бъде изпълнен и защото отново не е съобразен с възрастовите и познавателни способности на децата.

## Ядро 4. Аз и светът на възрастните

***Стандарт 1. Различава основни видове собственост*** – не присъства в нито една от учебните програми от 1. – 4. клас. Единствено в учебната програма за втори клас във връзка със запознаването на учениците със забележителностите на родното селище се въвежда като ново понятието „обществени сгради". То е включено и би могло да бъде използвано за осигуряването на стандарта в следващите класове.

***Стандарт 2. Описва професии, длъжности и отношенията между тях*** – предвидено е да се осъществи от първи до четвърти клас. Тъй като този стандарт кореспондира със стандарт от ДОИ за УС по човекът и обществото „посочва връзката между особеностите на природната среда и трудовата дейност на хората", в учебните програми за първи клас като очакван резултат на ниво стандарт и теми се посочва, че учениците трябва да назовават, изброяват различни видове професии и да определят тяхната значимост. Основното понятие, заложено в учебната програма, е „професия". В частта контекст и дейности се предлага да се използват симулативни и дидактични игри (самостоятелно или с партньор). В учебната програма за втори клас като ново понятие отново се фиксира „професии", но тук очакваният резултат е „да се посочва трудовата дейност в зависимост от типа на селището". В трети клас, във връзка с изпълнението на този стандарт, е необходимо да се обясни трудовата дейност като се обвърже с особеностите на природната среда. В частта контекст и дейности се предлага учениците да дават примери за професии в родния край и да обясняват значението на избрана професия. В четвърти клас трудовата дейност се разглежда от гледна точка на особеностите на изучаваните географски области.

Прави впечатление, че във всички програми осигуряването на стандарта е обвързано със стандарта от ДОИ по човекът и обществото, поради което осигуряването му във вида, посочен в ДОИ по гражданско образование е невъзможно.

***Стандарт 3. Разбира ролята на съвременния пазар и значението на парите*** – не присъства в учебните програми от 1. – 4. клас и не може да бъде постигнат.

***Стандарт 4. Може да разпределя семейни доходи и да планира личен бюджет*** –не присъства в учебните програми от 1. – 4. клас, поради което не може да се постигне.

## Ядро 5. Защита на живота и реакция в критична ситуация

***Стандарт 1. Познава правилата за безопасност на движението и умее да ги спазва*** – осигурява се в първи и втори клас. Очакваните резултати в първи клас както на ниво стандарт, така и на ниво тема, са свързани с изброяване на правила за безопасно движение по улицата. Въвеждат се понятията улица, кръстовище, светофар, пешеходна пътека, тротоар. Във втори клас знанията се задълбочават и разширяват и очакваният резултат на ниво стандарт е разграничаване на правилно и погрешно поведение в различни ситуации от уличното движение. Описват се основните пътни знаци и очакваният резултат на ниво тема е свързан с тяхното познаване. Очаква се също ученикът да знае как да се придвижва безопасно пеша, с велосипед, ролери и др. В частта контекст и дейности се предлага да се разиграват ситуации и модели на поведение.

Постигането на стандарта е осигурено в достатъчна степен.

***Стандарт 2. Знае как да постъпва и към кого да се обърне при нужда в опасни за живота и здравето ситуации (бедствия, аварии, инциденти)*** –появява се единствено във втори клас. На ниво учебна програма учениците се запознават с природните бедствия – наводнение, пожар, земетресение. Очакваните резултати на ниво тема повтарят очакваните резултати на ниво учебна програма. Към стандарта е записан и очакван резултат, свързан с познаване на опасности и предпазване от инциденти и злополуки. На ниво тема опасностите са конкретизирани – игра с огън, отровни и взривоопасни материали, електрически ток, къпане в непознати водоеми, общуване с непознати и др. В тази посока в частта контекст и дейности се предлага разпознаване от учениците на опасни предмети, материали и ситуации, както и разиграване на ситуации и модели за поведение.

Постигането на стандарта е осигурено.

***Стандарт 3. Изгражда начални умения за справяне в критични ситуации и конфликти*** – появява се само във втори клас и е обвързан със стандарт 2 от същото ядро. Очакваните резултати са свързани с познаване на опасностите и знания по отношение на предпазването от тях. В частта контекст и дейности се предлага разиграване на ситуации и модели за поведение.

Стандартът не е достатъчно осигурен, защото се залага на знанията, а не на формиране на умения.

В резултат на извършения анализ могат да се направят следните **изводи**:

1. В учебните програми стандартите, посочени в ДОИ за УС по човекът и обществото са с приоритет, в резултат на което част от стандартите по гражданско образование остават неосигурени или са осигурени, но не в достатъчна степен.

2. Някои от стандартите, посочени в ДОИ за УС по гражданско образование имат нужда от прецизиране като се съобразят с познавателните и възрастовите особености на учениците. Някои от тях е необходимо:

– да отпаднат: от ядро „Аз и светът" – стандарт 2. *Разграничава Балканския полуостров като част от Европа и обяснява неговите природни и културни особености* и стандарт 3. *Познава мястото на Европа в света*; ядро „Аз и светът на възрастните" – част от стандарт 3 „*разбира ролята на съвременния пазар*";

– да се допълнят в ядро „Аз съм гражданин на моята държава": към стандарт „Различава основните държавни институции" да се добави – „*и органите на местно самоуправление*"; към стандарт „Познава и описва официалните празници в Република България" да се добави „*и битови празници*";

– да се добавят към ядро „Аз и светът" стандартите: *Разбира ролята на Европейския съюз за развитието на България; разпознава основни символи на ЕС; различава основни институции на ЕС*.

3. В учебните програми по роден край и човекът и обществото е необходимо да бъдат включени и ядрата на учебното съдържание и стандартите по гражданско образование, които са посочени в ДОИ. По този начин ще се избегне присъствието на стандарт по гражданско образование само като очакван резултат на ниво учебна програма или на ниво тема (каквото е в момента).

4. Изпълнението на стандартите, обвързани с формиране на умения е подложено на риск, тъй като предложените дейности не осигуряват в достатъчна степен или въобще не осигуряват постигането на тези стандарти.

## REFERENCES

1. DOI za US v KOO „Social Science and Civic Education", 2000, http://www.mon.bg/top_menu/general/doi/
2. Mandatory Curricula for the 1st – 4th grade. MON, Sofia, 2004.

# ЗА ЕФЕКТИВНА КОРЕКЦИОННА РАБОТА ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ И МНОЖЕСТВО УВРЕЖДАНИЯ В ПОМОЩНО УЧИЛИЩЕ

*Снежана Х. Николова*

# ART THERAPY AS A SPECIFIC METHOD FOR EFFECTIVE CORRECTION WORK WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND MULTIPLE DISABILITIES IN A SPECIAL SCHOOL

*Snezhana H. Nikolova*

*ABSTRACT: In this report we focus on the interaction of special pedagogy and the art of working with children with mental retardation and multiple disabilities in a special school. Attention is placed on possibilities and modalities for implementing the methods of art therapy in the correction process for the formation of artistic culture in children.*

*KEYWORDS: mental retardation, correction work, art therapy, special school*

В настоящото изложение се обръща внимание на взаимодействието на специалната педагогика и изкуството при работа с ученици с умствена изостаналост и с множество увреждания в условията на специалното училище. Отделено е място на възможностите и формите за прилагане на методите на арттерапията в корекционния процес за формиране на художествена култура у децата.

Съществува голямо разнообразие от терапевтични методи. „Подходите, насочени към детето, акцентират върху взаимодействието и комуникацията, а не върху обучението. Водещият във взаимодействието е детето и развитието му следва неговите собствени интереси и темпо. Основна терапевтична цел на тези подходи е създаване на умения за общуване – споделено внимание, съвместни игри, адекватно насочена комуникация, желание за комуникация“[1:110].

Основна цел в терапевтичната работа с децата с множество увреждания е подобряването на качеството им на живот, като се минимализира негативната симптоматика и се постигне оптимална степен на автономност.

Има различни варианти на терапия, които могат да се прилагат в различни случаи. Изборът им зависи от състоянието на децата, от характера на техните дисфункции, от възможностите и настроенията им.

Становището, че изкуството има важно място при обучението и възпитанието на децата с отклонения в развитието е известно още от времето на Е. Сеген. В своите научните разработки Л. С. Виготски подробно разглежда благотворното му влияние върху децата с проблеми в развитието. Специално внимание е отделено на ролята на художествената дейност както при развитието на психическите функции, така и при активизирането на творческите прояви на децата с увреждания чрез различните видове изкуство – музика, театър, живопис.

В днешно време специалните педагози използват все повече специфични и нетрадиционни методи при работа с децата със специални образователни потребности. Търсят се ефективни средства за корекция и все по-често изкуството като цяло се използва в процеса на обучение и възпитание, особено при ученици с тежка и умерена степен на умствена изостаналост и с множество увреждания. Изкуството се оказва значимо средство не само при възпитанието на децата. То влияе както върху нравственото им развитие, така също и върху формирането и развитието на мисловните процеси, въображението, емоциите и чувствата им. Идеята за „възпитание чрез изкуство“ е все по-популярна, особено що се отнася до възможностите на изкуството за корекция на психическите процеси.

Учените в областта на специалната педагогика определят няколко основни направления при използването на различните видове изкуството в процеса на корекционна работа (Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001):

✓ психофизиологическо – отнасящо се до корекция на психосоматическите нарушения;

✓ психотерапевтическо – свързано с въздействие най-вече върху когнитивната и емоционално-волевата сфера;

✓ психологично – насочено към развитие на регулативната и комуникативната функция в поведението;

✓ социално-педагогическо – въздействащо върху естетическото възприемане на действителността, при което се активизират потенциалните възможности на децата с увреждания за практическа художествена дейност и творчество и за развитие на естетическите им потребности.

Прилагането на всяко от гореизброените направления се реализира посредством корекционно-развиващи и психокорекционни методи и похвати, които се използват при работа с умствено изостанали деца и такива с множество увреждания в рамките предимно на арттерапията.

Може да се обобщи, че корекционните възможности на изкуството като цяло се свързват най-вече с това, че то провокира позитивни емоции

и преживявания у децата. Формира се естетическо отношение към заобикалящия ги свят, а едновременно с това се активизират потенциалните им възможности в практическата художествена и творческа дейност. Това се осъществява по два основни начина:

✓ чрез възпитание естетически да се възприема действителността непосредствено в житейски ситуации и чрез произведенията на изкуството;

✓ чрез извършването на различни дейности, свързани с музикалното, изобразителното, театралното, игровото и художествено-речевото изкуство.

Общуването и съприкосновението с изкуството предоставя големи възможности за самоутвърждаване на собственото „Аз" на децата със специални образователни потребности и самореализация чрез продуктите от творческия процес. А най-важното е, че по този начин се решава една от базисните задачи – за адаптацията на децата към социалната среда чрез художествената дейност и изкуството.

Арттерапията е един от феномените на нашето съвремие. В неговата същност е използването на изкуството в неговите разновидности и жанрово разнообразие не само като средство за развлечение, но и като мощно възпитателно средство за формиране на комплексна личност.

Арттерапията се определя като взаимодействие на няколко основни ареала на научното познание като психология, изкуство, медицина. През последните години тя активно се прилага за корекция на отклоненията в личностното развитие, а също и на психосоматическите и психосоциалните процеси.

Първоначално арттерапията възниква като лечебно средство при пациенти с психиатрични заболявания, след което започва разширяване на кръга и сферите от пациенти, докато се стигне до използването ѝ като профилактично и превантивно средство. Днес тя успешно решава не само медицински, но и педагогически, психологически и социални задачи. С голяма ефективност се прилага освен като лечебна и рехабилитационна дейност, но и като корекционно средство. През последните десетилетия тя все по-често се използва в педагогическата област.

За да може специалният педагог да прилага този метод, той трябва нарочно да бъде обучен. Главната цел на учителя е да помогне на детето с увреждания да постигне промяна и развитие в личностен план чрез използването на художествени материали в една сигурна и подкрепяща среда.

Терапията чрез творчество се приема както като спомагателен, така и като самостоятелен метод за подобряване състоянието при различни разстройства и заболявания. Сред тях са: депресия, стрес, тревога, апатия, страх, раздразнителност, агресия и др.

Арттерапевтичните дейности помагат по-отблизо да се опознае детето с неговите трудности и страхове, без то да се чувства застрашено и несигурно. По този начин то може да прояви своите умения и талант. Преди да се пристъпи към обучение чрез изкуство е необходимо да се проучат желанията и възможностите на децата за участие в тази дейност. Удачно е сформирането на групи, в които да има деца с умерена и тежка степен на умствена изостаналост, а също и с множество увреждания. По време на терапевтичния процес трябва да се имат предвид фактори като: степен на умствена изостаналост; допълнителни психични нарушения, заболявания или травми; психофизическото състояние и социалния статус, отклонения в поведението, напрежение, страх, агресивност.

Диагностичните и терапевтичните методи трябва да бъдат комплексни и да се реализират чрез играта и други форми на общуване. При децата с множество увреждания и тези с тежка умствена изостаналост наред с груповата терапия може да се прилага и индивидуална арттерапия. Нейното приложение е особено ефективно, когато е необходимо въздействие при деца, които по една или друга причина, не се поддават на вербална комуникация. Много често децата не са в състояние да разберат обясненията на терапевтите, но за разлика от вербалната комуникация, такива деца понякога могат да покажат способност за изразяване на своите преживявания, вълнения и проблеми чрез формите на изобразителното изкуство – това може на практика да се получи когато рисуват, моделират или чрез различни двигателни и танцови форми. Важно в този вид терапия е, че дори да не създадат продукт с художествена стойност или художествен образ, децата се активизират. Освен това манипулациите в играта с различни материали спомагат за тренировката и създаването на различни сензомоторни навици, за развитието на мисленето, паметта и много други функции.

От особено значение за успешното протичане на арттерапията е изборът на изобразителните средства – материали и техники. „Всеки материал се отличава със своеобразна провокативност и активираща сила. Понякога самото им присъствие подтиква децата да ги използват. Колкото по-интересен е материалът, толкова по-директна и спонтанна ще бъде личностната му изява. Всеки предмет оказва определено въздействие със своите качества. В този аспект различните цветове могат да действат привлекателно и вдъхновяващо, интересните и нови инструменти – стимулиращо и подканващо. Правилно подбраните материали и техники могат да доведат до отключване на идеи или начин на поведение, които да подпомогнат терапевтичния процес“ [2:130].

Рисунката, колажът, пластиката и други форми на *изобразителното изкуство* са средство за познание и особен вид комуникация. Формата,

цветът, размерът и много други характеристики на продукта на творчеството могат да разкрият истински, дълбоки желания, страхове, надежди, истини за отношението към някого или нещо, настроенията в даден момент. Освен предоставената възможност да разбере самия себе си, арттерапията има силата да хармонизира, да развива увереност. Във всички форми на този вид терапия се използва езика на визуалната експресия.

Арттерапевтичната работа включва голям набор от различни материали:

✓ за рисуване – бои, моливи, пастели, флумастери;

✓ за създаване на колажи или апликация – използвани списания, вестници, хартиени салфетки, цветни хартии, текстил, естествени материали, кори, листа и семена от растения, цветя, пера, клонки, мъх, камъчета;

✓ за моделиране – глина, пластилин, солено тесто.

*Детската рисунка* е показател за психомоторното развитие на детето. Тя е ярко средство за изразяване и показва детската същност. Рисунката обединява в себе си детските вътрешни импулси, желания и подсъзнателни инстинкти. В нея може да се открие израз на социален интерес към обкръжаващия свят, желание да го опознае и да се включи в него. В своите рисунки детето не отразява точно и пълно действителността. От една страна то все още не я познава в детайли и освен това му липсват графични умения. От друга страна трябва да се има предвид, че детето рисува това, което си представя, вижда и чувства. За детето, което още не владее добре устната реч и не познава писмената, рисуването се явява средство за комуникация. В крайна сметка, целта на рисуването е детето да се почувства освободено и усмихнато в края на занятието, а художествената стойност не е от определящо значение.

*Рисуването с пръсти* е широко разпространен метод, чрез който се преодоляват страховете и подтиснато настроение на детето, и то придобива по-голяма увереност в себе си и в своите възможности. Свойството на рисуването с пръсти го приближава до играта. При него възможността да се претърпи неуспех е много малка – защото движенията могат да бъдат прости и несръчни. Детето реагира по два противоположни начина:

✓ дистанцирано – когато прекалено внимателно използва боите. То се опитва да намали колкото се може контакта с боите като крие едната си ръка зад гърба или потопя само един пръст в боите. Задава много въпроси, опитва се да следва инструкциите и указанията, често се отвлича, извършва неловки движения и рисува предимно геометрични фигури или нещо стереотипно. В такава ситуация се проявяват обикновено негативизъм, инфантилност, враждебност, неудовлетвореност;

✓ въвлечено – когато детето използва не само пръстите на ръцете си, но може да се изцапа цялото. Такова поведение говори, че то получава

удовлетворение от контакта с боите, но може да бъде и израз на агресия и враждебност. Ако детето заема цялото свободно пространство на листа или дори в процеса на рисуване излиза извън предела на хартията, това говори за несдържаност, слаб емоционален контрол, свръхагресивност. Обратно, когато детето заема малка част от листа за рисуване се приема като сдържаност.

*Колажът и апликацията* са арттерапевтични методи по изобразително изкуство, които добре повлияват състоянията на тревожност и страх от неумение за рисуване при децата с множество увреждания и с умерена и тежка степен на умствена изостаналост.

*Моделирането с глина, пластилин и солено тесто* е универсално психотерапевтично средство за деца със специални образователни потребности. Към тези материали децата проявяват особен интерес, поради свойствата им да се изменят, коригират и трансформират. Работата с тях позволява повече спонтанност, право на грешки и контрол над ситуацията. Наред с това се развиват умения и сръчности като овалване, изтегляне, прищипване, смесване, заглаждане и др.

*Пясъчната терапия* е един от начините за психотерапия и лечение на депресии. Методът прилича на детска игра и е едно приятно забавление. Обикновено се използват два вида сандъчета: едното с мокър пясък, където децата правят форми, а другото със сух пясък, където могат да се нареждат множество различни фигурки, миди и играчки. Всеки е свободен да прави това, което иска. Няма специална „задача“ какво да се подреди върху пясъка – има само покана за игра.

*Куклотерапията* е метод, който се използва за развитие и усъвършенстване на усещанията, възприятията, за формиране на мисловните процеси, за развитие на детската памет и реч, за развитие на наблюдателността и за изграждане на навици за елементарно обобщение. Със своя нагледен и образен характер кукленото изкуство спомага за създаване на емоционална устойчивост у децата, за развитие на комуникативни умения и социални взаимодействия. Създаването на кратък куклен етюд или на кратка приказка е труден и продължителен процес при децата с множество увреждания, особено при децата с тежка умствено изостаналост. Целта е да се помогне на детето да се съсредоточи върху текста, да осъществи елементарна манипулация и координация на движението на куклата, да се постигне елементарно общуване с партньора. В този смисъл присъствието на куклата в помощното училище може да се разглежда като вид терапия.

*Музикалната терапия* намира широко приложение в образователния и възпитателния процес при децата с умствена изостаналост и множество увреждания. Музиката се използва както като основен водещ фактор на въздействие, така и като допълнителен, второстепенен фактор (чрез музи-

кален съпровод), добавен към други корекционни методи за повишаване на тяхната ефективност. Чрез нея по-лесно се установява контакт между педагога и детето. Най-важното е, че то изпитва удоволствие по време на музикални игри, свирене, пеене, танци, движения под музикален съпровод и импровизации на музикални инструменти. Музикалната терапия е особено ефективна при корекции на нарушеното общуване, възникнало при децата по различни причини. Тя създава условия за емоционален диалог дори тогава, когато другите опити за лечение са изчерпани.

Изводът, който се налага е неоспорим – за постигането на максимален ефект от процеса на терапия чрез изкуство е наложително да се използват повече и различни творчески дейности като комплексен метод за терапия, обучение и възпитание. Включването на разнообразни по вид изкуства води до нови познания, чувства и умения у детето. И когато се постави възможно най-ранно начало на подобна корекционна дейност, детето с умствена изостаналост и с множество увреждания ще може да разкрие в оптимална степен своя потенциал за развитие.

## REFERENCES

1. *Atanasova, A.*(2010) Psychology. SU „Kl. Okhridski“, Sofia.
2. *Zaberska, D.*(2007) Pictorial techniques in art therapy. Blagoevgrad.
3. *Medvedeva, E A., I. YO. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovolyskaya.* (2001) Art Pedagogy and art therapy in special education. Moscow.

# РАЗМИСЛИ НАД ТРАКТАТА „ЗА ОБЩЕСТВЕНИЯ ДОГОВОР“ НА ЖАН-ЖАК РУСО

*Соня К. Бабева*

# REFLECTIONS OVER TREATISE „THE SOCIAL CONTRACT“ OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

*Sonia K. Babeva*

*ABSTRACT: Rousseau says that „freedom can not exist without equality.“ Because of society we lose our freedom and innate goodness, and we must find a way to regain them.*

*KEYWORDS: social contract, Freedom, private property, natural law, equality, Education.*

***„Човекът се ражда свободен,***
***а навсякъде е в окови. Някой може***
***да се смята господар на другите,***
***а сам е роб повече от тях.“***

Великият френски философ и мислител Жан-Жак Русо е роден през 1712 г. в Женева в семейство на часовникар. Предците му са хугеноти, които поради трагичните събития, коствали живота на повече от трийсет хиляди души, са избягали от Франция и са се установили в Швейцария. Тъй като по време на раждането майка му умира, отгледан е в ранните си години от баща си, а по-късно от леля си и чичо си. В детските си години той се занимава с много четене и случайно попада на Плутарховите животоописания, които го привързват към духа на античния републиканизъм. На шестнадесет годишна възраст младият Русо избягва от Швейцария и става секретар и компаньон на богата католичка и филантроп Луиз дьо Варанс. Тя го убеждава да приеме католицизма и да завърши образованието си. В следващите години той изкарва прехраната си като частен учител и възпитател, композитор, драматург, музикант и писател, първоначално в Лион, а след това в Париж. Изучава произведенията на Макиавели, Монтен, Хобс, Декарт, Малбранш, Лок, Фонтанела, Лайбниц и др. Четейки „Философските писма“ на Волтер, Русо възприема и осмисля идеите на Френското Просвещение. Пише философски и социологически трудове, романи и поезия, опери и музика, съчинения по ботаника, както и за въпросите на възпитанието.

В началото на 40-те години на 18 век Жан-Жак Русо вече е в Париж и успява да се запознае с Дидро и Кондиляк.

През 1850 г. Дижонската академия обявява конкурс за най-добър отговор на въпроса „Спомогнало ли е Възраждането на науките и изкуствата за подобряване на нравите?“ Русо отговаря чрез знаменитата си публикация „Разсъждения за науките и изкуствата“, за която спечелва първа награда. Отговорът, който дава френският мислител, звучи сензационно за епохата на френското Просвещение: „Нашите души са се развращавали в такава степен, в каквато са се усъвършенствали науките и изкуствата“. Той твърди, че науката и изкуството далеч не способстват за щастието и добродетелите, а само покваряват човешките същества. След излизането на другото му знаменито съчинение „Беседа върху произхода и основите на неравенството между хората“ (1755 г.) доразвива аргументите си, като посочва покваряващото въздействие на обществото върху „благородния дивак“ в естественото му състояние. Идейните различия и възгледите на Русо го превръщат в неприятел на Волтер и Холбах.

През 1762 г. Русо публикува двете си най-известни книги – „Емил“, в който излага теорията си за възпитанието и най-известното си философско съчинение „За обществения договор“. Трудовете му предизвикват много критики и спорове във Франция и Швейцария.

По-късно някои от произведенията на Русо са изгорени и той се преселва в малки швейцарски градчета, но религиозните фанатици го преследват и през 1765 г. той напуска Швейцария и се премества в Прусия, а по-късно в Англия. Там се настанява при големия английски философ Дейвид Хюм, но психическото му състояние е нарушено и през 1768 г. той отново се завръща във Франция, но под чуждо име. В Париж Русо води уединен и самотен живот и съсредоточава вниманието си върху собственото си „аз“, което описва като самотно и нещастно. В тези години той написва прочутите „Изповеди“ – удивително искрена автобиографична творба, издадена след смъртта му през 1782 г.

В началото на 1778 г. тежко болният Русо гостува на един от своите аристократически почитатели в имението Ерменонвил, където след няколко месеца умира.

Жан-Жак Русо е философ на свободата и равенството, които според него са най-голямото богатство и благо на всеки човек и на всички хора. Възхвалата на свободата следва от нейната полза, която тя притежава сама по себе си. Свободата може най-напред да запази и да развие държавата, но ако свободата се загуби, това означава да се загуби силата на държавата. В знаменития си трактат „Обществен договор“ Русо разсъждава как може човек да придобие сам себе си и да се самоопредели. „Без съмнение аз не мога да бъда свободен – пише Русо, ако не желая своето добро. Аз не мога

да бъда свободен и когато желая своето зло. Но моята свобода се състои в това, че се самоопределям. Мога ли да бъда свободен, ако не съм господар на самия себе си?“ Нашата свобода се състои в способността ни да се самоопределяме и това самоопределение е целенасочено в търсенето на благото. От тази ценна и значима определеност произтичат две следствия. Първото е, че максималната свобода може и трябва да се обвърже с максимума на детерминацията чрез една цел, като всяка цел поражда мотивите и движенията си. Свободата никога не може да бъде деструктивна, насочена срещу самия човек – ето това е второто следствие. Симбиозата между утвърждаването на свободата и стремежът на благото като щастие е централна етическа тема във философията на Русо.

Трактатът на Жан-Жак Русо „За обществения договор“ има за начало мъдрата мисъл, превърнала се в крилата фраза на европейската цивилизация – „Човек се ражда свободен, а навсякъде живее в окови“. В далечните времена първобитният човек е открил частната собственост, която е станала причина за възникване на имуществото, а по-късно и на политическото неравенство. „Демонът на собствеността“ разваля всичко, до което се докосва. С появата на неравенството между хората започват социалните конфликти и тогава „богатите“ предлагат на „бедните“ да се създаде държавна власт, чиято цел е постигане на граждански мир и спокойствие в обществото. Така възниква държавата чрез обществения договор. Целта на обществения договор е да се осигури на всеки гражданин спокойно използване на частната му собственост. Според Русо „освен обществения договор няма и не може да има никакви други основни закони“. Последствията от обществения договор е възстановяване на равенството и възможностите, съществували в „природното състояние“ на човечеството. Русо твърди, че „свободата не може да съществува без равенство“. Човек по природа е добър, но навсякъде по земята великият френски мислител вижда зло, но вярва, че хората трябва да разбият оковите на робството, да победят злото и да постигнат свободата. В естественото си състояние човекът е свободен, защото е добър, но той е добър тогава, когато е свободен. Като вечни принципи на неизменяемата човешка природа съществуват добротата и свободата. Общественото състояние, при което човекът е живял в далечните времена, е спомагало за проявлението на тези първични начала на човешката натура. Естественият човек е изолиран и затова правните и моралните норми, които регулират поведението му в обществото, не могат да бъдат изведени непосредствено от природата. Те възникват в резултат от „обществения договор“, който създава гражданското общество, в което постъпките на човека придобиват нравствен характер, понятието за справедливост заема мястото на инстинкта, а гласът на дълга – мястото на физическия импулс. Според Русо най-важните морални качества на обществения човек са простотата

в бита и нравите, честността и откровението, трудолюбието, гражданската доблест и най-накрая самоограничаването на личния интерес в името на обществените интереси. Последното придобива голямо значение, тъй като в идеалното общество, което Русо си представя като изградено върху уравнивиловката и принципа на народовластието, макар и да отсъстват крайностите на бедността и богатството и да са осигурени свободата, равенството и щастието на гражданите, все пак се запазва частната собственост, а заедно с нея и постоянната заплаха от нарастване на егоизма.

В своето съчинение „За обществения договор" Русо се стреми да открие такава форма на асоциация на хората, която би защитавала и пазила имота на всеки член на обществото и би давала възможност на всеки член, обединен в своята дейност с други хора, да се подчинява само на самия себе си и да остава свободен, какъвто е бил в естественото си състояние. Той се бори за демократическо обществено устройство, като излиза в защита на свободата и равенството. В своята същност обществения договор е юридически акт, чрез който се учредяват държавата и правото и той е съглашение на всички. Народът встъпва в съглашение със самия себе си. Обществения договор по силата на своя произход трябва да бъде справедлив и ненарушим. Той се нарушава, когато една от страните не спазва неговите предписания или когато договорът не ги задоволява. Според Русо народът се договаря сам със себе си, следователно другата страна не съществува. А тя се оказва управителите, на които суверенният народ поверява управлението. Така обществения договор се допълва с договор между суверенния народ и управителите. Когато деспотизмът или правителствената власт присвоят суверенитета и унищожат обществения договор, тогава суверенно право на народа е да унищожи всеки договор, който отнема неговата свобода и естествените му права. По същество освобождаването от деспотическо управление означава призив към въстание, но правото на народа да отхвърли деспотическата власт Русо заменя с църковна проповед. Църквата е обявила властта за свещена и неприкосновена, на което поданиците са длъжни да се подчиняват, но с тези доводи Русо отнема това, което провъзгласява за суверенно право на народите. Предписанията на неговата „гражданска религия" определят нормите на морала и задълженията на гражданите, светостта на обществения договор и на законите. Същевременно Русо оправдава революцията срещу деспотизма, който нарушава обществения договор: „Докато народът, принуден да се подчинява, се подчинява, той постъпва добре; но щом народът има възможност да отхвърли от себе си ярема и наистина го отхвърля, той постъпва още по-добре". След като изброява отрицателните последици от възникването на гражданското общество, създадено въз основа на обществения договор, Русо стига до скептичното заключение относно неговото възникване и съществуване.

Всички бедствия, които произлизат от създаденото гражданско общество, не биха съществували, ако хората „бяха си запазили своята първоначална свобода“. Общата воля в политическото учение на Русо е органически свързана с народния суверенитет, разбран и тълкуван като форма на нейното изразяване. Общественият договор като съгласувана воля на всички в политическото общество узаконява народния суверенитет, изразяван от общата воля.

Русо отхвърля мислите и теориите за човешката природа на философите Томас Хобс и Джон Лок, твърдейки, че те се опитват да опишат хората в естественото им състояние. Но в крайна сметка те характеризират съвременните социализирани хора, пренесени във въображаемото минало, преди възникването на обществото. Русо заявява, че хората не са по рождение егоисти, но стават такива, когато разумът им започва да влияе върху техния живот. И когато започнат да живеят в общност, задушавайки естественото им състрадание един към друг. Теорията му за политическото общество се състои в това, че хората се обединяват, защото установяват необходимостта от сътрудничество и сключване на договор, при който се съгласяват да се откажат изцяло от естествените си права и да ги предадат на общественото цяло. В пасивната си форма това цяло се нарича държава, а в активната се нарича суверен. Това цяло представлява нещо като политическа личност, която има физическа част – политическо тяло и умствена част – общата воля. Тази воля определя онова, което е добро за обществото като цяло, затова не е просто сбор на исканото от отделните граждани, което всеки от тях счита за добро за себе си, а истинската воля на цялото, като всеки отделен човек е част от него и не е доброволно подчинен.

Великият Жан-Жак Русо достига до заключението, че най-важните граждански добродетели са демокрация и патриотизъм, които означават Свобода.

## REFERENCES


1. *Aleksandrov, G. F.* (1946) History of Western Philosphy. Sofia.
2. *King, P.* (2007) A Hundred Philosophers. Sofia.
3. *Neshev, K.* (1999) History of Ethics. Sofia.
4. *Radev, R., I. Stefanov, A. Lichev*. (1992) The Philosophers: a Short Dictionary. Sofia.
5. *Rusel, B.* (1996) History of Western Philosphy. Tom 3. Sofia.
6. *Ruso, Zh-Zh.* The Social Contract.
7. *Ruso, Zh-Zh.* (1988) Selected Works. Tom 1. Sofia..
8. *Ruso, Zh-Zh.* (1982) Confessions. Sofia.

# ЕФЕКТИВНО ОБЩУВАНЕ С ПАЦИЕНТА. РОЛЯ И ФУНКЦИЯ НА МЕДИЦИНСКАТА СЕСТРА

*Станислава П. Пенева, Соня К. Тончева*

# EFFECTIVE COMMUNICATION WITH PATIENTS. ROLE AND MISSION OF THE NURSE

*Stanislava P. Peneva, Sonya Toncheva*

*ABSTRACT: Every aspect of the nursing work can be analyzed as being communicative. Nurses continually communicate with patients, with members of medical teams. Essential for the nursing is the Patient-Nurse relations. The ability to communicate effectively is a prerequisite for successful professional work of any nurse.*

*KEYWORDS: nursing, patient, hospital, communication.*

Общуването е многостранен процес на взаимодействие между хората в който се обменя информация, опит, резултати от дейността, формира се емоционално-психологическо отношение, осъществява се влияние между хората, осъществява се взаимно съпреживяване и разбиране. В структурата на общуването съществуват три взаимно свързани страни: комуникативна (взаимен обмен на информация, при която между общуващите се предават и приемат знания, мисли, чувства чрез универсалното средство – реч), интерактивна (междуличностно взаимодействие за реализиране на обща дейност) и перцептивна (познаване и разбиране на хората с последващо установяване на взаимоотношения) [2, 3].

Всеки аспект от сестринската дейност може да бъде анализиран като комуникативен. Медицинските сестри непрекъснато общуват по между си, с членовете на медицинските екипи, с пациентите и техните близки. Но основно за сестринството си остава двойнството „пациент – медицинска сестра“. Умението за ефективно общуване е условие за успешната професионална дейност, особено с все по-разширените функции на медицинската сестра. Съвременното сестринство поставя пред медицинските сестри изисквания, свързани с оценка на състоянието на човека, на неговото емоционално състояние, оказване на помощ, свързана с укрепване и запазване на здравето, в рамките на тяхната компетентност. Това налага необхдимостта медицинските сестри да притежават знания и умения за взаимо-

действие с всяка личност. Доверието на пациента възниква само тогава, когато общуването е ефективно. Необходимо е пациентът във всеки момент да усеща, че грижите, полагани за него, са съобразени с индивидуалните му особености, съпроводени от съпричастност и уважение от медицинската сестра.

Цел: Да се проучат и анализират причините, повлияващи ефективността на общуването между медицинската сестра и пациента в условията на болничната помощ.

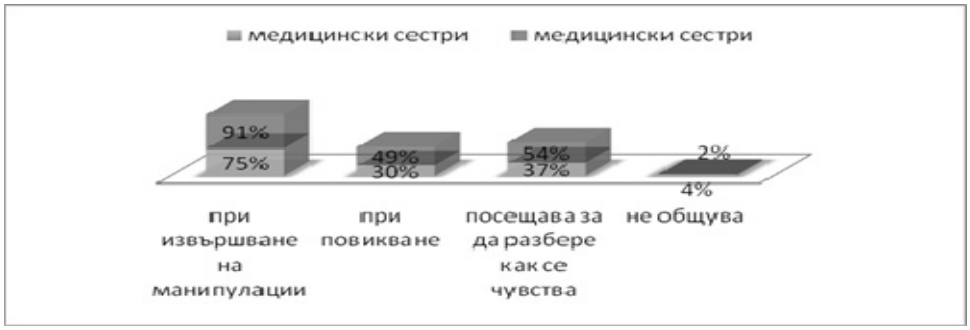
Материал и метод: Приложени са документален и социологичен метод. Чрез пряка индивидуална анкета е изследвано мнението на медицински сестри (196) и пациенти (611) от отделения с терапевтична и хирургична насоченост в МБАЛ „Св. Анна“ – Варна, МБАЛ „Св. Марина“ – Варна, ВМА ББАЛ – Варна, МБАЛ – Шумен, МБАЛ – Добрич, МБАЛ – Търговище, МБАЛ – Велики Преслав, МБАЛ – Балчик, МБАЛ – Кубрат, МБАЛ – Нови Пазар.

Резултати и обсъждане: Жизненият опит, социалното положение, образованието формират у пациента определена ориентация и нагласа в отношенията си с медицинските специалисти. Тези особеностти са предпоставка и за потребностите на пациента. Възрастовата граница на анкетираните пациенти, попадащи в научното изследване, се вместват в интервала 20–90 години. Най-голям е делът на тези във възрастта 48–76 години. Почти равномерно е разпределението по пол, като жените са малко повече (51%) от мъжете (49%). Повечето от респондентите живеят в малък град (49%), следвани от тези, които живеят в голям град (28%) и село (23%). Според образователната степен, която притежават, преобладават респонденти със средно образование (54%), следвани от тези с основно (21%), висше образование (17%) и с друго (8%). Работещите пациенти (39%) и пенсионери-неработещи (33%) преобладават.

Медицинските сестри, попадащи в нашето изследване, са с продължителен професионален стаж. Базирайки се на тези данни, установяваме, че в изследваните сектори работят специалисти с богат практически опит, което ни дава основание да считаме, че мнението, изказано от тази група респонденти, е от значение за проведеното изследване.

В периода на болничния престой, при извършване на редица медицински дейности, медицинската сестра си взаимодейства с пациента. Това е времето, в което тя общува с него. Попитахме пациентите кога медицинската сестра най-често общува с тях. Респондентите имаха възможност да изберат до два отговора при отбелязване на случаите, в които медицинската сестра общува с тях. Анализът на резултатите показа, че медицинските сестри общуват с пациентите най-вече когато извършват назначените манипулации (75%), когато ги посещават за да разберат как се чувстват (37%)

и при повикване от пациента (30%). Минимална част от анкетираните пациенти смятат, че медицинските сестри не общуват (4%) (Фиг.1).

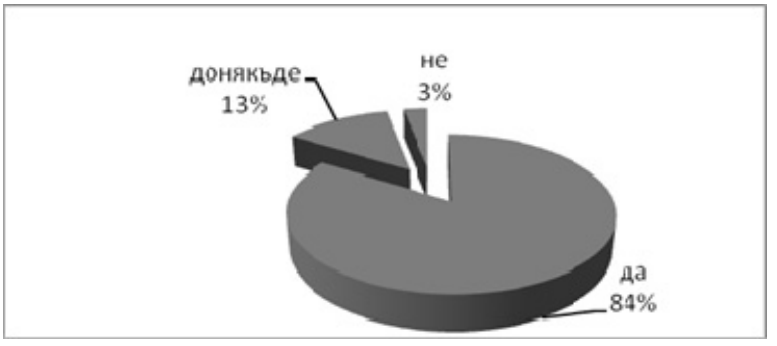



*Фиг. 1. Случаи, при които медицинската сестра общува с пациента (пациенти, медицински сестри)*

Аналогични са и резултатите от мнението на медицинските сестри за случаите при които най-вече общуват с пациента. Най-често комуникират с пациента във времето, когато извършват назначени манипулации (91%). Значителен е и процентът на респондентите, които отбелязват че общуват с пациента и когато го посещават за да разберат как се чувства (54%) и при повикване (49%).

Анализът на резултатите показва, че медицинските сестри си взаимодействат с пациента в момент на осъществяване на назначените манипулации. Това е основен момент за формиране на положително отношение, което до голяма степен зависи и от умението за провеждане на разговор с пациента. Ефективността на вербалното общуване се определя от умението за професионално използване на словото (речта): внимателно и доброжелателно, като се отчитат психологическите особености на личността на пациента, неговото състояние и заболяване. Думите на медицинската сестра биха намалили напрежението и тревожността на пациента, като му внушат увереност в собствените сили. Вербалната комуникация се допълва и с невербално поведение чрез жестове, мимики, паузи по време на говорене, усмихване, оптимален темп на речта, поддържане на зрителен контакт и т.н. [2]

Изследването ни показва висока самооценка на умението на медицинската сестра да води разговор с пациента. Почти всички анкетирани медицински сестри са на мнение, че умеят да разговарят с пациента (84%) (фиг.2).

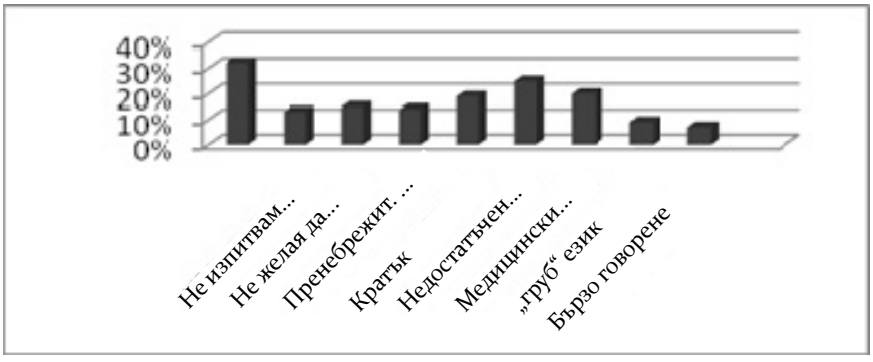



*Фиг. 2. Самооценка на медицинските сестри за умение да разговарят с пациента*

Комуникативните умения включват в себе си различни средства, с помощта на които човек влиза по-ефективно в контакт с другите. Това може да се осъществи чрез вербални и невербални техники. Условие за успешна комуникация е и активното слушане. Предложихме на анкетираните пациенти да определят поведението си по време на разговор с медицинската сестра. По-голяма част от тях отбелязват, че понякога се включват в разговора (48%), следвани от тези, които само слушат, докато медицинската сестра им говори (29%). Прави впечатление, че малка част от пациентите активно се включват в разговора с медицинската сестра (23%). Резултатите показват, че повечето от пациентите не са активни участници в комуникационния процес. Според нас медицинската сестра трябва да познава проблемите на пациента, тъй като тя е свързващата нишка между него и заобикалящата го среда, а това може да се осъществи само тогава, когато пациентът разговаря с нея. Информацията, получена от пациента по време на разговора, ще позволи на медицинската сестра да оцени емоционалното състояние на пациента, да му помогне да се приспособи към състоянието си, да се чувства добре в отделението, да сподели страховете и нуждите, които има. Правилното възприемане на информацията зависи от наличието или отсъствието на бариери в комуникативния процес. Бариерите могат да са с различен характер: информационни (при недостатъчна, неясно представена, неразбрана от пациента информация); емоционални; социални (различен статус и социални роли на събеседниците); неефективно слушане; дезинтересираност на медицинскта сестра (изразяваща се с пасивно поведение); поведение, незачитащо индивидуалността на пациента; прекалено голяма емоционална дистанцираност; неподходящо поведение и нетактични изказвания от страна на медицинската сестра [2].

Попитахме пациентитте, попадащи в нашето изследване, какво според тях най-вече затруднява медицинската сестра при общуването ѝ с пациента. Според една част, медицинските сестри нямат затруднения при общуването с пациента (20%). Значителна част са на мнение, че липсата на време, заради множеството работни задачи, влияе на общуването и с пациента (44%). Не е малък и делът на тези, които смятат, че медицинската сестра не желае да общува с пациента (27%). Като причина за неефктивно общуване се отбелязва и големият брой пациенти в отделението (22%).

Трудностите, които срещат пациентите при общуването с медицинската сестра, са свързани главно с недостатъчен брой медицински сестри в отделението (26%), използване на медицински термини (20%). Краткият престой в отделението също е предпоставка за неефективно общуване (20%) (Фиг. 3).

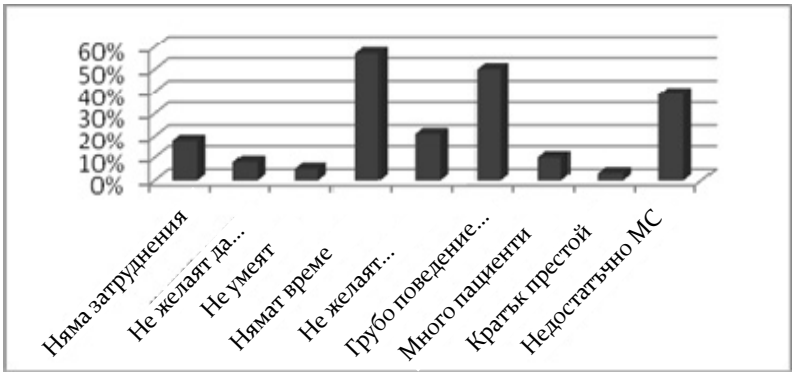



*Фиг. 3. Бариери препятстващи общуването между медицинската сестра и пациента (пациенти)*

Според медицинските сестри най-честите причини за неефективно общуване с пациента са свързани главно с липсата на време, заради множеството работни ангажименти (56%), грубо поведение на пациента (50%), недостатъчно медицински сестри в отделението (39%), нежеланието на пациентите да споделят тревогите си (21%) (Фиг. 4).

Основна предпоставка за постигане на високо качество на здравните грижи е наличието на умения за професионално общуване. То би могло да се постигне посредством съблюдаване на универсалните правила за общуване, спазване на правилата на медицинската етика, отчитане на особеностите и адаптиране към конкретния пациент, както и създаване на атмосфера на доверие, подкрепа, емпатия. Комуникативната компетентност ще позволи на медицинската сестра да задава въпроси, активно да слуша, да перифразира и обобщава получената информация от пациента. При необ-

ходимост да го улесни по-добре да се изрази, да го успокои и намали тревожността му. Всичко това е предпоставка за подобряване на грижата.




*Фиг. 4. Бариери препятстващи общуването между медицинската сестра и пациента (медицински сестри)*

## Изводи

• За постигане на високо качество на здравните грижи е необходимо да се използва всеки контакт с пациента за да се общува и взаимодейства с него, а не само при осъществяване на манипулации и процедури, което ще подобри и повиши доверието на пациента.

• Висока самооценка на медицинските сестри да провеждат разговор с пациента (84%), но малка част от пациентите активно се включват в провеждания от медицинската сестра разговор (23%)

• Основна причина, повлияваща ефективността на общуването, е липсата време заради множеството работни задачи, както и недостатъчният брой на медицински сестри. Трудностите, които срещат пациентите при общуването с медицинската сестра, са свързани и с използване на медицински термини, а според медицинските сестри причина за неефективно общуване е грубото поведение на пациента, както и нежеланието им пациентът да споделя тревогите си.

## REFERENCES

1. *Mukhina, S. A., I. I. Tarnovskaya.* (2006) Theoretical bases of nursing. Pleven.
2. Bases of nursing. (2007). Pod redaktshiey S. I. Dvoynikova. Moskva.
3. *Popov, T. at all.* (2010). Medicinal Pedagogy. Sofia
4. *Tonsheva, S., S. Borisova.* Conditions for the development clinical thinking for nurses. Zdravni grizhi, 4, 2005, 24–31.

# ГОТОВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ IV КЛАС ЗА ЗАНИМАНИЯ СЪС СПОРТНИ ИГРИ

*Стефан Х. Базелков*

# READINESS OF STUDENTS FROM CLASS IV TO CHARACTER OF SPORT

*Stefan H. Bazelkov*

*ABSTRACT: The report examines the basic reasons for the students' sports activities. Analyses have been made of the sociological study of students. An analysis of the dynamics of the physical fitness of students in fourth grade*

*KEYWORDS: physical education, sport, sports games, basketball, physical ability.*

В началния етап на основна образователна степен двигателните качества на учениците се отличават с високи темпове на прираст. В тази възраст се създават благоприятни предпоставки за усъвършенстване на координационните способности на базата на оптималното ниво на скоростно-силовите възможности. Това налага образователно-възпитателния процес в четвърти клас да се разглежда като комплекс от педагогически действия за развиване на двигателните и физическите способности, адекватни на възрастовите особености на учениците.

Съвременните условия в българското училище и усилията за реформа на образованието налагат промени на някои постановки и подходи относно планирането и реализацията на двигателната активност на децата от началния етап към двигателната дейност в процеса на обучението по физическо възпитание и спорт. В основата на тази промяна, според редица автори, е необходимо да се поставят научните открития през последните десетилетия в областта на неврофизиологията, биофизиката, биокибернетиката, които коренно променят традиционните представи за механизмите на управление и регулиране на човешките движения и за факторите, които обуславят развитието и усъвършенстването на моториката в онтогенезата на човека [1, 3, 4, 6].

Същевременно продължава дискусията, доколко е необходимо учениците от началното училище да се обучават в двигателни действия със спе-

циални и усложнени методики по физическо възпитание. К. Костов, без да отрича, че „...обучението е един от най-характерните белези на всеки педагогически процес..." подчертава, че то не трябва да е самоцелно и неадекватно на възрастовите особености на децата [4]. По друг начин следва да се интерпретира този проблем, когато става въпрос за обучение в елементи на спортната техника. Тогава те трябва да се разучават с подходяща за този възрастов контингент методика на обучение, естествено, без да се отрича необходимостта и целесъобразността на игровия подход и забавното обучение.

Физическото възпитание и спортът изграждат основите на двигателната култура на ученика като необходимо условие за неговото развитие. Образователните цели на програмата в начална училищна степен, освен към усъвършенстване на двигателните действия, са насочени и към хармонично физическо и двигателно развитие и възпитаване на личностни качества за изява на двигателните способности. Главно условие за пълноценно реализиране на тези задачи е познаването на особеностите на учениците в разглеждания период като обект на педагогическо въздействие, с което се постига по- качествен и ефективен образователно-възпитателен процес. Занижената в последните години двигателна активност на учениците ни насочи към търсене на нови форми и средства за нейното повишаване и оптимизиране.

Тези и някои други обстоятелства ни насочиха към следната хипотезата на изследването: Спортните игри, като основно средство в урока по физическо възпитание и спорт в началния етап – IV клас, могат да стимулират психофизическите възможности и готовността на учениците за занимания със спорт.

**Целта** на изследването е да се разкрие мястото и ролята на спортните игри във физическото възпитание за начален етап на основна образователна степен.

За постигането на тази цел решихме следните **задачи**:

1. Спортологичен анализ на литературните източници, които имат връзка с темата на изследването;

2. Проследяване на динамиката на двигателната (физическата) подготовка на учениците в резултат на проведената експериментална методика.

3. Подбор и апробиране на основни тренировъчни средства за специална физическа и техническа подготовка по баскетбол.

4. Прилагане на експериментална методика с използване на специални упражнения в уроцитете по физическо възпитание и спорт (IV клас)

**Обект** на изследване бяха количествените и качествените показатели на учениците от IV клас, характеризиращи тяхната физическа готовност и двигателна подготовка.

**Анализ на получените резултати:**

За да добием по-пълна представа за готовността на учениците за занимания със спорт проведохме анкета с 56 четвъртокласници. Анкетата се проведе в началото на учебната година и беше анонимна с цел учениците да са по-искрени в отговорите си.

От представените количествени данни става ясно, че децата в известна степен се занимават със спортни дейности. Малко повече от половината (58%) заявяват, че обичат да спортуват. В същото време тревожен е процентът на децата, които откровено заявяват, че изобщо не обичат да се занимават с тази дейност – 32%. 10% от анкетираните изобщо не могат да преценят, което говори за тяхната незаинтересованост.

Докато първите въпроси от анкетата са свързани най-общо с желанията и предпочитанията на учениците, то четвъртият въпрос конкретизира информацията. Чрез него станаха ясни конкретните видове спорт, които обичат да практикуват децата. Като най-любими спортни дисциплини те са посочили футбол (39%) и баскетбол (32%). Получените данни ни помогнаха в работата с екпериментална група.

Със въпроса „Какво е отношението ви към работата в часовете по ФВС?“, искахме да установим до каква степен учениците са заинтересовани от процеса на двигателно обучение в урочната работа по физическо възпитание и спорт. За съжаление резултатите показаха, че интересът на анкетираните към тези часове е сравнително слаб. Повече от половината ги намират за неефективни и участват само по задължение (53%). По-тревожното е че тази цифра бележи тенденция на растеж всяка следваща година.

Отношението на родителите към образователно-възпитателния процес по физическо възпитание проучихме със конкретен въпрос. Резултатите от него са тревожни, но логични. Според учениците 53% от родителите намират тази дисциплина за второстепенна, а 26% заявяват пълно безразличие. Според нас това се дължи на факта, че голяма част от учителите в начален етап заместват часовете по физическо възпитание и спорт с математика, български език и други, които са „важни“ за учениците. Самото училище забравя колко са необходими спорта и движенията за подрастващите. Учебните програми се усложняват всяка следваща година и често материалът се наваксва за сметка на спорта и игрите.

Тези резултати ни насочиха към идеята за допълнителна работа с родителите. Основната ни цел беше да ги привлечем към активно участие в учебния процес като цяло и най-вече в работата по физическо възпитание и спорт.

Последният въпрос също целеше проучване на заинтересоваността на родителите към ситемни занимания с физически упражнения. Само около една трета от тях (34%) биха разрешили на децата си да тренират опреде-

лена спортна дисциплина срещу заплащане. Тук голяма роля играе и икономическата ситуация в страната. Тревожен е фактът, че дори да имат желание, децата и родителите са възпрепятствани от финансова гледна точка. Би трябвало спортът да е достъпен за всички.

За диагностика на двигателните качества използвахме стандартизирана тестова батерия от четири теста.

Пробягването на 50 метра дистанция е един от най-достоверните тестове за определяне състоянието на качеството бързина. Учениците от ЕГ подобряват средно своето постижение с 0,5 сек, като изходната стойност е относително по-ниска от тази за КГ. Подобрението в КГ е само с 0,3 сек, което се дължи на случайни фактори.

Общата издръжливост, изследвана с теста 200 м гладко бягане, подобно на бързината, бележи по-висок ръст при ЕГ. Игровите упражнения с относително породължително времеметраене са окзали положително влияние върху това качество.

Взривната сила бе тестирана чрез скок дължина от място. Прирастът за ЕГ в сравнение с КГ е около два пъти по-голям Това според нас се дължи на факта, че в ЕГ изобилстваха множество скокови упражнения с игрови характер. Това неминуемо е оказало положително въздействие върху взривната сила на долните крайници.

*Табл. 1. Статистическите величини, характеризиращи физическата дееспособност на учениците от IV клас – КГ*

| № | Показатели | n | Статистически показатели | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | X min | X max | R | X | S x | V % |
| 1. | 50м гл. бягане сек. | 32 | 8,8 | 10,9 | 2,1 | 9,8 | 0,6 | 6 % |
| | | | 8,7 | 10,2 | 1,5 | 9,5 | 0,5 | 5 % |
| | Оценки | | 2 | 6 | 4 | 4,1 | 1,1 | 27 % |
| | | | 3 | 6 | 3 | 4,1 | 1 | 25 % |
| 2. | 200 м гл. бягане сек. | 32 | 37,5 | 53,4 | 15,9 | 46,3 | 5,1 | 11 % |
| | | | 37 | 50,1 | 13,1 | 43,8 | 4,2 | 105 |
| | Оценки | | 3 | 6 | 3 | 4,4 | 1,1 | 26 % |
| | | | 3 | 6 | 3 | 4,4 | 1,1 | 25 % |
| 3. | Скок см | 32 | 114 | 194 | 80 | 154,9 | 20,8 | 13 % |
| | | | 133 | 201 | 68 | 164,4 | 18,9 | 11 % |
| | Оценки | | 2 | 6 | 4 | 4,1 | 1,1 | 26 % |
| | | | 3 | 6 | 3 | 4,2 | 1 | 22 % |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. | Хв. на топка 1кг см | 32 | 465 | 699 | 234 | 571 | 80,1 | 14 % |
| | | | 511 | 737 | 226 | 616,4 | 75,9 | 12 % |
| | Оценки | | 3 | 6 | 3 | 4,4 | 1,1 | 26 % |
| | | | 3 | 6 | 3 | 4,5 | 1,1 | 26 % |

*Табл. 2. Статистическите величини, характеризиращи физическата дееспособност на учениците от IV клас – ЕГ*

| № | Показатели | n | Статистически показатели | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | X min | X max | R | X | S x | V % |
| 1. | 50м гл. бягане сек. | 32 | 8,5 | 10,7 | 2,2 | 9,5 | 0,6 | 7 % |
| | | | 8,4 | 9,5 | 1,1 | 9 | 0,4 | 4 % |
| | Оценки | | 2 | 6 | 4 | 4,5 | 1,2 | 27 % |
| | | | 4 | 6 | 2 | 5,2 | 0,7 | 14 % |
| 2. | 200 м гл. бягане сек. | 32 | 38,2 | 50,9 | 12,7 | 45,2 | 4,1 | 9 % |
| | | | 37,1 | 48,5 | 11,4 | 40,8 | 3,2 | 8 % |
| | Оценки | | 3 | 6 | 3 | 4,7 | 1 | 21 % |
| | | | 3 | 6 | 3 | 5,1 | 1 | 19 % |
| 3. | Скок от място | 32 | 127 | 190 | 63 | 156,2 | 21,2 | 14 % |
| | | | 144 | 203 | 59 | 175 | 18,2 | 10 % |
| | Оценки | | 3 | 6 | 3 | 4,4 | 1,1 | 25 % |
| 4. | Хв. на топка 1кг. см | 32 | 470 | 701 | 231 | 585,1 | 78,7 | 13 % |
| | | | 556 | 751 | 195 | 676,6 | 63,1 | 9 % |
| | Оценки | | 3 | 6 | 3 | 4,6 | 1,1 | 25 % |
| | | | 3 | 6 | 3 | 5,1 | 1 | 20 % |

Аналогични са резултатите и при изпълнението на теста за диагностика на взривната сила на ръцете, раменния пояс и трупа. Подобрението в ЕГ е с 91,6 см, което е два пъти повече от това в КГ. Голяма част от използваните средства в ЕГ представляваха динамичните силови упражнения с баскетболната топка, което според нас обяснява получените резултати.

В **заключение** можем да обощим, че приложената експериментална методика ускорява процеса на усъвършенстване на двигателната подготовка и стимулира активността на учениците в урока по физическо възпитание и спорт. Учениците като цяло имат положително отношениет към физическото възпитание и спорта. Необходимо е в по-голяма степен да им се отправят предизвикателства за провокация на двигателната им активност. Регистрираният прираст на физическата дееспособност потвърждава хипотезата, че прилагането на подходящ набор от средства за специална фи-

зическа подготовка в контекста на техническата подготовка ще допринесе за усъвършенстване на двигателните качества.

## REFERENCES


1. *Buchvarov, M.* (2003) Sportology. Sofia
2. State Education Criteria. DV, br. 90, 2002.
3. *Yordanova, N., M. Malchev.(* 2006) A manual on pedagogical practices. UI, Shumen.
4. *Kostov, K., M. Glushtkova.* (2001) Current issues in physical education and sports, UI Neofit Rilski.
5. *Malchev, M. at all.* (2001) Theory and methodology of physical education. UI, Shumen.
6. *Tshvetkov, Tsh., B Tsholov.* (2004) A collection of regulatory acts on physical education and sports in Bulgaria. Sofia.
7. *Petrova, Kr.* (1996) Thoughts and reflections on the problem of educational process in physical education and its technology-reflexive nature// Sport i nauka, (№ 6).
8. *Rashev, K.* (1994) Problems of school physical education in relation to educational reform in Bulgaria// Sport i nauka, (№ 9).

# ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СЪДЪРЖАТЕЛНАТА ВАЛИДНОСТ НА РАЗМИТ ЛИНГВИСТИЧЕН ТЕСТ ЗА ОЦЕНКА НА СТУДЕНТСКИ MIDI-ПРОЕКТ

*Стефан П. Русков*

# DETERMINATION OF THE VALIDITY OF MEANINGFUL FUZZY LINGUISTIC TEST FOR EVALUATION OF STUDENT PROJECT MIDI- PROJECT

*Stefan P. Ruskov*

*ABSTRACT: The validity of tests concerns the interpretation of test results and conclusions that are made from them. The determination of the content validity of the fuzzy linguistic test for assessing the project MIDI-project of experts is carried out using the identity and function of this feature in the case shows the extent to which test performs this vital task.*

*KEYWORDS: fuzzy linguistic test, function of this feature, MIDI-project, content validity.*

Валидността в теорията на тестовите системи е съответствие на формата и съдържанието на теста с това, което той трябва да оцени или измери в съответствие със замисъла на тези, които са го създали.

Валидността по своята същност е комплексна характеристика, включваща, от една страна, сведения за това пригодна ли е методиката да измери това, за което тя е създадена, а от друга страна – каква е нейната ефективност и практическа полезност. В по-широк смисъл валидността на тестовете се отнася до интерпретацията на тестовите резултати и изводите, които се правят на тяхна основа. Един тест е валиден, когато има емпирични доказателства в подкрепа на това, че той действително измерва онова, за което е предназначен.

Анализираният тест е предназначен да измерва качеството и нивото на Midi-проект на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“. Определянето на валидността в случая показва в каква степен тестът изпълнява тази основна задача.

Съществува голямо множество от валидности. За нашия случай съществено значение имат следните:

- съдържателна валидност;
- емпирична валидност.

За определянето на съдържателната валидност на тестовата система използваме експерти. Същата се определя с помощта на словесен алгоритъм. Съдържателната валидност и надеждност се реализират със синтезирането на размит лингвистичен тест. За да повишим точността и надеждността на тестовите задачи те са структурирани със седем терма. Съставени са осем тестови задачи, защото останалите са отпаднали при определянето на надеждността на тестовата система.

Следват съдържанието и структурата на тези тестови задачи.

**1. Настройки в MIDI-траковете**

**$t_3$ – Избор на пач (изпълнител на музикален инструмент):**

• Скала от отговори L = {$l_{3,1}$, $l_{3,2}$, $l_{3,3}$, $l_{3,4}$, $l_{3,5}$, $l_{3,6}$, $l_{3,7}$}, където:

$l_{3,1}$ – липсва избор на пачове;

$l_{3,2}$ – лош избор на пачове – избрани са пачове, несъответстващи на музикалните партии;

$l_{3,3}$ – незадоволителен избор на пач – избрани са пачове, но повечето не съответстват на музикалните партии;

$l_{3,4}$ – задоволителен избор на пачове – избрани са пачове, съответстващи в минимална степен на музикалните партии;

$l_{3,5}$ – добър избор на пачове – избрани са пачове, колкото съответстващи, толкова и не на музикалните партии;

$l_{3,6}$ – много добър избор на пачове – избрани са пачове, повече съответстващи отколкото не на музикалните партии;

$l_{3,7}$ – отличен избор на пач – напълно съответстващи на музикалните партии.

**2. Създаване на основните партии на аранжимента**

**$t_6$ – Създаване на акомпанимент**

• Скала от отговори L = {$l_{6,1}$, $l_{6,2}$, $l_{6,3}$, $l_{6,4}$, $l_{6,5}$}, където:

$l_{6.1}$ – липсва акомпанимент;

$l_{6,2}$ – лош акомпанимент – напълно несъобразен с мелодията;

$l_{6,3}$ – незадоволителен акомпанимент – в по-голямата си част несъобразен с мелодията;

$l_{6,4}$ – задоволителен – където поне 1/3 е съобразен с мелодията;

$l_{6,5}$ – добър акомпанимент – колкото съобразен, толкова и не;
$l_{6,6}$ – много добър акомпанимент – повече съобразен, отколкото не;
$l_{6,7}$ – отличен акомпанимент – напълно съобразен с мелодията.

**$t_7$ – Създаване на басова партия**

• Скала от отговори L = {$l_{7,1}$, $l_{7,2}$, $l_{7,3}$, $l_{7,4}$, $l_{7,5}$, $l_{7,6}$, $l_{7,7}$}, където:

$l_{7.1}$ – липсва басова партия;
$l_{7,2}$ – лоша басова партия – напълно несъобразена с мелодията;
$l_{7,3}$ – незадоволителна басова партия – почти незабележимо съобразена с мелодията;
$l_{7,4}$ – задоволителна басова партия – малка част от басовата партия е съобразена с мелодията;
$l_{7,5}$ – добра басова партия – колкото съобразена, толкова и не;
$l_{7,6}$ – много добра басова партия – повече съобразена, отколкото не;
$l_{7,7}$ – отлична басова партия – напълно съобразен с мелодията.

**$t_8$ – Създаване на партия на барабаните**

• Скала от отговори L = {$l_{8,1}$, $l_{8,2}$, $l_{8,3}$, $l_{8,4}$, $l_{8,5}$, $l_{8,6}$, $l_{8,7}$}, където:

$l_{8.1}$ – липсва партия на барабаните;
$l_{8,2}$ – лоша партия на барабаните – несъобразена с мелодията;
$l_{8.3}$ – незадоволителна – незадоволително съобразена с мелодията;
$l_{8.4}$ – задоволителна – малка част от партията е съобразена с мелодията;
$l_{8,5}$ – добра партия на барабаните – колкото съобразена, толкова и не;
$l_{8,6}$ – много добра партия на барабаните – повече съобразена, отколкото не;
$l_{8,7}$ – отлична партия на барабаните – напълно съобразен с мелодията.

## 3. Редактиране на MIDI-информация

**$t_9$ – Използване на контролер Volume**

• Скала от отговори L = {$l_{9,1}$, $l_{9,2}$, $l_{9,3}$, $l_{9,4}$, $l_{9,5}$, $l_{9,6}$, $l_{9,7}$}, където:

$l_{9.1}$ – липсва – във всички тракове – липсва баланс в нивата на отделните партии (тракове);
$l_{9.2}$ – лошо използване – много лош баланс в нивата на отделните тракове – по-скоро лош, отколкото незадоволителен;
$l_{9.3}$ – незадоволително използване – малка част от нивата в траковете са балансирани – по-скоро незадоволителен, отколкото задоволителен баланс;

$l_{9,4}$ – задоволително използване – в по-малко от половината тракове – балансът в нивата на партиите е по-скоро задоволителен, отколкото добър;

$l_{9,5}$ – добро използване – в половината от траковете – балансът в нивата на партиите е по-скоро добър, отколкото задоволителен;

$l_{9,6}$ – много добре използван – в по-голяма част от траковете – балансът в нивата на партиите е по-скоро много добър, отколкото добър;

$l_{9,7}$ – отлично използван – във всички тракове – балансът в нивата на партиите е достатъчно оптимален.

**$t_{10}$ – Използване на контролер Panorama**

• Скала от отговори L = {$l_{10,1}$, $l_{10,2}$, $l_{10,3}$, $l_{10,4}$, $l_{10,5}$,$l_{10,6}$, $l_{10,7}$}, където:

$l_{10,1}$ – липсва – не е използван;

$l_{10,2}$ – лошо използван – използван е с лош баланс на инструменти в двата канала на стереото;

$l_{10,3}$ – незадоволителен – използване в много малка част от траковете – по-скоро незадоволително, отколкото лошо;

$l_{10,4}$ – задоволително – използване в малка част от траковете – по-скоро задоволително, отколкото незадоволително;

$l_{10,5}$ – добре използван – балансът е нито много добър, нито много лош – по-скоро добро, отколкото задоволително;

$l_{10,6}$ – много добре използван – по-скоро много добър, отколкото добър баланс на инструменти в двата канала на стереото;

$l_{10,7}$ – отлично използван – балансът на инструменти в двата канала на стереото е възможно най-добър.

**$t_{11}$ – Използване на Velocity change**

• Скала от отговори L = {$l_{11,1}$, $l_{11,2}$, $l_{11,3}$, $l_{11,4}$, $l_{11,5}$, $l_{11,6}$, $l_{11,7}$}, където:

$l_{11.1\ \_}$ липсва – не е използван за редакция;

$l_{11,2}$ – лошо – използван е, но по-скоро лошо, отколкото да липсва;

$l_{11,3}$ – незадоволително използван – твърде малко използван в отделните MIDI-тракове – балансът между отделните партии е по-скоро незадоволителен, отколкото лош;

$l_{11,4}$ – задоволително използван – все още малко използван в отделните тракове – по-скоро задоволително, отколкото незадоволително;

$l_{11,5}$ – добре използван – в половината от траковете – балансът между отделните партии е по-скоро добър, отколкото задоволителен;

$l_{11,6}$ – много добре използван – повече използван, отколкото не в отделните MIDI-тракове – балансът между отделните партии е по-скоро много добър, отколкото добър;

$l_{11,7}$ – отлично използван – използван във достатъчно MIDI-тракове – балансът между отделните партии е отличен.

**$t_{12}$ – Използване на Quantize за синхронизация на MIDI-събития в траковете**

• Скала от отговори L = {$l_{12,1}$, $l_{12,2}$, $l_{12,3}$, $l_{12,4}$, $l_{12,5}$, $l_{12,6}$, $l_{12,7}$}, където:

$l_{12,1}$ – липсва – не е използван;

$l_{12,2}$ – лошо използван – по-скоро лошо използван, отколкото липсва;

$l_{12,3}$ – незадоволително използван – събитията в MIDI-траковете са незадоволително синхронизирани по време – по-скоро незадоволително, отколкото лошо;

$l_{12,4}$ – задоволително използван – събитията в MIDI-траковете са задоволително синхронизирани по време – по-скоро задоволително, отколкото незадоволително;

$l_{12,3}$ – добре използван – събитията в MIDI-траковете са колкото синхронизирани, толкова и не по време – по-скоро добре синхронизирани, отколкото задоволително;

$l_{12,4}$ – много добре използван – събитията в MIDI-траковете са повече синхронизирани по време, отколкото не – по-скоро много добре синхронизирани, отколкото добре;

$l_{12,5}$ – отлично използван – събитията в MIDI-траковете са синхронизирани оптимално по време.

Разглеждаме и решаването на задачата за определяне съдържателната валидност на тестовата система.

Дадено е множеството на експертите E = (e1, e2,e3, e4) и множеството на експертните задачи T= {$t_1$, $t_2$, $t_3$, $t_4$... $t_8$}.

С помощта на обоснован словесен алгоритъм се решава задачата за определяне съдържателната валидност на теста.

В резултат от решението на експертите е получена матрица с отговори от вида:

*Таблица 1. Общ вид на матрицата с числова скала на отговорите*

| $R = \|\|r_{ij}\|\|$ | $t_3$ | $t_6$ | $t_7$ | $t_8$ | $t_9$ | $t_{10}$ | $t_{11}$ | $t_{12}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| $e_1$ | $l_{3,1}$ | $l_{6,1}$ | $l_{7,1}$ | $l_{8,1}$ | $l_{9,1}$ | $l_{10,1}$ | $l_{11,1}$ | $l_{12,1}$ |
| $e_2$ | $l_{3,2}$ | $l_{6,2}$ | $l_{7,2}$ | $l_{8,2}$ | $l_{9,2}$ | $l_{10,2}$ | $l_{11,2}$ | $l_{12,2}$ |
| $e_3$ | $l_{3,3}$ | $l_{6,3}$ | $l_{7,3}$ | $l_{8,3}$ | $l_{9,3}$ | $l_{10,3}$ | $l_{11,3}$ | $l_{12,3}$ |
| $e_4$ | $l_{3,4}$ | $l_{6,4}$ | $l_{7,4}$ | $l_{8,4}$ | $l_{9,4}$ | $l_{10,4}$ | $l_{11,4}$ | $l_{12,4}$ |

В Таблица 2 са дадени броя на експертите $e_i$, броя на тестовите задачи $t_j$ и резултатите от решението на тестовите задачи от експертите $r_{ij}$.

Главна цел на създадения тест е да се проверят и оценят от експерти практически умения и теоретични знания по създаването на MIDI-проект на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“. Основна задача от така дефинираната цел е създаването на адекватен съдържателен модел, който да отчита дейностите, необходими за изпълнение на обявената цел.

*Таблица 2. Изходна матрица за определяне съдържателната валидност на теста*

| $R = \|\|r_{ij}\|\|$ | $t_{12}$ | $t_6$ | $t_7$ | $t_8$ | $t_3$ | $t_9$ | $t_{11}$ | $t_{10}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| $e_2$ | 1 | 1 | 1 | 0,835 | 0,835 | 0,668 | 0,668 | 0,333 |
| $e_3$ | 1 | 1 | 0,835 | 0,835 | 1 | 0,835 | 0,5 | 0,333 |
| $e_1$ | 1 | 0,835 | 1 | 1 | 0,668 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| $e_4$ | 1 | 0,835 | 0,835 | 0,835 | 0,5 | 0,668 | 0,5 | 0,333 |
| сечение | 1 | 0,835 | 0,835 | 0,835 | 0,5 | 0,668 | 0,5 | 0,333 |

Определяме функцията на принадлежност на сечението от множеството на експертите $e_i$ и множеството на тестовите задачи $t_j$. Резултатът е следният:

$$h(e)=1/8(1+0,835+0,835+0,835+0,5+0,668+0,5+0,333) = 0,688 \qquad (1)$$

Следователно съдържателната валидност е претеглена сума на функциите на принадлежност на тестовите задания и е равна на:

h(e) = 0.688, според установените стандарти е много добра.

Елементите в израза (1) са функции на принадлежност на отделните тестови задачи и те определят съдържателната валидност на всяко задание.

Валидността по съдържание се залага в заданията на теста. Спецификацията на теста, създадена от експерти, е гаранция, че тя е адекватен модел на използваната предметна област – създаването на MIDI-проект на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“.

Обоснованият подход дава възможност конкретно да измерим съдържателната валидност.

Тази съдържателна валидност е в сила, ако надеждността на експеримента, проведен от експертите, е с необходимата надеждност.

Това налага да изчислим тази надеждност.

*Таблица 3. Изчисляване надеждността по метода на Спирман-Браун*

| $R = \|\|r_{ij}\|\|$ | $t_{12}$ | $t_6$ | $t_7$ | $t_8$ | $t_3$ | $t_9$ | $t_{11}$ | $t_{10}$ | четни | нечетни |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| $x_2$ | 1 | 1 | 1 | 0,835 | 0,835 | 0,668 | 0,668 | 0,333 | 2,836 | 3,503 |
| $x_3$ | 1 | 1 | 0,835 | 0,835 | 1 | 0,835 | 0,5 | 0,333 | 3,003 | 3,335 |
| $x_1$ | 1 | 0,835 | 1 | 1 | 0,668 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 2,835 | 3,168 |
| $x_4$ | 1 | 0,835 | 0,835 | 0,835 | 0,5 | 0,668 | 0,5 | 0,333 | 2,671 | 2,835 |

Надеждността на теста се изчислява с помощта на израза:

$$r_t' = \frac{2r_t}{1 + r_t} \qquad (2)$$

Определяме коефициента на корелация $r_t$ като използваме корелацията на сумите от функциите на принадлежност на нечетните и четните задачи за всеки експерт.

$$r_t' = 2*0,714/1+0,714 = 0,833 \qquad (3)$$

според стандартите е много добра.

Анализът на получения резултат за надеждност на теста дава основание да заключим, че той е валиден и има съдържателна валидност h(e) = 0.688, която е добра.

## REFERENCES


1. *Barnev, P. and P. Stanchev.* (1987) Fuzzy sets. S. National Education A.
2. *Zadeh, L. A.* (1976). The concept of linguistic variable and its application to the adoption of approximate solutions. Moscow: The World.
3. *Avanesov, V. S.* (1989) Fundamentals of scientific organization of pedagogical control in higher education. Moscow.
4. *Poleschuk, O.* (2000) On the application of fuzzy sets in problems of the construction of level of gradation. Forest Journal, 4 (13), p.143–146.

# ЗА ЕКЗИСТЕНЦИАЛНО-ХУМАНИСТИЧНИЯ ПОДХОД В ГРУПОВОТО ПСИХОЛОГИЧЕСКО КОНСУЛТИРАНЕ

*Стойко В. Иванов*

# ON EXISTENTIAL-HUMANISTIC APPROACH IN THE GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING

*Stoyko Ivanov*

*ABSTRACT: The purpose of this resume is to present and analyze the corrective -forming influence in the process of group existential-humanistic counseling. The topicality of the article comes from the observation that many experts not only do not differentiate between the humanistic and existential counseling but also use them interchangeably. The features of the group psychological counseling in the humanistic and existential track are represented most fully by K. Rogers and Yalom. They are most popular and therefore on the following pages I am analyzing the corrective-forming influence in the process of their implementation.*

*KEYWORDS: counseling, group, influence.*

Представителите на екзистенциално-хуманистичнитичния подход в психологическото консултиране акцентират върху субективния съзнателен опит на човека. Този подход има много привърженици, като най-известни между тях са В. Франкл, А. Маслоу, К. Роджърс, Р. Мей, И. Ялом и др. Те смятат, че съществуването на личността не е статичен, а динамичен процес на непрекъснати промени. Базирайки се на схващанията на представителите на екзистенциалната философия (К. Ясперс, С. Киркегор, А. Камю, Ж. П. Сартър и др.), те обогатяват съществено разбиранията за личността и възможностите да ѝ се оказва психологическа помощ. Отричайки всякакви форми на налагане на определени предварително схеми, които не съответстват на резултати от конкретен житейски опит на индивидите, те дават приоритет на уникалното и неповторимо съществуване на последните, което е по-важно от другите, външни спрямо битието им фактори. Консултанти от това направление помагат на своите клиенти да разберат смисъла на своето съществуване, въпреки и в рамките на ограниченията, които им се налагат от тяхното битие. Тезата им е, че в нашето съвремие всеки човек има достатъчно богат избор, за да определи сам начина на собственото си

съществуване. Според тях в основата на психологическото консултиране е специалното, професионалното взаимодействие между психолога и неговите клиенти.

Целта на настоящото съобщение е представянето и анализирането на коративно-формиращите въздействия в процеса на груповото екзистенциално-хуманистично консултиране. Актуалността му е, че понякога от специалистите не само че не се разграничават хуманистичното и екзистенциалното консултиране, но и названията им се използват като синоними.

Анализът на специализираната литература разкрива общото и различията между консултантите от екзистенциалното и хуманистичното направление. Те си приличат по това, че за разлика от представителите на психоанализата и бихевиоризма, се стремят да разбират своите клиенти, а не да обясняват и интерпретират техните проблеми. Според тях всяка личност е свободна в своя избор и е с уникални преживявания със собствен, специфичен смисъл. Този подход в работата им позволява да се формират доверителни отношения между клиентите и консултантите и да се минимизират смисловите различия помежду им.

Хуманистичното и екзистенцалното направление се различават както по своя произход и историческото си развитие, така и в зависимост от факторите, които въздействат върху консултативния процес. Екзистенциалистите абсолютизират значението на ценностите и отношението на хората към тях, а за психолозите-хуманисти най-важни са междуличностните отношения и самоотношението на личността към себе си. Те насочват вниманието си върху „Аз-концепцията“ на личността като нейно ядро, което разкрива нейното разбиране каква е и каква иска да бъде. Екзистенциалистите твърдят, че личността изначално е самотна, но тя е принудена постоянно да си взаимодейства с обществото и другите хора. Това обуславя две възможности: личността да се реализира и да е самата себе си или обратно да действа според обстоятелствата, в които е попаднала и в разрез със собствената си същност. Последната възможност е в основата на духовните проблеми на хората. Личността е свободна да прави своя избор и да понася отговорностите за своите действия. Наследствеността, обществото, културата и възпитанието оказват влияние върху психичното ѝ развитие, но то по никакъв начин не е определящо за нейната съдба. Според представителите на екзистенциалното консултиране личността е изначално свободна от всякакви ограничения и външни детерминанти. Защото тя е способна сама да направлява своите действия и да носи отговорност за тях. Те смятат, че бъдещето се проявява в настоящето, а миналото не влияе нито на едното, нито на другото. Поради тази причина взаимоотношенията „консултант – клиент“ се пречупват преди всичко през призмата на настоящето и за изясняването на миналото на клиентите се обръща относително

малко време. Поради това консултантите се стремят да помогнат на клиентите си да решат своите проблеми „тук и сега“. Определящата подбуда на личностното развитие според тях е „смисълът“. Той обуславя пълнотата и дълбочината на отношението към живота, който е разбиран в пълната му цялостност и ценност. Екзистенциалистите разкриват нови детерминанти на човешката личност като: свобода и отговорност, намиране на смисъла и безсмислеността на живота, самореализацията и осъзнаването на значението на смъртта, самотата, изоставеността, преживяванията в процеса на междуличностното общуване. С основание може да се твърди, че преди тях психолозите не са обръщали достатъчно внимание на битието и душевността на индивида, на неговото човешко „Аз“, защото в психоаналитичните и поведенческите концепции се акцентира на изучаването на „влеченията“, „мотивите“, „стимулите“, „поведението“ и пр. В основата на екзистенциалното консултиране са поставени базисните понятия като: диалог, опит, преживянане, ценности, битие, тревога и др., същността на които се разкрива на следващите страници.

Психолозите-хуманисти смятат, че личността има потенциал да се самоактулизира и другите хора са средство за това. Понятието „самоактуализация“ има аналози в трудовете на А. Адлер и К. Юнг, но се популяризира преди всичко от А. Маслоу, който го употребява синонимично с понятия като: „личностен растеж“, „саморазвитие“, „индивидуализация“ и пр. Според него самоактуализацията се определя чрез приемане и изразяване на вътрешното ядро на личността, от една страна, и наличието на психични разстройства (неврози, психози и др. проблеми, свързани със загуба на нормалната дееспособност), от друга. Според представителите на хуманистичната психология личността е автентична, когато успее да реализира напълно своя цялостен творчески потенциал. Те твърдят, че тя трябва да е напълно открита към своя емоционален опит. Психологическото консултиране ѝ помага да осъзнае преживяваните чувства, които по-рано не са разбирани или са смятани за опасни. Анализът на субективния опит е ключът към разбирането на човешкото поведение. Те твърдят, че всяка личност тълкува реалността на базата на своите субективни възприятия и нейният вътрешен свят в пълна степен е достъпен само за нея. Личността приема и преосмисля всяка информация благодарение на своите чувства. Тя трябва да се изучава по вектора „настояще – бъдеще“, като по-съществената част в тази взаимовръзка се обуславя от плановете за бъдещето.

Особеностите на груповото психологическо консултиране в хуманистичното и екзистенциалното направление са представени най-пълно съответно от К. Роджърс и Ъ. Ялом. Те са най-популярни и затова на следващите страници ще бъдат анализирани коригиращо-формиращите им въздействия в процеса на тяхната реализация.

Според К. Роджърс груповото психологическо консултиране е неструктурирано, свободно от всякакви предписани взаимодействия между консултанта и участниците в групата. То е насочено към по-доброто себеопознаване на последните, осъзнаването от тях на собствените си проблеми и избирането по собствена инициатива на начин за преодоляването на трудностите. При реализацията му се разчита на следните коригиращо-формиращи въздействия: искреност (конгруентност), безусловно позитивно отношение (приемане) и емпатия.

➢ Искреността се проявява в това, че водещите на груповото психологическо консултиране трябва да бъдат самите себе си, което ще им помогне да установят със своите клиенти ефективни и конструктивни отношения и това ще спомогне за личностното израстване на последните. Искреността се проявява в: разбирането на собствените преживявания; осъзнаването на собствената си вътрешна позиция; в предаването на собствените чувства на клиентите.

➢ Безусловно позитивно отношение означава клиентите да се приемат такива, каквито са, без да се оценяват и етикират.

➢ Емпатията е процес, при който консултантите идентифицират преживяваните от техните клиенти чувства, съпреживяват им със симпатия, но и с ясното съзнание, че това е чужд проблем и поведенчески изразяват съпричастността си към емоционалното състояние на участниците в групата.

Водещите на „групите за срещи" създават в участниците им нагласа, че върху тях, а не върху фасилитаторите, трябва да е фокусирано вниманието на всички. Така се акцентира върху автентичността на членовете на групите. Предлагат им се такива упражнения, чрез които последните, в зависимост от особеностите на своя състав и развитието на груповата динамика, да преживеят катарзис и да осъзнаят случилото се. Водещите смятат, че за постигането на желаните резултати е достатъчно да проявяват честност, равнопоставеност, увлеченост в работата, умение за обезпечаване на обратна връзка, т. е. да въздействат със своя професионализъм и силата на своята личност. Те подтикват членовете на групите да изследват преживяванията от тях чувства по време на конфликтите в групата и да избягват да поемат отговорности при вземането на важни решения, а да предоставят това право на нейните членове. Благодарение на това участниците в „групите за срещи" преживяват необходимите инсайти, по-добре разбират себе си, анализират съпротивите, които преодоляват, и свободно изразяват своите чувства, което предизвиква увеличаване на собственото им достойнство и самочувствие. Те достигат състояния, които позволяват да се самоактуализират. Други позитивни промени са, че се повишава комуникативната им компетентност и чувствителността им към чуждите преживявания. За пос-

тигането на тази цел обаче водещите на груповото консултиране, според К. Роджърс, трябва да притежават следните характеристики: висока степен на доверие в груповите процеси и убеденост, че групата е способна да се придвижва напред без неговата намеса, а също да не се опитва да я придвижва на по-високи нива, ако тя не е съзряла за това; да демонстрират вяра в способностите на участниците в групата да вземат най-правилното решение за себе си; внимателно и емпатично да изслушват всеки член на групата, да разясняват, да обобщават, да споделят личните си преживявания; да направят всичко възможно, за да се създаде в групата атмосфера на сътрудничество и психична безопасност; да действат на базата на собствения си опит и чувства, подчинявайки се на принципа „тук и сега"; да предоставят на участниците своевременна обратна връзка, която да е изразена по подходящ начин, като се избягват оценъчните изказвания, в които се разкрива как му влияе поведението на членовете на групата.

В своите схващания Ъ. Ялом се ръководи от това, че личността е продукт на взаимодействията на човека с другите човешки същества. Може би най-често от приносите му се цитират опитно установените фактори, които оказват въздействие върху участниците в груповата работа. Това са: 1) Вдъхване на надежда. 2) Универсалност на преживяванията. 3) Споделяне на информация. 4) Алтруизъм. 5) Коригиращо повторение на първичната семейна група. 6) Развитие на навици за социализация. 7) Имитационно поведение. 8) Междуличностно учене. 9) Групова сплотеност. 10) Екзистенциални фактори. 11) Катарзис и когнитивен размисъл.

Ъ. Ялом започва изследването на терапевтичните фактори в груповата психотерапия с презумцията, че тяхното обособяване ще даде възможност за изработването на принципната схема на стратегията и тактиката на груповия психотерапевт. В началото за по-голяма яснота на изложението си той разкрива същността на всеки един от тях и ги анализира независимо един от друг, но след това описва тяхната взаимосвързаност. В своя труд „Теория и практика на груповата психотерапия" Ъ. Ялом споделя: „Страхувам се, че в областта на психотерапията никога няма да ни предоставят определеността, която така желаем, и затова сме длъжни ефективно да живеем с неопределеността". В това отношение Ъ. Ялом е напълно прав, защото всеки, който е участвал в каквато и да е тренингова, консултативна или психотерапевтична групова работа, е наясно със субективността и неточността на всякакъв род оценки. Разсъжденията му са точни във връзка и с още една друга условност на неговото изследване, че относителната ценност на терапевтичните фактори в огромна степен зависи от разновидността на групата, етапа на груповия процес, квалификацията на психотерапевта, интелектуалното и социално-икономическото ниво на участниците в групата, тяхната възраст, пол, религия и пр. Начините за събиране

на информация от изследваните лица също имат дискусионен характер. Затова той посочва, че: „Получаването на отчета на пациента е цяло изкуство. Анкетите и оценъчните въпроси е лесен път за получаване на данни, но така се пропускат нюансите и богатството на преживяванията на пациента. Колкото по-дълбоко изследователят е потопен в света на чувствата и преживяванията на пациента, толкова по-ясен и осмислен става отчетът за неговия терапевтичен опит.".

Друг повод за размисъл на Ъ. Ялом са противоречията в оценките на терапевтите и пациентите. Трети, влиянието на времевия фактор върху резултатите от груповата терапия. Например той представя данни, според които пациентите четири години след първото събеседване за резултатите от участието им в груповата психотерапия, са склонни да подчертават нейната безполезност и дори някои нейни негативни въздействия. На тези проблеми се обръща специално внимание, защото в някаква степен те имат отношение и към емпиричната страна на настоящия труд. Изразеният скептицизъм обаче съвсем не означава, че изследването на първичните фактори, които влияят на терапевтичния процес е безсмислено за реалната практика. Напротив, освен че е изключително полезно за всеки специалист, използващ груповите форми за въздействие в своята работа, то е и модел за коректно и задълбочено проучване на една изключително сложна материя. По-долу накратко се представят схващанията на Ъ. Ялом за факторите, които изграждат терапевтичния процес.

- Вдъхването и укрепването на надеждата за промяна, според него, е крайъгълният камък на всяка психотерапия. Защото много често пациентите идват при психотерапевта със страх и отчаяние, че не са успели да се справят с проблемите си сами или с помощта на референтни за тях лица и се надяват единствено на неговата професионална помощ. В това отношение Ъ. Ялом се позовава на данни от изследвания, които потвърждават, че очакваната помощ от предстоящото психотерапевтично въздействие корелира позитивно с получения ефект от прилагането му. Той посочва и редица документални свидетелства, които разкриват резултатността на лечението, в което се разчита на вярата и плацебо-ефекта. Например, религиозните целебни ритуали на шаманите или на лечителите чрез вяра. Друг източник на надежда за пациентите, който не трябва да се пренебрегва според Ъ. Ялом, е информацията за позитивни резултати от използването на психотерапевтични въздействия в групите за самопомощ („Анонимни алкохолици", „Анонимни комарджии", „Синанон", „Състрадателни приятели", „Мъже против насилието" и др.). Трети източник на надежда, чието значение в никакъв случай не е по-малко от важността на предходните, е оптимизмът, професионализмът и увереността на психотерапевта.
- Друг терапевтичен фактор е универсалността на преживяванията. Той, подобно на останалите, не е с ясно очертани граници и понякога се

смесва с другите, оказващи влияние на участниците в групата фактори. Благодарение на него участниците в групите разбират, че и други индивиди преживяват подобни на техните чувства, имат аналогични мисли или фантазии.

➢ Споделяне на информация е третият терапевтичен фактор, който Ъ. Ялом представя. Неговата същност се изразява в това, че в групата се обменя разнообразна информация, която е полезна за нейните членове. На първо място той поставя дидактичното излагане от терапевтите на информация по въпросите за душевното здраве на хората, психичните болести и общите въпроси на психодинамиката. На второ място са поставени съветите, предложенията или прякото ръководство, което предлагат на конкретен пациент терапевтът или другите пациенти. В резултат на това, след завършването на груповата психотерапия, пациентите са добре информирани за много психични феномени, за тяхното функциониране, за характерните им симптоми и за значението им за душевното им равновесие. Ъ. Ялом отбелязва, че повечето от терапевтите представят тази информация косвено, без да използват явно обучаващо инструктиране. Според него в редица програми по групова психотерапия формалното инструктиране и обучение се използват все по-често. В своята книга той дава редица примери в това отношение.

➢ От векове алтруизмът се проповядва в редица религии и е признат терапевтичен фактор в различни лечебни системи. Този термин е въведен от О. Конт и означава „неегоистична загриженост за добруването на другите". В контекста на груповите форми на работа се представя като възможност да се оказва помощ на другите участници в групата безкористно, което от своя страна повишава чувството за себеуважение, компетентност и самоценност на помагащите. Ъ. Ялом илюстрира това явление чрез една стара хасидска история за равина на когото Господ показал Ада и Рая. Те не се различавали по нищо, защото представлявали една стая, в центъра на която имало маса с котел пълен с варено месо, което ухаело много вкусно. Масата била заобиколена от много хора, които държали в ръцете си по една лъжица с много дълга дръжка. Дръжката била толкова дълга, че всеки човек, който притежавал лъжицата можел да я използва, за да я напълни с гозбата от казана, но поради нейната голяма дължина не можел да се нахрани сам. Разликата между Ада и Рая била тази, че в Ада хората страдали ужасно, но не правели нищо, за да си помогнат взаимно. Докато в Рая всички хора били сити и доволни, защото се хранели взаимно. На учудения равин Господ обяснил: „Всичко е много просто. Необходим е само един определен навик. Хората в Рая са се научили да се хранят един друг." И в психотерапевтичните групи, според Ъ. Ялом, е както в Рая. Пациентите получават, отдавайки, но не само благодарение на последователността на взаимните

отдавания и получавания, но и поради самата същност на акта на даряване. Така поради проявения алтруизъм пациентите се превръщат един за друг в източник за поддръжка и утеха, споделят помежду си своите проблеми и взаимно си помагат, за да ги преодолеят успешно.

➢ Петият фактор, който представя Ъ. Ялом е коректив повторение на първичната семейна група. Защото атмосферата на емоционална подкрепа и безопасност в групата предоставя на участниците в нея нов начин да възприемат собственото си семейство и да започнат по друг начин да се отнасят към собствените си близки. Той смята, че голяма част от пациентите му, които започват групова терапия, са неудовлетворени от опита си в първата и най-важната група, в която са участвали – семействата, от които произхождат. Процесите в психотерапевтичните групи предизвикват у тях спомени за модели на поведение от техните семейства.

➢ Пряка връзка с петия терапевтичен фактор има и следващият, определен като развитие на навици за социализация. Благодарение на него в процеса на груповата работа се формират компетентности за междуличностно общуване, които много често не достигат на участниците в психотерапевтичните групи. Развитието на навиците за социализация, според Ъ. Ялом, е характерен за всяка психотерапевтична група, въпреки че разновидността на използваната психотерапия обуславя вида на преподаваните навици и степента на откритост на процеса на обучение.

➢ Имитационното поведение е друг фактор, който според Ъ. Ялом има психотерапевтичен ефект. Той се позовава на резултатите от различни изследвания, които разкриват, че: водещите на групите оказват влияние на формирането на комуникативни компетентности в своите групи като моделират у участниците в тях определени умения, например саморазкриване или оказване на поддръжка; в груповата работа процесите на имитация имат дифузен характер: пациентите моделират своето поведение, ориентирайки се от определени аспекти на поведението на терапевта и другите участници в групата; наблюдаването на успешните въздействия върху един пациент въздейства благоприятно и върху другите членове на групата – феномен, който се нарича терапия на зрителя или заместителна терапия. Според Ъ. Ялом членовете на групата усвояват определени модели на поведение от останалите участници в нея и, преди всичко, от нейните водещи.

➢ Междуличностното учене, според Ъ. Ялом, е широкообхватен и сложен терапевтичен фактор, който е аналог на такива важни терапевтични фактори в индивидуалната психотерапия като: инсайта, преработката на преноса и коригиращия емоционален опит. Душевните проблеми според него произтичат преди всичко от нарушените междуличностни отношения и затова психотерапевтичния процес трябва да се разглежда като форма на тяхното научаване и усвояване. Той смята, че междуличностното учене се

базира на социалната природа на хората. Благодарение на него участниците в групата се учат от емоционално споделения чужд опит.

➢ Груповата сплотеност, според Ъ. Ялом, е съществен терапевтичен фактор в груповата психотерапия, който е еквивалентен на взаимоотношенията „пациент-терапевт“ в индивидуалната. Идеята му е, че повечето пациенти имат негативен опит относно принадлежността си към различни групи, защото общо взето не са били приемани от участниците в тях такива, каквито са. Шансът за тях е, че в психотерапевтичната група могат да променят базовите си модели на поведение и общуване, понеже ще се почувстват ценени, приемани и ангажирани. Той твърди, че в условията на приемане и разбиране, пациентите са по-склонни да изразяват своята същност и да се самоанализират. Те по-добре осъзнават и интегрират в едно цяло различните компоненти от своя „Аз-образ“. В допълнение към това Ъ. Ялом пише, че високо сплотените групи са по-ефективни в сравнение с тези, които не се отличават с това качество. Те създават благоприятни условия за саморазкриване и за конструктивно решаване на конфликтите. Те са по-стабилни, посещаемостта в тях е по-голяма и текучеството е по-слабо. За успешната терапия тази стабилност е от съществено значение, защото преждевременно отказалите се пациенти не постигат очаквания за себе си резултат, от една страна, а от друга, са пречка и за останалите членове на групата. В редица изследвания се установява, че от гледна точка на пациентите, груповата сплотеност има голяма терапевтична ценност.

➢ Предоставената възможност на всеки от участниците в групата да изрази своите чувства им въздейства пречистващо и подобрява емоционалния им тонус. Това явление, според Ъ. Ялом, също е важен терапевтичен фактор в груповата работа и той го обозначава с понятието „катарзис“. Катарзисът се свързва с откритото изразяване от участниците в групата на своите чувства и мисли. Той спомага за постигането на доверително и откровено междуличностно общуване. Понятието „катарзис“ има древногръцики произход и най-често се превежда като „очистване от вина“. Подобно на З. Фройд, Ъ. Ялом смята, че катарзисът само на пръв поглед изглежда важен терапевтичен фактор, за да е такъв, той трябва да е съчетан с когнитивен размисъл.

➢ Последният терапевтичен фактор, който Ъ. Ялом представя, е наречен от него с обобщаващото название екзистенциални фактори. В него той включва отговорността, базовата изолираност, безсмислеността, непредсказуемостта, неустойчивостта на битието, признаването на собствената смъртност и произтичащите от това следствия за протичането на живота. Идеята е, е че хората са съзнателни същества, които са захвърлени в безсмисления свят. Тези от тях, които разберат, че получаваната помощ от другите е ограничена в някакъв предел, за реализирането на своите цели

трябва да поемат определена отговорност. Освен това те рано или късно разбират, че въпреки големите им възможности да бъдат много близки с някои от себеподобните си, има моменти, в които могат да бъдат само със себе си, т.е. самотата трябва да срещнат сами. Последната, според Ъ. Ялом, е два вида: социална (неспособност да бъдеш с другите) и базова (тя е скрита, изначална и неразрешима).

# ДИНАМИКА НА КОРЕЛАЦИОННИТЕ ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКАТА ГОТОВНОСТ В РЕЗУЛТАТ НА ПРИЛОЖЕН МОДЕЛ ПО АЕРОБИКА

*Теодора Ж. Игнатова*

# DYNAMICS OF CORRELATIVE DEPENDENCIES OF THE PSYCHOPHYSICAL STATE OF READINESS AS A RESULT OF APPLIED AEROBICS MODEL

*Teodora Zh. Ignatova*

*ABSTRACT: The period of studying at university is time of options in life and profession. The purpose of the research is to create a model for specialized motive aerobics training that would influence the psycho-physical state of students from pedagogical subjects. The methods include: theoretical survey and analysis of specific scientific literature; statistical methods. From the analysis of the results we can conclude that the model had a positive influence on the entire state of psycho-physical readiness of the students.*

*KEYWORDS: Higher school, aerobics, sport, psycho-physical readiness.*

Демократичните промени в образователния процес налагат много повисоки изисквания към подготовката и отговорността на бъдещите педагози. Преподавателската дейност се съпътства от психофизическо напрежение, което се детерминира от длъжностната характеристика на учителите и от съвременната комуникация с учениците и родителите. Битовите и професионалните ангажименти на учителите ограничават тяхното време за задоволяване на специфичните потребности, в т.ч. занимания с физически упражнения, спорт и туризъм. Тези постановки имат индиректна значимост за подготовката на студентите педагози за моделиране на адекватно поведение в процеса на професионална педагогическа реализация.

Направените литературни проучвания по въпроса разкриват положителното отношение на студентите към обучението по физическо възпитание и осъзната потребност от занимания със спорт във висшето училище [2, 4, 8, 12].

Новите технологии на обучение и високата информираност на студентите от ШУ „Епископ Константин Преславски“ водят до засилване на кри-

тичността им в преценката за подобряване на физическа дееспособност. Те приемат, че предоставянето на възможност за изборност на модулни занимания по вид спорт ще стимулира тяхната мотивация, емоционална нагласа и активност за постигане на съвременните стандарти за физическа дееспособност.

Заниманията с аеробика са една от тия възможности, които удовлетворяват специфичните биологични, естетически, емоционални и социални потребности у студентките. Те са отлично средство за разнообразяване и повишаване ефективността на учебния процес по спорт. Според М. Минева и Д. Несторова аеробиката *„по своята същност представлява по-точно и непрекъснато изпълнение на упражнения от основната гимнастика под музикален съпровод, с различни нива на интензивност и координационна сложност“* [6, 7].

Различните стилове и разновидности на аеробиката като фитнес дисциплина (*кардио аеробика, фитбол аеробика, пор де бра, зумба и др.*) имат за цел да развиват и подобряват функционалните възможности на организма посредством работа в аеробен и анаеробен режим. В същото време се предлага и едно ново различно натоварване (*фитбол*), чрез което се повлиява подвижността на гръбначния стълб, еластичността на мускулите и нормалното функциониране на вътрешните органи.

Въпреки че сравнително отскоро *пор де бра* навлиза като фитнес дисциплина (2006 г.), тя спомага за постигане на пълно и балансирано състояние на телесно здраве. Тя е една оригинална и модерна сплав между танц и терапевтични елементи на фона на специална музика (*чил аут амбиент*), която създава не само уникална атмосфера, но и условия за протичане на мисълта, своеобразен вид медитация в танца. Обединявайки психофизическия потенциал на човека (mind and body dance), въздейства на всички нива: психическо – усещане за красота, удовлетворение, хармония и релаксация; физическо – работа за мускулите на цялото тяло чрез интегрирани движения, обръща се специално внимание на линиите ръце-рамене и хълбоци-крака; биомеханично – координация и усещане за ритъм, движенията са елегантни и контролирани, благодарение на подобреното нервномускулно състояние. Достъпно занимание за всеки, тъй като не се изисква специална подготовка или умения, прекрасно средство за справяне със стреса от забързаното ежедневие [13].

Психофизическата подготовка е свързана с формиране на психофизическа готовност за адекватни действия в различни ситуации. Нейната структура е изразена от две взаимносвързани готовности – психическа и физическа.

Много автори са изследвали теории за същността и значението на психофизческата подготовка [1, 3, 5, 9, 10, 11 и др.].

Според Д. Кайков *„психическата (вътрешната) дейност произхожда от физическата, външната (практическа) дейност. Вътрешната дейност се разбира като субективно отражение на обективната действителност, а външната като практическа, която се осъществява посредством проявата на физическите качества бързина, сила, издръжливост, гъвкавост и ловкост при доминиране на някое от тях.“* Практическата дейност се влияе от много субективни фактори – опит, знания, умения, тип висша нервна дейност, функционално състояние и др. [3].

Психофизическата готовност е състояние, което определя единството на психическата и физическата готовност в структурата на човешката дейност, за адаптация към изменящата се среда за даден период от време. Тя може да се разглежда като обща, специална, постоянна и ситуативна. Общата, специалната и постоянната се проектират върху ситуативната. При съответствие между психическата и физическата подструктури се формира адекватна психофизическа готовност.

Предвид актуалността на проблема за повишаване ефективността на психофизическата подготовка на студентките за професионална педагогическа дейност, на базата на теоретичните обобщения и предварителните проучвания за техните възможности, формулирахме следната **хипотеза:**

***При системно прилагане на модифицирана методика за обучение и усъвършенстване на студентките по аеробика ще се формира адекватна психофизическа готовност за професионална педагогическа дейност.***

**Целта** на настоящото изследване е апробиране на модел за профилирано обучение по аеробика на студентки от педагогически специалности и проследяване динамиката на структурните промени в психофизическата подготовка на студентките.

За постигане на целта се решават следните **задачи:**

1. Разкриване на теоретичните основи на проблема, които имат връзка с изследването.

2. Изследване на елементите на психофизическата готовност на студентките от научно направление „Педагогика“ за адекватна професионална педагогическа дейност.

**Предмет** на настоящата разработка е технологията на въздействие за формиране на психофизическа готовност у студентките чрез модифицирана методика по аеробика.

**Обект** на изследването са индивидуалните показатели, които характеризират основните компоненти на психофизическата готовност на студентки от направление „Педагогика“ от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за адекватна професионална педагогическа дейност.

**Контингент на изследването** са 30 студентки, включени в експериментална група (ЕГ), която работи по модифицирана програма от модела за психофизическа подготовка по аеробика (фиг. 1).

За решаване на задачите на изследването, за постигане на целта и за доказване на хипотезата използвахме комплексна методика, която включва: метод на теоретичен анализ и синтез; контент анализ; методи за психически въздействия; математико-статистически методи за обработка на емпиричните данни – корелационен анализ.

Изследването беше проведено през учебната 2007–2008 година със студентки от Педагогически факултет на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски". В тестовата батерия бяха включени: антропометрични и функционални тестове, тестове за измерване на психическата готовност, тестовете за измерване на физическата готовност. На базата на анкетно проучване, проведено преди експеримента, установихме, че студентките проявяват интерес и имат висока мотивация за системни занимания с аеробика.

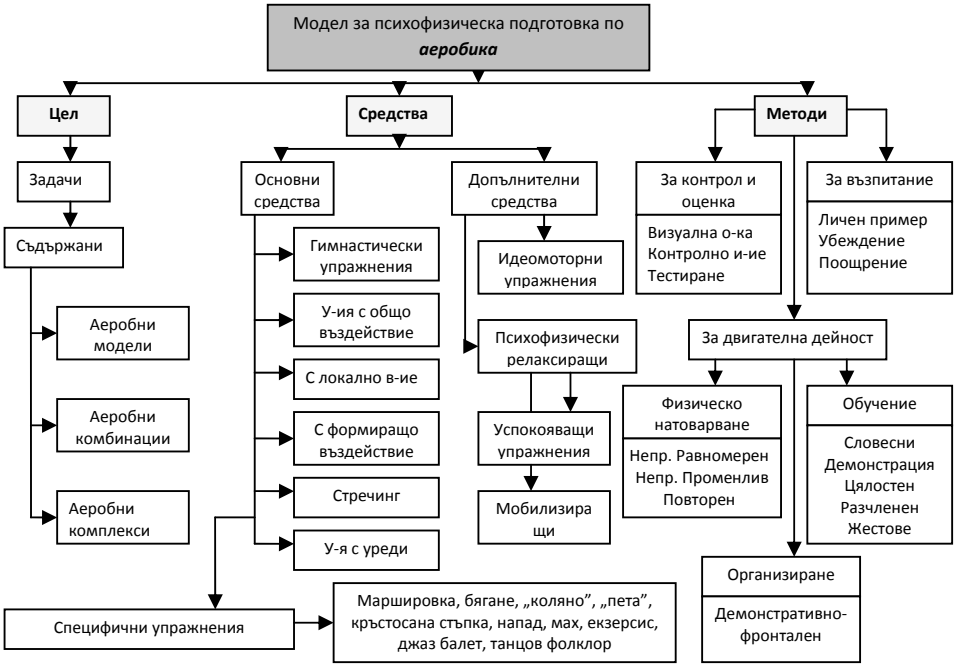
За установяване на зависимостите между физическото развитие, физическата дееспособност (годност) и психичните показатели на студентките, анализирахме емпиричните резултати от диагностичните процедури с помощта на корелационния анализ.

Първата стъпка на корелационния анализ целеше извличането от интегралните корелационни матрици на корелационните коефициенти, които детерминират ***умерена*** (r – от 0,3 до 0,5), ***значителна*** (r – от 0,5 до 0,7), ***голяма*** (r – от 0,7 до 0,9) и ***много голяма*** (r – над 0,9) зависимости.

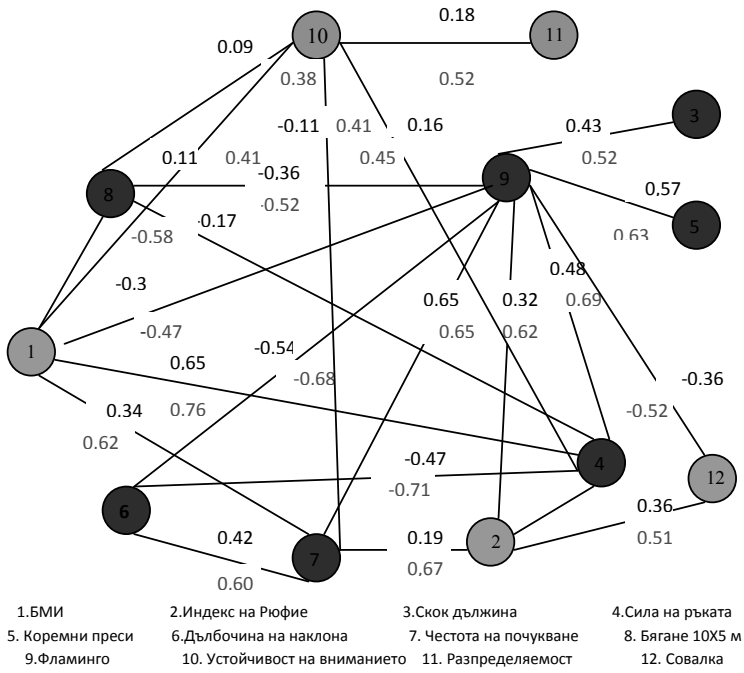
Следващата стъпка на анализа е свързана с конструирането на корелационен модел, който да разкрие ефективността на приложената методика за психофизическа подготовка на студентките. В тях в числителя с черен цвят са маркирани коефициентите за корелация за тестовете от първото измерване, а в знаменателя с червен цвят са изложени коефициентите за второто измерване за съответната група.

В корелационен модел са представени зависимостите между показателите, които са диагностицирани преди и след въздействието за ЕГ *Аеробика* – жени (фиг.2).

*Умерени* зависимости в края на експеримента установихме между физическо развитие – равновесна устойчивост ($r_1$=–0,3 – $r_2$=–0,47) и физическо развитие – устойчивост на вниманието ($r_1$=0,11 – $r_2$=0,41). Приложената методика за психофизическо въздействие умерено повлиява взаимодействията между устойчивостта на вниманието и статичната сила ($r_1$=0,16 – $r_2$=0,45), бързината ($r_1$=–0,11 – $r_2$=–0,41) и скоростния потенциал ($r_1$=0,09 – $r_2$=0,38).




*Фиг. 1. Модел за психофизическа подготовка по аеробика*




*Фиг. 2. Корелационен модел на психофизическата готовност на студентките от ЕГ Аеробика*

*Значителни* зависимости се открояват между равновесната устойчивост и силата на трупа ($r_1$=0,57 – $r_2$=0,63), взривната сила ($r_1$=0,43 – $r_2$=0,52) и статичната сила ($r_1$=0,48 – $r_2$=0,69), равновесната устойчивост и подвижността на гръбначния стълб ($r_1$=–0,54 – $r_2$=–0,68). Значителна корелация в края на изследването се наблюдава при равновесна устойчивост – скоростни качества ($r_1$=0,42 – $r_2$=0,64), ($r_1$=–0,36 – $r_2$=–0,52) и издръжливост ($r_1$=–0,36 – $r_2$=–0,52), ($r_1$=0,32 – $r_2$=0,62). В значителна степен си взаимодействат устойчивостта и разпределяемостта на вниманието ($r_1$=0,18 – $r_2$=0,52).

*Умерени* зависимости в края на експеримента установихме между физическо развитие – равновесна устойчивост ($r_1$=–0,3 – $r_2$=–0,47) и физическо развитие – устойчивост на вниманието ($r_1$=0,11 – $r_2$=0,41). Приложената методика за психофизическо въздействие умерено повлиява взаимодействията между устойчивостта на вниманието и статичната сила ($r_1$=0,16 – $r_2$=0,45), бързината ($r_1$=–0,11 – $r_2$=–0,41) и скоростния потенциал ( $r_1$=0,09 – $r_2$=0,38).

*Значителни* зависимости се открояват между равновесната устойчивост и силата на трупа ($r_1$=0,57 – $r_2$=0,63), взривната сила ($r_1$=0,43 – $r_2$=0,52) и статичната сила ($r_1$=0,48 – $r_2$=0,69), равновесната устойчивост и подвижността на гръбначния стълб ($r_1$=–0,54 – $r_2$=–0,68). Значителна корелация в края на изследването се наблюдава при равновесна устойчивост – скоростни качества ($r_1$=0,42 – $r_2$=0,64), ($r_1$=–0,36 – $r_2$=–0,52) и издръжливост ($r_1$=–0,36 – $r_2$=–0,52), ($r_1$=0,32 – $r_2$=0,62). В значителна степен си взаимодействат устойчивостта и разпределяемостта на вниманието ($r_1$=0,18 – $r_2$=0,52).

*Голяма* е отчетената зависимост след експеримента между показателите за физическо развитие и статична сила ($r_1$=0,65 – $r_2$=0,76), подвижност на гръбначния стълб – статична сила ($r_1$=–0,47 – $r_2$=–0,71) и обща издръжливост ($r_1$=0,65 – $r_2$=0,76).

Сравняването на стойностите в началото и в края на експеримента разкрива положителни промени на по-високо ниво по отношение на психическите и физическите качества при студентките от ЕГ *Аеробика*.

Това ни дава основание да отбележим, че настъпилите структурни изменения са качествени и са в резултат на прилаганата методика. Несъмнено, за да се поддържа високо ниво на изпълнение на сложните аеробни комплекси, се активизират вътрешните взаимовръзки между показателите.

В заключение можем да обобщим, че:

1. Моделът за психофизическа подготовка по аеробика е повлиял положително върху вътрешно-структурните изменения и зависимости между физическо развитие, функционално състояние, двигателни и психически качества на студентките. Това предполага адекватното им адаптиране към спецификата на педагогическата дейност, където тези компоненти имат първостепенно значение.

2. Приложената модифицирана методика от модела за психофизическа подготовка с експерименталната група е въздействала положително върху усъвършенстването на структурата на психофизическата готовност, което доказва нашата хипотеза.

## REFERENCES


1. *Vigotski, L.* (1960) Development of all mental functions. Moscow.
2. *Dimitrova, S.* (1975) Psychological issues to do with physical education at school. Sofia.
3. *Kaykov, D.* (1997) Scientific basis for psycho-physical activity. Sofia.
4. *Malchev, M. et al.* (2001) Theory and methodology of physical education. Shumen.
5. *Margaritov, V.* (2002) A model for psycho-physical. Plovdiv.
6. *Mineva, M., Baikova, L.* () Comparative analysis of pulse frequency during various physical exercises for body building. S&S, IB, 1/2005, p. 493.
7. *Nestorova, D.* (2007) Aerobics and physical education. Plovdiv.
8. *Petkova, L. M. Kvartirnikova.* (1985) Assessment tests on physical fitness. Sofia.
9. *Purvanov, B.* (1975) Psychology of Sports. Sofia.
10. *Rudik, P.* (1976) Psychology of Sports. Sofia.
11. *Yanev, B. et al.* (1982) Physical development, fitness, and neuro-psychological reactions of the populace. Sofia.
12. http://www.portdebras.org/effects.htm

# ЗАВИСИМОСТ МЕЖДУ ПРИЗНАЦИТЕ НА ФИЗИЧЕСКА ДЕСПОСОБНОСТ, ТЕХНИЧЕСКА ПОДГОТВЕНОСТ, ПСИХИЧНИ КАЧЕСТВА И АНТИЦИПАЦИЯ ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ IX–XII КЛАС В ЧАСОВЕ ПО БАСКЕТБОЛ

*Теодора Н. Симеонова*

# RELATIONSHIP BETWEEN THE SIGNS OF PHYSICAL FITNESS, PREPAREDNESS TECHNICAL AND MENTAL QUALITIES TO STUDENTS ANTICIPATING IX–XII CLASS HOURS IN BASKETBALL

*Teodora N. Simeonova*

*ABSTRACT: To verify the effectiveness of pedagogical experiment conducted and models developed to improve the technique of shooting in basketball ability of students we have adopted an anticipation correlation analysis. For our purpose we have found a need for a deeper insight into the structure of physical ability and technical preparedness, mental qualities and anticipation estimates for boys and detection of the most important relationships in each test dependencies.*

*KEYWORDS: dependence, basketball, students VIII–XII grade.*

## Изложение

В спортната практика върховите спортни постижения са резултат не само на теоретическа и практическа подготовка, а и на физическата и на психическа подготовка на състезателите. Определящо значение за творческото реализиране в действията при баскетболната игра са техническата, тактическа и психофизическата готовност на учениците [1].

Подобрението на техниката на стрелбата в баскетбола, основано на способността на момчетата за антиципация, е проследено след приложени модели на преобразуващ педагогически експеримент. За решаване целта и задачите на настоящото проучване обаче е необходимо по-задълбочено вникване в структурата на физическата дееспособност, техническа подготвеност, психически качества и антиципационни прогнози при ученици-

те, както и разкриване на най-важните взаимовръзки при всяка от изследваните зависимости [3].

Цел на нашето изложение е да разкрием корелационните зависимости между физическата, техническата и психическата подготвеност на ученици от IX – XII клас като се използват тестове за физическа кондиция и координация, психически качества и стрелба от различни позиции, широко застъпени при заниманията по баскетбол. Така ще реализираме изискванията на ДОИ за осъществяване на основно ядро – спортни игри и ще повишим ефективността на обучението.

## Методика и организация

Данните, необходими за потвърждаване на хипотезата на нашето изследване, събираме с помощта на 28 теста. В изследването са диагностицирани 172 ученици (IX – XII клас) от училища в гр. Шумен, гр. Търговище и гр. Смядово – разпределени в една контролна и две експериментални групи (една, съставена от ученици от средни училища и една – от професионални гимназии). Периодът на педагогическия експеримент обхваща учебните 2005/6, 2006/7, 2007/8, 2008/2009 години.

В началото и в края от момчетата са снети резултатите от следните тестове: 1) 50м; 2) 600м; 3) Скок дължина; 4) Хвърляне топка; 5) Ловкост; 6) Пъргавина; 7) 20 м; 8) Совалково бягане,; 9) Хвърляне на плътна топка от седеж; 10) Скок височина от място; 11) Подаване и ловене на топката срещу стена; 12) Защитно придвижване; 13) Близка стрелба; 14) Стрелба в движение; 15) Стрелба с отскок; 16) Далечна стрелба; 17) Нак. удар; 18) Време за нак. удар; 19) Кс; 20) Ку; 21) V; 22) А; 23) Представа за време; 24) Антиципация близка стрелба; 25) А стрелба в движение; 26) А стрелба с отскок; 27) А при далечна стрелба; 28) А нак. удар.

## Анализ на получените резултати

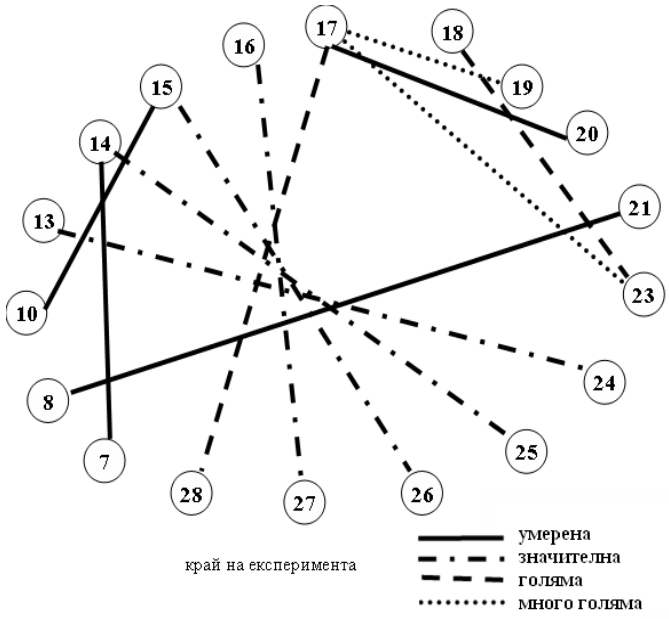
Направеният сравнителен анализ позволи да бъдат разкрити средните нива и вариативността на изследваните признаци при експерименталните и контролната групи при момчетата. За намиране на значими взаимовръзки между приложените тестове е използвана обикновена линейна корелация на Пиърсън. При интерпретацията на моделите, и по-конкретно, при анализа на представените интеркорелации, освен знака r, трябва да се има предвид посоката на нарастване на отделните показатели. Не бива да се пропуска фактът, че еднопосочните връзки между еднотипни показатели показват значими положителни зависимости, при същите връзки между различни показатели (с различна посока на нарастване) доказват съществуването на отрицателни зависимости между тях.

На фиг. 1 и фиг. 2 е представена общата значима зависимост между всички показатели при момчетата от експерименталните групи в края на експеримента. Трябва да подчертаем, че сме игнорирали показатели от 1 до 6, тъй като между тях и останалите наблюдаваме слаба зависимост. Коментираме само крайните данни, за да проверим ефективността на приложената от нас методика.

От фиг. 1 се вижда, че след прилагането на антиципационните модели при учениците от първа експериментална група се наблюдават 4 умерени корелации (r – от 0,3 до 0,5), 4 значителни (r – от 0,5 до 0,7), 2 големи (r – от 0,7 до 0,9) и 2 много големи (r – над 0,9) зависимости. За втората опитна група намираме 5 умерени зависимости, 4 значителни, 2 големи и две много големи (фиг. 2).

Според изследванията на Р. С. Мозола, 1975 [2] резултатността при наказателните удари зависи от времето за тяхната подготовка. Според автора оптималното време е 3–4 секунди, като той препоръчва да се прилагат специални упражнения, за да се изработи у спортиста точно възприятие за игровите интервали.

Коефициентите на корелация r = 0,76 за ЕГ I и r = 0,79 за ЕГ II говорят, че между показателите 18 и 23 и при двете групи имаме голяма зависимост. В резултат на приложените от нас упражнения от променената програма представата за протичане на време оказва положително влияние при усъвършенстването на стрелбата от наказателната линия и времето, за което тя се изпълнява.

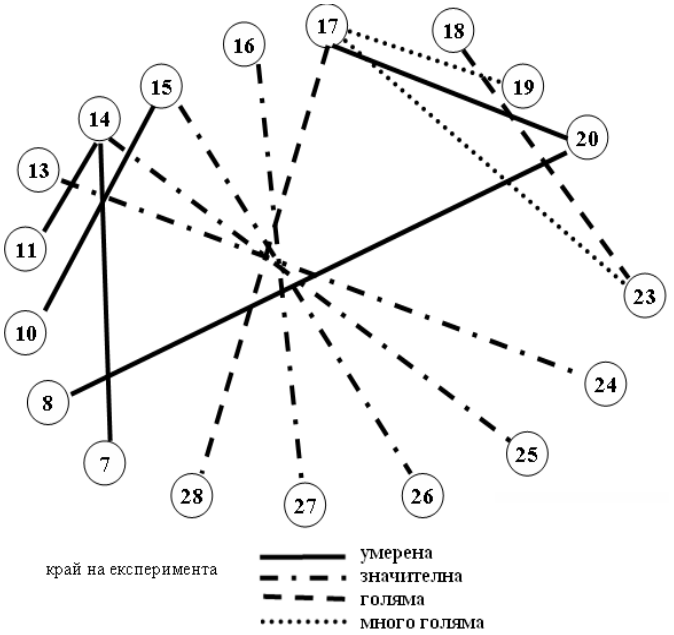



*Фиг. 1. Корелационни зависимости между всички показатели ЕГ I момчета в края на изследването*

**Легенда**: Номерата на тестовете отговарят на описаните по-горе показатели;
Забележка: к = (n–2) – 62 $r_{0,05}$ = 0,30

Другата голяма корелационна зависимост, която можем да интерпретираме, е между показателите точност при наказателен удар и антиципация при наказателен удар.(зависимост между тест 17 и тест 28) Стойностите на r = 0,83 за учениците от първата опитна група и r = 0,87 за втората доказват, че успешното прогнозиране на изхода от свободната стрелба в баскетбола рефлектира и повишава процента на успешно изпълнените опити.

Идентични умерени зависимости и при двете експериментални групи отбелязваме между показатели 10 и 15. Стрелбата с отскок в баскетбола се използва за успешно преодоляване на защитата. Зависимостта на отскокливостта (скок височина) и точността на стрелбата с отскок използваме за да повишим както техническата, така и тактическата подготовка на учениците.




*Фиг. 2. Корелационни зависимости между всички показатели ЕГ II момчета в края на изследването*

**Легенда**: Номерата на тестовете отговарят на описаните по- горе показатели;
Забележка: к = (n–2) –50; $r_{0,05}$ = 0,30

За пръв път при опитните групи момчета наблюдаваме много голяма зависимост между показатели 17 и 19 и при 17 и 23 в края на изследването. Логично е обяснението, че и устойчивостта, и представата за протичане на времето рефлектират върху точността на стрелбата от наказателен удар (изпълняван при спряна игра). Успешните модели които използваме при експеримента се потвърждават и от значителните коефициенти на корелация, съответно при точност, при видовете стрелби и прогнозите при тези удари. Като цялостен извод можем да изкажем твърдението, че при момчетата повече значими зависимости намираме между техническа и психическа подготовка, което е и желания ефект от нашето въздействие. Прилагането на иновативна методика за усъвършенстване на техниката на стрелба в баскетбола води до успешното предвиждане на резултата на двигателното действие удар – от близко, от далечно разстояние, с отскок, в движение и от наказателната линия при експерименталните групи на момчетата.

## Заключение

Наличието на по-голям брой статистически значими корелационни зависимости между показателите при експерименталните групи при момчета са потвърждение за по-удачната методика на обучение при опитните групи. По-комплексното развитие на физически, технически и психически качества при двете експериментални групи се потвърждава от броя на значещите корелации в сравнение с контролната група.

Юношите в края на изследването показват най-много корелационни зависимости между техническа и психологическа подготовка, съответствие между точност и прогноза при всички видове стрелби.

При изследваните лица и от средни училища, и от професионални гимназии най-значими корелационни връзки намираме при показателя стрелба от наказателната линия – това е потвърждение, че свободния удар зависи преди всичко от психическата устойчивост, качествата на вниманието и представата за протичане на времето.

## REFERENCES

1. *Margaritov, V.* (2003) Guide to Basketball. UI, Plovdiv.
2. *Mozola, R. S.* (1975) Research tools and techniques to improve free throw in basketball. Disertacion, Kiev.
3. *Simeonova, T.* (2012) Models and methods for enhancing the technique of shooting in basketball on the basis of ability of students for anticipations. Disertacion, Shumen.

# СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ФИЗИЧЕСКАТА И ТЕХНИЧЕСКАТА ПОДГОТВЕНОСТ ПО БАСКЕТБОЛ НА СТУДЕНТИ ОТ РАЗЛИЧНИ ВИСШИ УЧИЛИЩА

*Теодора Н. Симеонова, Янка С. Банчева, Петър Д. Клечков*

# COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PHYSICAL AND TECHNICAL PREPAREDNESS FOR BASKETBALL STUDENTS FROM VARIONS HIGH SCHOOLS

*Teodora N. Simeonova, Y. S. Bancheva, Petar D. Klechkov*

*ABSTRACT: This study relates to students for their chosen sport basketball activities. Different qualities that are essential to basketball, such as speed, strength, agility, friskiness, endurance, flexibility and accuracy brought to the perfect development of muscular coordination and ability of the human body. Presented is a comparative analysis of three universities in terms of physical and technical preparedness of their basketball teams.*

*KEYWORDS: basketball, students, physical preparedness, technical preparedness*

## Изложение

Физическото възпитание и спортът във висшите училища са неразделна част от обучението на студентите под формата на задължителни и факултативни занимания. В Закона за висшето образование се определя минимален хорариум от 60 часа годишно за студентите, които се готвят за придобиване на образователно-квалификационната степен „бакалавър“. Целта на университетското образование е подготовката на висококвалифицирани специалисти над средното образование и развитието на науката, културата и спорта, създаването на необходимите условия за системно практикуване на физически упражнения и спорт, издигането на спортния престиж на нацията [1].

В научните форуми все по-голямо място заемат направените изследвания и авторски разработки по отношение на двигателния статус на студентите от висшите училища. Според авторите, за да практикуват избраната професия успешно, на студентите от различни специалности са необходими специфични психически и двигателни качества и личностни характеристики. Спортните педагози осъвременяват учебните програми в унисон

на изискванията за отделните професии и включването на нови спортове и такива, които предпочитат младите хора [2, 3, 4, 5]. Според А. Божкова и Г. Дякова [6].е необходимо съдържанието на учебните програми по физическо възпитание и спорт да се актуализират на основата на системни научни изследвания и приоритетно развитие на необходимите двигателни качества.

*Целта на изследването* е да се разкрият техническите умения и физическата подготовка на студенти, участващи в заниманията по физическо възпитание и спорт на три висши училища, избрали за своите занимания спорта баскетбол. На тази база да се направи сравнителен анализ за нивото на основните двигателни качества и техниката, които развива баскетболната игра.

За реализиране на целта си поставихме следните *задачи*: проучване на литературни източници, диагностика и сравнителен анализ на получените резултати от изследването и извеждане на изводи и препоръки за практиката.

## Методика и организация

Изследването е проведено с 88 студенти, от тях: 28, обучавани в Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ (ШУ), 31 – в Технически университет (ТУ) – гр. Варна и 29 – в Югозападен университет „Неофит Рилски“ (ЮЗУ) – гр. Благоевград. Всички са избрали да изучават спорт баскетбол (с хорариум 60 часа в два семестъра). Студентите са оценени в края на втория семестър с:

- тестове за физическа дееспособност: Т1 – 20 м спринт, Т2 – совалково бягане, Т3 – скок височина от място, Т4 – подаване и ловене на топката срещу стена, Т5 – придвижване в квадрат 6Х5 метра.
- тестове за техническа подготовка: Т6 – стрелба от близко разстояние, Т7 – стрелба в движение, Т8 – стрелба с отскок, Т9 – далечна стрелба, Т10 – стрелба от наказателната линия.

## Анализ на получените резултати

В Таблица №1 регистрираме статистическите показатели от проведените пет теста за физическа дееспособност. С индекс 1 са означени средните стойности на показателите, стандартното отклонение и коефициента на вариация на групата от ШУ, с 2 са данните на ТУ, а с 3 – тези на ЮЗУ.

Тест №1 дава информация за бързината на простата двигателна реакция, бързината на започване на отделното движение и честотата на движенията. Най- бързи при спринтовото бягане са студентите от ЮЗУ (Х3 = 3,50сек.), а най слаби резултати показва групата от ШУ (Х1 = 3,90сек).

*Таблица 1. Статистически показатели на физическата дееспособност*

| Тест | Показатели | $\bar{X}_1$ | $\bar{X}_2$ | $\bar{X}_3$ | $S_1$ | $S_2$ | $S_3$ | V%1 | V%2 | V%3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** | 20 m | 3,90 | 3,89 | 3,50 | 1,22 | 1,17 | 0,79 | 31,26 | 30,05 | 22,44 |
| **2.** | совалка | 31,24 | 34,27 | 33,90 | 7,39 | 8,86 | 7,74 | 23,67 | 25,87 | 22,83 |
| **3.** | Скок височина | 27,49 | 31,12 | 36,12 | 9,49 | 8,26 | 7,48 | 34,55 | 26,56 | 20,72 |
| **4.** | Ловене и подаване | 39,31 | 29,12 | 34,50 | 4,69 | 4,43 | 4,60 | 11,93 | 15,21 | 13,33 |
| **5.** | Защитно придвижване | 16,23 | 22,67 | 18,68 | 1,71 | 2,79 | 2,12 | 10,58 | 12,29 | 11,37 |

Високите стойности на коефициента на вариация при момчетата от ШУ и ТУ разкрива различните скоростни показатели в групите. Совалковото бягане ни дава информация за оценка на общата (кардио-респираторна) издръжливост. И при трите групи наблюдаваме приблизителна хомогенност на постиженията – в рамките на 24 – 26%.

Най-големи различия забелязваме по отношение на тест №3 – скок височина. Докато разсейването на признака при групата от ШУ е над 34% и извадката е силно нееднородна, представителите на ЮЗУ показват приблизителна хомогенност при постиженията си. Голяма разлика има и при средните стойности от диагностиката: X1 = 27,49см; X2 =31,12см; X3 = 36,12см.

Нивото на уменията при ловене и подаване изисква висока ловкост при студентите. Тест №4 – „подаване и ловене на топката срещу стена“ – дава информация за силовата издръжливост на ръцете и раменния пояс, техниката на ловене и подаване. Тук също се наблюдават различни постижения по отношение на средните стойности за трите университета, но при анализиране на коефициентите на вариация, отчитаме ниски стойности – от 12 до 15%, което говори за еднородност при разсейването.

Техниката на игра в нападение и в защита ползва редица похвати като бягане, спиране, обръщане и комбинации от тях, изпълнявани при голяма скорост.

Тест №5 – „придвижване в квадрат 6X5 метра“ – дава информация за специалната бързина и пъргавина и умение за придвижване в защита. Желаното от педагогическо естество осредняване на резултатите доказваме с вариативността на този показател: за ШУ – V%1 = 10,58; за ТУ – V%2 = 12,29. и за ЮЗУ – V%3 = 11,37. Независимо от еднородността на извадките, средните стойности говорят, че най-бързи са студентите от Шумен (16,23 сек.), следвани от Благоевградските баскетболисти – 18,68сек., а за 22,67 секунди извършват защитно придвижване обучаваните от Варна.

Отбелязването на кош в завършващата фаза на всяко нападение е целта на играта. Това се постига с най-важния технически похват – стрелба в коша. Тест 6 – близка стрелба; Тест 7 – стрелба в движение; Тест 8 – стрелба с отскок; Тест 9 – далечна стрелба; Тест 10 – стрелба от наказателната линия се изпълняват като при 15 последователни стрелби се отчитат сполучливите попадения. В Таблица 2 са представени показателите на студентите при видовете стрелба.

*Таблица 2. Статистически показатели на техническата подготовка*

| Тест | Показатели | $\bar{X}_1$ | $\bar{X}_2$ | $\bar{X}_3$ | $S_1$ | $S_2$ | $S_3$ | $V\%_1$ | $V\%_2$ | $V\%_3$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. | близка стрелба | 9,65 | 9,41 | 9,70 | 1,61 | 1,56 | 1,73 | 16,71 | 16,56 | 17,87 |
| 7. | стрелба в движение | 9,73 | 9,54 | 9,42 | 1,70 | 1,64 | 1,50 | 17,52 | 17,20 | 15,91 |
| 8. | стрелба с отскок | 5,50 | 4,38 | 4,47 | 1,49 | 1,27 | 1,08 | 27,06 | 29,10 | 24,24 |
| 9. | далечна стрелба | 3,02 | 2,36 | 2,69 | 1,16 | 1,02 | 0,99 | 38,52 | 43,13 | 36,84 |
| 10. | нак. удар | 6,60 | 5,11 | 4,70 | 1,52 | 1,47 | 1,15 | 23,11 | 28,84 | 24,46 |

От статистическите показатели виждаме, че най-голяма точност момчетата показват по отношение на близката стрелба и стрелбата в движение. И при трите ВУЗ-а коефициентите на вариация попадат в рамките на 16 – 18%, което говори за приблизително еднородни извадки.

Стойностите на $X_1 = 3,02$; $X_2 = 2,36$; $X_3 = 2,69$ при далечната стрелба и високите проценти на вариация потвърждават, че това е неусвоен удар в баскетбола и различните възможности на студентите.

Стрелбата с отскок също затруднява момчетата и при трите групи, което личи и от приблизителната нееднородност: при ШУ – $V\%_1 = 27,06$; при ТУ – $V\%_2 = 29,10$ и при ЮЗУ – $V\%_3 = 24,24$. Най- добри резултати при стрелбата от наказателната линия показват обучаемите от Шуменски университет $X_1 = 6,60$ пъти. Можем да обобщим, че по отношение на техническата подготвеност студентите от изследваните висши училища показват сходни резултати.

## Заключение

Резултатите от литературните публикации по проблематиката показват, че всички висши училища в страната целят подобряване на здравето

и физическото развитите на студентите, като им предлагат практикуване и усъвършенстване на определен вид спорт по избор от самите студенти.

Сравнителният анализ разкрива, че по отношение на физическата подготовка при тестовете, съдържащи елементи от баскетболната игра, студентите от Шуменския университет, от Техническия университет – гр. Варна и от Югозападния университет – гр. Благоевград показват както сходни резултати (бързина, издръжливост, ловкост), така и различни възможности по отношение на отскокливост.

Техническата подготвеност на студентите от трите университета се отличава със сходни резултати – добре усвоена стрелба от близко разстояние, хомогенност по отношение на стрелбата в движение, слаби постижения по отношение на трудните стрелби – с отскок и от далечно разстояние.

Препоръчваме съдържанието на програмите по дисциплината физическо възпитание и спорт да се актуализират на основата на системни научни изследвания. На базата на получените експериментални резултати да се изработи нормативна скала за оценка както на физическата дееспособност по вида спорт, така и за оценяване техническите умения на студентите.

## REFERENCES


1. Higher Education Law. izm. dop. DV br. 30, br. 36, br. 62 and br. 108/2006 г.
2. *Bozhkova, A.* (2011) The Professional Motive Program and its impact upon students' motive abilities. VI Mezhdunarodna ezikova konferentsiya, Varna.
3. *Zlatev, Z., M. Doncheva, Y. Dobreva.* (2009) Updating the end-of-term assessment in the subject of Physical Education and Sports: General Sports Preparedness at the Technical University of Varna. Nauchni trudove, (48), seriya 8.2, Ruse, pp. 34–38.
4. *Dyakova, G., M. Barokova*. (2003) A survey on the physical fitness of students at the Thracian University. TRAKIA JOURNAL OF SCIENCES, The Scientitific Serial of Trakia University, Vol. 3, pp. 37–40.
5. *Ignatova, T., S. Bazelkov, Y. Yonov*. (2010) A survey on the physical development and functions of students in Pedagogy of physical education and sports. Nauchni trudove, (49), seriya 8.2, Ruse, pp. 93–99.
6. *Bozhkova, A., G. Dyakova*. (2012) Comparative analysis of motor abilities of female students from various higher schools. SPORT & SCIENCE, Extra issue, 178–182, ISSN 1310–3393.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ НА ЧЕШКИТЕ КАПЕЛМАЙСТОРИ И МУЗИКАНТИ В ШУМЕН ОТ КРАЯ НА XIX И НАЧАЛОТО НА XX ВЕК

*Тодорка Малчева*

# PEDAGOGIC WORK OF CZECH BANDMASTERS AND MUSICIANS IN SHUMEN AT THE TURN OF THE 19TH AND THE 20TH

*Todorka Malcheva*

*ABSTRACT: This resume is a musical and scientific research on the pedagogic work of Czech musicians in Shumen at the turn of the 19th and the 20th centuries. For this purpose, archives and literature have being examined. The work of the Czech musicians in the army is being studied – the tuition of instrumentalists, signalists and drummers, as well as their musical and pedagogic activity – their work as musical teachers and musical instrument teachers.*

*KEYWORDS: Musical and pedagogic activity, Czech musicians, musical and instrumental pedagogues, musical teachers*

Обект на настоящия текст са събития, които са знакови за музикално-педагогическата реалност в Шумен за последните две десетилетия на XIX и началото на XX век. Периодът е важен и преломен за развитието на българската музикална култура. Тези години бележат началото на новата социална летопис на България. Същевременно те се очертават като исторически преход, чиито музикално-културни рефлексии имат двойствен характер поради това, че в тези преходни години се реализира преплитане на възрожденските със следосвобожденските тенденции. Усвоените от миналото културни центрове променят и обновяват своята изява. Училищата се превръщат в съществена структура на новата държавна система, читалищата стабилизират и разширяват своята дейност чрез повсеместно организиране на разнообразни състави, църквата реализира контакти с обновената светска хорова самодейност. А нов момент и значимо присъствие в музикално-културния ни живот бележат военните духови оркестри, които са и първите професионални музикално-инструментални институции у нас [7:80–81].

Именно в този решаващ за българската музикална култура преходен период предимно чешки музиканти и капелмайстори са същественият и определящият фактор за развитието на нашата музикална култура. Те са тези, които, мигрирайки в България, беззаветно отдават своя професионализъм за формиране на облика и развитието на музикалния живот у нас.

В този дискурс изявата им е многопосочна, като основна е дейността им във и чрез военните оркестри. Както в очертаната насока, така и извън нея, трябва винаги да се помни и с дълбока признателност да се акцентира и на свързаната с нея широко мащабна педагогическа работа на капелмайсторите. Именно на тази дейност на чешките диригенти, изявили се в Шумен, са посветени следващите разсъждения.

Не случайно вниманието се насочва към разнопосочността в дейността на капелмайсторите-педагози. Тяхната изява като такива не откриваме нито само при работата им в оркестрите, нито и единствено в заниманията, които те ръководят и провеждат в българското училище например. Като педагози чешките капелмайстори се изявяват на различни нива.

## 1. Педагогическа работа във военните поделения

• *Обучаване на инструменталистите от състава на военния оркестър*

Основания за размисли в този контекст дават проучени архивни материали. Приемайки да работят като капелмайстори в България, чешките музиканти са под давлението на договорирано съгласие от тяхна страна за реализирането и на педагогическа дейност по поделения. Повод за подобно твърдение се визира в техните договорни назначения на длъжностна служба. В тях присъства конкретен параграф, изискващ от капелмайстори полагането и на педагогически труд. Така например от заповед № 46 от 15.II.1880 г., издадена в град Шумен, става ясно, че Антон Либих – един от капелмайсторите, работили в Шумен – се назначава на работа като се задължава да подготвя музикантите от военния оркестър (Военните оркестри за този период са назовавани като музикантски хорове – под въздействие на руската практика [1:85]. Впоследствие – в края на XIX и началото на XX век – те са наричани духови музики, а по-късно в годините е и тяхното определяне като духови оркестри – така, както ги знаем и до днес). Така назначаваният капелмайстор чрез тази заповед приема: „...добросъвестно и усърдно да обучавам на музика придадените ми долни чинове, съставляващи хо̀ра на Дружинната музика“ [9:ф.2236, оп.2, а.е.2], [3:18]. Като се има предвид този факт, както и обстоятелството, че за момента България не разполага с квалифицирани музиканти за целта, става ясно, че това обстоятелство налага чешките капелмайстори сами да подбират и школуват музиканти за нуждите на военните оркестри, които те ръководят.

Не бяха установени други подобни архивни единици, документиращи това задължение на музикантите, но е логично да се предположи, че такива каузи са били застъпени в заповедите за назначаване и на останалите капелмайстори. Тъй като без тази тяхна проява, без педагогическата подготовка на поверените им военни кадри, на капелмайсторите би било невъзможно сформирането, ръководенето и представянето на изпълнения от техните оркестри.

В процеса на проучване на чешките капелмайстори бяха срещнати и други длъжностните характеристики, предизвикващи особен интерес. Така например официалната длъжност на някои от капелмайсторите е „преподавател капелмайстор специалист" [8:83]. Независимо че това длъжностно определяне не визира шуменски капелмайстор конкретно, изследванията ми в тази насока дават основание да изкажа, макар и предпазливо, предположението, че подобни назначения са получавали и много други или почти всички чешки капелмайстори в страната (включително и в Шумен).

Така представено, длъжностното договаряне акцентира върху педагогическата работа на музиканта. Поставянето на задължението „преподавател" на първо място е особено показателно и откроява основната насока в дейността на капелмайстора (в случая) – да подготви поверените му музиканти като изпълнители в духовия оркестър.

Подреждането на ангажимента капелмайстор на второ място ориентира към реализацията на помощник-диригентска длъжност, т.е. ръководство на оркестъра в помощ на главния диригент, както и представяне само на частични концертни изпълнения.

От педагогическа гледна точка към днешна дата, разсъждавайки върху естеството на капелмайсторския труд, свързан с подготовката на музиканти-инструменталисти, е резонно да се предположи, че дейността на тези музиканти е била съвсем не лека и ангажираща. Обстоятелствата у нас, в които попадат капелмайсторите – отсъствие на квалифицирани музикално-инструментални кадри, изискват от тях много упорита, системна и целенасочена дейност за музикално и инструментално ограмотяване и обучение. За коментирания период от време е основателно да се предположи, че военните оркестранти са подбирани единствено по техните природни музикални способности. Диригентите са поемали в своите ръце необучени български служещи, които е трябвало музикално да ограмотят. За нуждите на тяхната работа е необходимо нотно познание, запознаване със спецификата на музикалното изпълнителство чрез практическо инструментално овладяване. Навярно на тази педагогическа насоченост диригентите са отделяли не малко време и усилия, тъй като, особено първоначално, това те реализират сами. Ето защо длъжностното определяне „преподавател",

на първо място в този случай, ориентира към основната и изключително отговорна работа на конкретното назначение.

Задължението изисква притежаване на солидни както музикално-изпълнителски, така и педагогически познания и умения. Предположимо е тяхното съществуване предвид факта, че много от капелмайсторите са възпитаници на Пражката консерватория или на частната музикална школа на Ян Павлис в Прага [1:87]. За тяхната професионална подготовка и реализация говори както квалификацията на инструменталните им състави, така и концертите, представени от тях, посещавани и слушани с изключителен интерес.

• *Обучаване на сигналисти и барабанчици*

На барабанчиците и сигналистите във военните структури се е отделяло специално внимание. Сведения за съществуването на такива длъжности датират още преди появата на първия български оркестър. Първоначално тяхната подготовка се реализира от руски сигналисти и барабанчици – от редиците на руската войска, а впоследствие, след нейното оттегляне, това става задължение на самите капелмайстори – като единствени за момента обучени музиканти-инструменталисти. Така тези длъжности съществуват както към всяка рота, така и към всеки полк [3:18], [9: ф. 756, оп.1, а.е.1, зап. №31].

От една страна, за такива са избирани най-стройните и най-енергичните войници. От друга страна – предявявала се е изключителна взискателност към тяхната изява и представяне, които съгласно функциите на този вид музиканти, трябва да бъдат изключително ритмични, мобилизиращи и призивни. Не случайно тяхната подготовка е под прекия контрол на полковите командири [3:24].

Що се отнася до шуменските капелмайстори, не бяха установени конкретни източници, документиращи техния принос в тази насока. Но повод за провеждането на разсъждения в тази област има, предвид текст на заповед от 80-те години на XIX век, касаеща определянето на щата и осигуряването на военните структури. Това е Заповед №7 от 5.V.1879 г., от която става ясно, че в състава на военните дружини се включват по двама ротни барабанчици и по двама ротни сигналисти.

В една по-късна заповед от 1900 г. се определят на свръхсрочна служба 32-ма барабанчици и сигналисти. Такива длъжности са съществували и в резервните полкове, независимо че към тях е нямало сформирани военни оркестри. Сигналисти и барабанчици е имало и в гарнизоните на срочна служба като в някои райони техният брой е не малък (16/24) [3:23–24].

Значимостта на този вид военно задължение, включването на значителен брой военнослужещи за неговото реализиране и всичко това – ре-

гламентирано чрез централно издадена заповед, показва изискването за повсеместно функциониране на тези военни длъжности. Имайки предвид това, както и приносът на капелмайсторите-чужденци у нас (в частност и в Шумен) за инструменталната изява в българската армия (а и в обществото), основателно би могло да се приеме и признае техният влог и при обучаването на българи – сигналисти и барабанчици.

## 2. Обществена музикално-педагогическа дейност

• *Обучение в музикално-инструментално изпълнителство*

Музикално-педагогическата работа на капелмайсторите в Шумен не е ограничена само и единствено във военните поделения. С такава дейност те печелят симпатии и сред обществеността като преподаватели и на други инструменти (пиано, цигулка и др.). Предпоставка за разгръщането на такъв вид занимания предоставят самите обстоятелства в България (в т.ч. и в града ни) за коментирания период от време – отсъствието на институции за целта от рода на детски музикални школи към днешна дата, организирано музикално-инструментално обучение към читалища и различни частни центрове и пр.

От спомените, които внучката на Едгар Блюмел (най-изявеният чешки капелмайстор в Шумен за периода) – Ирма Блюмел-Шевкенова – разказва за своя дядо, научаваме, че капелмайсторът преподава и уроци по пиано. Той обучава по пиано Паула Вайсман – по-късно д-р Жекова. В хода на изследването не бе възможно установяването на конкретни данни за това как точно Блюмел провежда своите часове по пиано, но явно е бил отличен преподавател, тъй като тази негова ученичка – Паула Вайсман – по-късно е и първата учителка по пиано на забележителния наш композитор Панчо Владигеров. Единствени сведения за методиката на преподаване на Блюмел документират обясняване на ноти и клавиатура „чрез кибритени клечки". Навярно поради това, че Паула Вайсман започва да учи пиано при Блюмел като съвсем малка [2:ф. 655-к, документи], се предполага, че така капелмайсторът по-лесно успява да приведе до съзнанието на детето музикалната терминология. Но факт е, че Блюмел успява да подготви един талантлив клавирен педагог, който не само поставя ръцете върху клавиатурата на пианото на завидния ни музикант Панчо Владигеров, но го и повежда към приказния свят на музикалното изкуство. Това ни навежда на мисълта както за широтата на инструменталните умения на Блюмел, така и за педагогическата му висота.

В Шумен като учителка по пиано се знае и името на руската гражданка Людмила Крупкова. В града работи и пианистът Карел Бахумеров Шимачек, който малко по-късно в годините (1926) публикува „Речник на

чуждите думи в музиката“. Присъствието на такива професионално богати капелмайстори, какъвто е Едгар Блюмел, както и на други изявили се инструменталисти, документира активността на инструменталния живот в нашия град по това време. Именно на тях Шумен дължи началния старт на своята музикално-инструменталната практика.

Като преподавател-инструменталист в Шумен се изявява и още една личност, чието име се знае не само в града, но и почти в цялата страна. Това е Карел Махан. Той е музикант, фолклорист, изследовател, педагог, композитор. През двугодишния си кратък престой в Шумен в учебната 1898–1899 г. той преподава по цигулка в Третокласното педагогическо училище в града [2:ф. 661-к, оп. 1, а.е. 1]. Навярно във връзка с тази негова дейност е и учебникът му по цигулка в три раздела [2:ф. 661-к, оп. 1, а.е. 7], което ни разкрива, че педагогическата работа на Махан като учител по цигулка е била изключително задълбочена и целенасочена. Единствено присъствието на солидно инструментално владеене и методическо познание в областта биха довели до издаването на тричастен учебник за този инструмент.

- *Учители по музика*

За капелмайсторското чуждестранно присъствие нямаме данни, които да документират неговата изява конкретно като учители по музика. Но са установени сведения, които ни представят този труд, реализиран с много старание и амбиция от други чешки музиканти.

Тук отново ще бъде споменато името на Карел Махан. През 1898 г. той е поканен като учител по пеене в Третокласното педагогическо училище в Шумен, където учителства през двете години на своето пребиваване в града (1898–1899 г.). Като такъв Махан впечатлява и ученици, и общественост със своя учителски подход и умение и оставя трайни спомени сред шуменци.

Явно педагогическата работа на Махан и в тази насока е изключително съдържателна и целеустремена предвид оставеното в наследство учебно пособие – Кратък учебник по пеене за средните мъжки и девически училища [2:ф. 661-к, оп. 1, а.е. 2].

Но дейността на Карел Махан в шуменското училище не се ограничава само и единствено с урочната дейност. Той се включва и в училищните празненства като честванията на Деня на славянската писменост и култура и др. На едно такова тържество през 1899 г. Махан организира ученически хор от Нанчовото педагогическо училище в Шумен. Представянето на хора е забележително, поради което печели адмирациите на шуменската общественост [2:ф. 661-к – историческа справка].

Педагогическото призвание представя чешкия музикант като учител по пеене не само в Шумен. Като такъв той се изявява и в други градове в

нашата страна – Силистра, Лом, Варна, Кюстендил, София. Историческото ми проучване сочи, че той не е единствен.

За коментирания период от време като учител по пеене в Шуменското педагогическо училище работи и К. Тарасевич [6:415]. Информацията, която откриваме за него единствено е, че е руснак и в града ни работи от 1878–1882 г.

От проведеното изследване категорично може да се констатира, че чужденците капелмайстори и музиканти у нас са реализирали много успешна педагогическа дейност. Това убедително доказват и техните български ученици, също така резултатно продължили пътя на своите учители. Жизненият и творческият път на Александър Георгиев например, който е ученик на шуменския капелмайстор Едгар Блюмел, убедително документира това. По почина на своя учител и той се реализира ползотворно като капелмайстор и композитор на творби за духов оркестър. А това единствено свидетелства както за качествата на музиканта, така и за педагога Едгар Блюмел.

Други български ученици на иностранните музиканти след своето уволняване създават и/или ръководят военни или граждански оркестри, за попълнението на които ограмотяват и подготвят инструменталисти. По този начин оркестровото дело в България се разраства непрекъснато. Не случайно броят на военните духови оркестри с бързи темпове с увеличава. Потвърждение на този факт се явяват следните цифри: След тяхното създаване у нас (1879 г.), през 1881 г. те са вече 3. Три години по-късно техният брой става 10, през 1885 г. – 14, а през 1889 г. – 24. Две години по-късно – през 1891 г. – военните оркестри в българската войска стават 31. Така се стига и до създаването на Гвардейския духов оркестър през 1892 г. с капелмайстор Йозеф Хохола. По време на балканската война (1912–1913 г.) броят на оркестрите нараства на 50 [5:652–659]. Паралелно с това се множат изпълнителите на духови и други инструменти. Прославата им нараства така както и почитателите им, жадуващи все повече за тяхната музика. А всичко това е плод от резултатната музикално-педагогическа дейност на мигриралите у нас музиканти и капелмайстори.

Направеното проучване откроява, че не са малко чужденците учители, които посвещават своя педагогически труд на възстановяващата се българска държава. Освен по музика, много чешки, руски, унгарски, сръбски и полски педагози в различни педагогически направления се реализират в Шумен. Като цяло както учителите по пеене, така и всички останали са тези, които се отдават безусловно в помощ на българското училище и музикалното изпълнителство. А що се отнася конкретно до музикалните педагози и капелмайсторите, чрез всеотдайното им дело да обучават музикални инструменталисти в казармите и извън тях, да развиват хорово-

то и певческото дело в и извън училище, приносът им за разгръщане на музикално-инструменталното дело в България, за развитие на българската музикална култура е безусловен и емблематичен, заслужаващ да бъде съхранен за поколенията в паметта на човечеството.

## REFERENCES


1. *Vulchinova-Chendova, Elisaveta.* (2000) Traditional city instrumental practice and orchestra culture in Bulgaria (mid–19th – end of the 20th century). Sofia.
2. DASH – State Archive. Shumen.
3. *Ivanov, Atavas.* (1979) Military orchestras in Bulgaria. Sofia.
4. *Ivanov, Atanas.* (1983) Czech bandmasters in Bulgaria (1878–1904). Sofia, avtoreferat.
5. *Malcheva, Todorka.* (2010) Military brass bands and their input in Bulgarian folk music. – In: Inovatshii v obrasovanieto, Shumen, pp. 652–659.
6. *Penev, Angel, P. Petrov.* (1988) Foreigners being enlighteners in Bulgaria. Sofia.
7. *Hlebarov, Ivan.* (2003) New Bulgarian music culture. T. 1: 1878–1944, Sofia.
8. *Hurkov, Stefan.* (2009) The works of Frantishek Shvestka as a composer and conducter in light of newly found documents. – In: Chehi v Bulgariya. Rolyata na cheskoto prisustvie v bulgarskoto natshionalno vusrazhdane, Sofia, pp. 81–88.
9. TshVIA – Tshentralen voenno istoricheski arhiv, V. Turnovo.

# НАДАРЕНИТЕ ДЕЦА И ТЕХНИТЕ ПРАВА

*Хрисула А. Недялкова*

# GIFTED CHILDREN AND THEIR RIGHTS

*Hrissula A. Nedyalkova*

*ABSTRACT: This article aims to make a brief review of institutions for Gifted Children in Bulgaria and to draw conclusions about educational theory and practice*

*KEYWORDS: Gifted Children, special protection for Children*

Цел на настоящата статия е да се направи кратък преглед на институционалната грижа на децата с изявени дарби у нас и да се направят изводи за педагогическата теория и практика.

Надарените и талантливите деца се една реалност, която занимава човечеството от най-древни времена. Китайците и древните гърци дават своите определения за надарените деца и се отнасят към тях по специален начин. В Спарта например надареността се дефинира по отношение на военните и ръководните умения. По този начин определянето на надареността става още от раждането на базата, главно, на физически характеристики. В древна Атина, напротив – вярва се, че специалните умения или надареност са подарък от Бог или магьосник и притежателят им няма никаква заслуга за притежанието или развитието на този дар [Tsiamis, 2006].

Специалните умения и таланти на хората са оценявани и от древните китайци – през 2200 г. пр. н.е. се провеждат „конкурси“ за откриването на компетентни хора за ръководни постове. По времето на династията Tang – 618 г. децата с необичайни способности са изпращани в императорския двор, за да развият тези си умения [7].

Днес тази категория деца понякога се третират като деца-чудо. А те се развиват, когато се създадат условия, стимулиращи специалните им способности. Но може и да останат незабелязани, ако никой от ранна възраст не ги открие и не ги идентифицира като такива. Така че може бъдещето на тези деца, родени благословени, да не бъде очакваното и те да се чувстват нещастни.

Преди да се идентифицира едно дете като надарено, трябва да се дефинира понятието. И веднага трябва да уточним, че няма еднозначно и

категорично мнение за това. Съгласно Националната асоциация за надарени деца (NAGC), определението за надарени деца е следното [4]: надарен човек е този, който показва или разполага с възможността да покаже едно отлично ниво в една или повече области на изразяване. Някои от тези умения са много общи и могат да обхващат широк спектър от живота на личността като лидерски умения или способността за творческо мислене. Понякога има много специфични таланти – като идентифициране на много способни деца със специални способности в областта на математиката или музиката. Определението „надареност" е позицията на общо позоваване в този диапазон от способности, без да е конкретно или да зависи от измерването.

В доклада Marland на Службата за образование на САЩ през 1988 г. се дава още по-кратко и по-точно определение [4]: определението „надарени и талантливи деца" се отнася за деца и ученици, които показват специални способности в области като: интелект, креативност, лидерски умения или в конкретни академически области, за които от учениците се изискват услуги или дейности, които трябва да им се предоставят в училищата, така че да им се осигури пълна подкрепа на способностите им. Определението Marland е критикувано поради факта, че е ограничено. Например ограничение е, че в него не се говори за всички характерни черти, присъщи на надарените деца, не включва важни характеристики на личността като: чувствителност, вдъхновение и концентрация. От друга страна, това определение е достатъчно широко, така че да включва творчески и ориентирани към изкуствата деца. Също така, ясно се посочва необходимостта от специализирани програми за надарени ученици [4].

Определението на Marland се допълва през 1993 г., включвайки и специални таланти, които може да се открият при деца, принадлежащи към различни култури, социални и икономически среди [по 5].

Въпреки различните виждания на изследователите за това какво точно дефинираме като надареност, съществуват определени характеристики, които принципно са приемливи и се срещат в по-голямата си част от изследванията в тази област:

*А. Положителни характеристики*

- научават и запаметяват голямо количество информация;
- разбират концепции, предназначени за по-големи възрасти;
- любопитни са и имат различни интереси;
- имат по-богат речник и вербални способности;
- имат бърз и гъвкав начин на мислене;
- възможност за завършване на един процес от ранна възраст;
- откриват необичайни отношения между обекти или ситуации;

- в състояние са да дават оригинални идеи и да решават проблеми по оригинален начин;
- проявяват настойчивост и целенасоченост в области, които ги интересуват;
- имат нужда от свобода и независимост в процеса на обучение;
- научават неща в по-ранна възраст, отколкото техните връстници;
- имат голямо желание да учат и да откриват неща, които засягат техните интереси;
- създават и ползват абстракции от високо ниво;
- предпочитат предизвикателства и сложни задачи;
- предпочитат да работят сами;
- пренасят и прилагат знанията си в нови ситуации;
- показват силен интерес към книгите и често се научават да четат на много ранна възраст;
- по-активни са и остават съсредоточени за по-дълго време [9].

*В. Отрицателни характеристики*

- отрицателни нагласи към ученето, когато окръжаващата среда не благоприятства заниманията им в посока на техните интереси и са принудени да правят компромиси;
- скука или други поведенчески проблеми, когато отсъстват предизвикателства или когато им се налага да научат това, което вече знаят;
- разочарование, когато едно несъответствие в развитието възпрепятства постигането на целите, определени от самите тях за себе си (вътрешноличностни различия);
- ниски постижения във всички области на обучение, когато не са признати специалните им умения и не се планират дейности за удовлетворяването им;
- несигурност, тревожност, самоизолация, или обратно – агресивно поведение, за да се справят с възможно отхвърляне от връстниците им с по-малко развити способности; надарените деца са особено чувствителни и изживявт отхвърлянето тежко;
- имат необходимост от по-голямо внимание от възрастните, за да имат отговори на различни въпроси;
- ниска толерантност и поносимост към по-малко способните;
- постоянно упражняване на самокритика, така че често се чувстват неадекватни, когато работата им не е съвършена (перфекционизъм);
- надценяване на възможностите им, което прави нереалистични целите им и води до разочарование, когато не успеят [Karnes & Shwedel, 1983; Davazoglou, 1999; Loxa, 2004].

*По отношение на обучението:*

- прозорливост и въображение при търсенето на причинно-следствени връзки;
- изключително разбиране и осъзнаване;
- забележителни общи или специфични знания в една или повече области;
- провокативни въпроси, които по нищо не приличат на въпросите на другите деца от тяхната възраст;
- бързина на мисленето, по-висока от способността за писане, затова често без желание пишат дълги текстове.

*По отношение на поведението:*

- чувство за хумор и вкус към игрите на думи;
- чувствителност, разбиране и симпатия към другите, стремеж към лидерство;
- необикновен интерес към проблемите на възрастните, както и към важни актуални проблеми;
- често чуват само една част от обяснението и изглежда сякаш имат липса на концентрация, но обикноовено отговарят точно при запитване;
- затваряне в себе си за продължителни периоди от време при наличие на интерес към някоя дейност;
- чувствителност и силна реакция към въпроси, които предизвикват безпокойство или несправедливост [Terman, 1925–1959; Tannenbaum, 1991; Loxa, 2004].

Ако едно дете притежава много от споменатите по-горе характеристики, способности и интереси, трябва да се направи своевременна диагностика. Поради бързото им интелектуално развитие, талантливите деца трябва да бъдат привлечени в началото с игри и дейности, предназначени за по-големи деца и да работят в среда, която ще развива тяхната уникалност. Трябва също да общуват с връстници с подобни способности [Tannenbaum 1991; Loxa, 2004; Броуди и Милс, 2005].

Надареността на едно дете не е нещо, което трябва да бъде пренебрегвано, тъй като това би довело до атрофиране на способностите, нито пък да се преекспонира, тъй като това води до социално-емоционални проблеми. Ранната диагностика и развитието на способностите увеличава шансовете на удовлетвореност и щастие на детето в живота [Loxa, 2004; Tsiamis, 2006].

У нас специална политика за подкрепа на развитието на тази категория деца намира израз в редица документи. В настоящия закон за закрила на детето грижата на децата с изявени дарби, постановена в чл. 5а се осъществява при условия и по ред, определени с наредба на Министерския съвет по предложение на министъра на образованието, младежта и нау-

ката, на министъра на културата, на председателя на Държавната агенция за закрила на детето и на министъра на физическото възпитание и спорта чрез съответни мерки [1; 2].

В „Програма на мерките за закрила на деца с изявени дарби", приета с решение № 220 на МС – 23.03.2012 г., се конкретизират тези мерки в посока на:

- насърчаване на творческите заложби и потребности на деца с изявени дарби по чл. 8 чрез еднократно финансово подпомагане;
- подпомагане на обучение в курсове по науката и изкуствата, организирани от училища, извънучилищни педагогически учреждения, научни и творчески съюзи, фондации, сдружения и фирми;
- подпомагане за участие в пленери, обучителни и възстановителни лагери, организирани от училища, извънучилищни педагогически учреждения, научни и творчески съюзи, фондации, сдружения и фирми;
- помагане за участие в национални и международни конкурси, олимпиади и състезания, включени в раздел II. 2 от програмата [10].

В проекта за нов Закон за закрила на детето грижата на държавата за децата с изявени дарби намира място в раздел „Развитие на талантите и способностите на детето". В чл. 40 (1) се казва: „детето има право на образование, насочено към развитие на неговите таланти и на умствените и физическите му способности. (2) Всяко дете с изявени таланти в областта на науката, изкуствата или спорта има право на насърчаване на творческите му способности" [11].

И ако всичко това приемем като добро начало на специалната грижа на държавата за развитието и стимулирането на децата с изявени дарби, то педагогическите и научните среди са длъжници в това отношение. Ако сме загрижени за това как да идентифицираме и подготвяме компетентни хора, които най-вероятно утре ще бъдат научни, духовни, социални или политически лидери, то трябва да обърнем специално внимание на образованието на тези деца, такава, че те да освободят и развият потенциала си.

В Европа и САЩ от много години се води дискусия по въпроса как педагогическата общност трябва да работи с надарените и талантливите деца. У нас липсват задълбочени изследвания, които да определят начина, по който трябва да работят всички, занимаващи се с надарените и талантливите деца – учители, родители, университетски преподаватели, студенти по педагогика.

Това налага необходимостта от надеждни методики за ранна диагностика, както и от специализирани развиващи програми за надарени деца. Те могат да бъдат насочени към предостовяне на образователни възможности, съобразеви с вида и степента надареност на конкретно дете или да бъдат съобразени и адаптирани съобразно средното ниво на обучаваните деца и ученици.

## REFERENCES


1. Child Care Law, DV, br. 48/ 13.06.2012.
2. Regulation on conditions and order of procuring care for gifted children, DV, br.111 от 22.12. 2003 г., posl.izm. DV, br.14/14.02. 2006.
3. Care for Every Student National Program, module titled *Provision of education for gifted childrento partake in the Students' Olympics*, Reshenie № 310 на Министерския съвет от 20.04.2012 г.
4. *Nikolaeva, S.* (2011) Class Management. Sofia.
5. *Bogdanou, D.* (2009) Diagnostics and certification of children with higher learning skills (translation from the Greek). Athens.
6. *Delisle, J., & Lewis, B.* (2003). The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K–12. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
7. *Du Bois, P. H.* (1970). A history of psychological testing. Boston: Allyn and Bacon.
8. *Gardner, H. (1984).* Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
9. *Manning, S.* (2006). Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers.
10. www.mon.bg/opencms/export/sites/. A program on securing shelter for gifted children
11. sacp.government.bg/. A project sponsored by the Child Shelter State Agency.

# ГРЕШКИТЕ ПРИ ПИСАНЕ В КОНТЕКСТА НА НАРУШЕНИЯТА НА ПИСМЕНИЯ ЕЗИК

*Цветанка Л. Ценова*

# WRITING ERRORS IN THE CONTEXT OF THE WRITTEN LANGUAGE DISORDERS

*Tsvetanka L. Tsenova*

*ABSTRACT: The study presents theoretical and empirical research of writing skills in students from 2nd, 3rd and 4th grade. Focus is on quality of the writing errors in children with and without dyslexia. Their written output shows all children have same errors in writing. It is not found kind of error typical only for the children with dyslexia. Even the most serious errors occur also, albeit rarely, in the output of the children from the general population. Those with dyslexia differ from their peers only in quantity but not in quality of the writing errors. Therefore, the quality of the written errors can not be used as a screening diagnostic marker.*

*KEYWORDS: writing errors, writing disorders, dyslexia, diagnostics*

Видовото разнообразие на грешките при четене и писане и тяхното класифициране са съществен проблем в теорията на дислексията. Той е свързан с диагностиката ѝ и с възможността тя да се извършва по научно обосновани качествени показатели. В последно време терминът „дислексия“ се използва в обобщен смисъл, възприет в преобладаващата част от света като концепт за маркиране на широк кръг разстройства на училищните умения [6:12] – не само на четенето, но и на писането, математическите и други способности. Основните дискусии са концентрирани около специфичната (първична по произход) дислексия и нарушенията, с които тя се манифестира. От терапевтична и методическа гледна точка опитите за типологизация на грешките на писмения език при специфична дислексия са много ценни – те отразяват стремеж към проникване в природата на тази форма на дислексия и очертаване на пътя за преодоляване на последствията от нея.

Грешките, допускани от дислексиците, в част от литературата по логопедия [1, 2, 7, 8] се назовават „специфични“. Създава се впечатлението, че те са типични за патологията на писмения език отклонения от нормата,

които не се срещат в общата популация и могат да представляват диагностични маркери.

Садовникова [7] определя специфичните грешки при писане като „... несвързани с приетите граматически правила...“ (с. 7). Тя има предвид такива грешки, които не могат да се коригират чрез изучаване на правописните правила. С това индиректно те се определят като патологични, дисграфични. Авторката представя тяхната типология, систематизирайки ги по равнища и търсейки причината за появата на всеки тип грешка.

**1. Грешки на равнището на фонемата и сричката:**

• Пропускане на букви и срички – показва, че ученикът не разчленява всички звукови компоненти на думата.

• Смесване (замени) на букви – ученикът е отделил определен звуков компонент, но за неговото обозначение е избрал несъответстваща буква. Това се случва при неточни графо-фонемни съотнасяния, за което причина са неточното различаване на сходно звучащи фонеми или неточното различаване на букви със сходна графична схема. Обикновено една и съща буква се заменя с различни други букви.

Смесването между фонеми с близко звучене произтича от акустичното и артикулационното сходство между тях, които не могат да се отделят едно от друго. Такива са смесванията между корелативните двойки *д-т, з-с, б-п, в-ф, ж-ш* и др. Относно смесванията по графична близост между буквите, които обикновено се определят като „оптични грешки“, Садовникова смята, че само в една малка част произтичат от оптично (визуално) сходство, а в голямата си част се базират на кинестетично сходство. Обяснено е, че контролът над изписването на буквите е зрителен и кинестетичен и кинестетичният, според нея, има по-голямо значение. Такива са смесванията между: *а-о, и-у, х-ж, г-р* и др.

• Добавяне на букви – удвояване на предходна буква (ррebята) вследствие неукрепнали графо-моторни навици.

• Разместване на букви – резултат от трудности в звуковия анализ и определянето на последователността на звуковете в думата.

• Вмъкване на гласни букви между съгласни – също следствие от неточен звуков анализ.

• Персеверации – резултат от диференцировъчна слабост, водеща до замени на предходни със следващи съгласни букви в думата (родмыми вместо родными). От Estienne [11] това се определя като „антиципация“.

**2. Грешки на равнището на думата** – следствие от дефицит в анализа и синтеза и неспособност на детето да улавя устойчивите единици в речевия поток:

• Разделяне на думи, писане на думите на части.

• Сливане на съседни думи.

• Контаминации – грубо изопачаване на структурата на една или повече думи. Тук спада паралелното сливане и разделяне на съседни думи (*у дедмо Рза* – у деда Мороза), както и по-тежка грешка, при която много трудно може да се определи кои са написаните думи (*блзм* – была зима; *лептбау* – лепят бабу; *мишкалкирлит* – в мешке подарки для ребят).

• Морфологични грешки – показват трудности в оперирането с морфологичния компонент на езика и неосъзнаване на обобщаващото значение на морфемите. Обикновено се изразяват в неправилен подбор на представки, наставки, окончания (*поливает* – заливает, *ногища* – ноги).

**3. Грешки на равнището на изречението** – необозначаване на границите на изречението, трудности при употребата на предлози.

В своя по-късен труд Садовникова [8] представя по-различна типология на грешките при писане, наречена от нея „симптоматика на дисграфията". Замените (смесването) на букви, чиито фонемни аналози имат близко звучене, са определени като „грешки на фонематичното възприятие". Уточнено е, че под „персеверации" се има предвид прогресивната асимилация и е въведено ново понятие – „антиципация". С него пък е означена регресивната асимилация, при която следходен съгласен в думата се явява на мястото на предходен (*дввевях* – деревях). Авторката подчертава, че логопедът не може да се ограничи с формална класификация на грешките – те имат диагностична стойност, сочат определена причина за своята поява, която трябва да се изясни, и това води към методически точни решения при отстраняването им.

Понятието „специфични грешки" при писане и четене коментира Estienne [11], като изказва мнението, че при дислексия-дизортография такива не трябва да се търсят. Според нея всички видове грешки при четене и писане се срещат не само при учениците с нарушения на писмения език, а при всички деца в началния период на огрмотяването, но в тяхната продукция те присъстват в по-малка степен. Разликата между тях е не в качеството, а в количеството на грешките. Ето защо Estienne смята, че не може идентифицирането на дислексия-дизортография да се извършва по показател „типове грешки". Показателни за патология са само броят и устойчивостта на грешките, несъответстващи на етапа на обучение на детето, трудната им податливост на въздействията.

Estienne цитира изследване на Lobrot, водещо по експериментален път до извода за липса на характерни за дислексията грешки при писане. Lobrot констатира, че децата с дислексия правят повече от останалите деца грешки по типа на пропуските и замените, но дори по-малко по типа на инверсията (разместването). Посочено е и мнение на Debray, съгласно което при дислексия няма характерни грешки на четенето и писането и особености като замени, смесвания и пр. не са показателни за поставяне

на диагноза дислексия. Те се срещат твърде често като временно явление в нормата и само тяхната упорита устойчивост след първата година на обучението може да има диагностична роля. За подобно мнение съобщава и Тодорова [9]. Тя цитира McDougall, Ellis, Hulme, Monk, които доказват, че при дислексия не съществува специфичен фонологичен дефицит, т.е. отклонения от нормата, които са присъщи само на дислексиците.

Доказателство, че всички деца в началния период на овладяването допускат едни и същи видове грешки, намираме в начално-училищната педагогика. Здравкова [4] изтъква становище на съвременни автори, според което основните причини за по-бавното четене са: многократни регресии, ограничено зрително поле, странични асоциации в процеса на четене поради липса на концентрация върху четивния материал, отсъствие на стратегия за смислово възприемане на прочетеното. Това са добре познати в логопедията признаци на дислексия, но в случая отнасящи се до нормата. Здравкова [3] обсъжда и типични за първокласниците грешки при писане. Най-често, при около 40% от децата, се среща пропускането на букви, което се отдава на невладеене на звуковия анализ. По същата причина възникват и разместването на букви, недописването на думи и др. Неосъзнаването на служебните думи като отделни единици води до сливането им със самостойните думи при около 30% от децата. Също честа грешка е сливането на изречения и тя свидетелства за неосъзнатост на изречението в ролята му на самостоятелна лингвистична единица. Това описание съвпада с описанието на грешките на дислексиците и не дава основание да се смята, че тяхната писмена продукция се отличава с определена специфика.

До подобни изводи води и проучване на грешките при писане в началното училище, осъществено от Христозова [10]. То също засяга въпроса за „нормалните" видове грешки и създава база за съпоставки и търсене на по-особени видове, приемани за прояви на нарушения. Авторката подчертава, че за подобряване на резултатността от обучението по правопис е много важно правилното типологизиране на правописните грешки. Тя описва грешки, много често изтъквани като дисграфични – замяна на близки по конфигурация букви (лято-*мято,* цъфнало-*иъфнало*) поради сходство между елементите им и „огледално" писане (например *с* е написана с обратна ориентация). Груба грешка, която Садовникова определя като „контаминация", Христозова нарича „изменение на думата до неузнаваемост" (маршируват-*мършеват*, лекар-*лерк).*

Сравнения между писмените грешки, допускани от деца с първична и с вторична (при умствена изостаналост) дислексия, също доказват, че само количеството, а не качеството им има диференциално-диагностична стойност. Изследване в този аспект прави Корнев [5], който установява едни и същи видове нарушения на писането при учениците от двете групи

(замени на гласни, пропуски на букви, замени на близки по акустични и артикулационни признаци съгласни, замени на графично близки букви, разместване и добавяне на букви и др). Доказани са по-висок брой грешки при учениците с умствена изостаналост и само количествени различия между двете групи.

Анализът на типологизационните модели на нарушенията на писането води до заключението, че в някои пунктове те се препокриват – определени видове грешки се изтъкват като груби, показващи сериозни отклонения от правописните норми. Има взаимно допълване между моделите, но същевременно нито една авторска типология не е напълно изчерпателна. Забелязват се понятийни различия между авторите, които не допринасят за яснота. Например за контаминация, съгласно приетата в психиатрията терминология, следва да се приема случаят, когато е налице последователно разкъсване и сливане на думи –*нама сата* вместо „на масата". Измененията до неузнаваемост думи, които описва Христозова, а Садовникова нарича контаминации, са грубо деформирани, почти непоправими думи, при написването на които са допуснати няколко грешки – пропускане, заместване, разместване на букви. С понятието „антиципация" пък не могат да се означават проблеми при писане по типа на прогресивната и регресивната асимилация (фонетични явления с отражение върху писането). То означава изпреварващ прочит, при който думите не се декодират буква по буква, а се разпознават по глобалния им образ, запечатан в зрителния речник.

В логопедичната литература отсъства дефиниция за т.нар. груби грешки при писане. Някои грешки действително са много сериозни – например контаминациите и деформираните думи показват голям проблем в осмислянето на структурата на думата. Разместването на букви, срички и думи, замените, пропускането и добавянето на думи, огледалното писане също могат да се оценят като по-груби. Трети тип грешки – пропускането на букви, неправилната употреба на главни букви, замените под влияние на редукцията на гласни и на асимилационни процеси и други, трудно могат да се считат за тежки, най-малкото защото са доста чести или тъй като възникват на базата на естествените фонетични промени, характерни за говоримия език и пренасящи се в писмения. Не е стриктно уточнено по какви критерии един вид грешка трябва да се определя като груба, а друг вид като по-лека, но в общи линии по-рядко срещаните обикновено се приемат за по-тежки, резултат от патология, а по-често срещаните – за нормални в периода на огramотяването, както и след него.

Литературният преглед не дава еднозначен отговор на въпроса възможно ли е типологията на грешките при писане да бъде идентификационен критерий за нарушения на писмения език и да служи като скринингов инструмент. Емпирично проверени доказателства не се представят. Ето

защо беше планирано изследване, което има за **цел** да изясни дали сред всички видове грешки при писане се срещат такива, които са характерни само за дислексия. Целта се конкретизира в следните **задачи**:

1. Да се извърши проверка на уменията за писане при деца от началното училище с и без дислексия и се установят всички видове допускани грешки.

2. Да се проследи наличието на отделните видове грешки, особено по-грубите, изтъквани в литературата като дисграфични, в продукцията на двете групи деца.

Противоположните становища, намерени в литературата, водят към формулиране на **нулева и алтернативна хипотеза**. Съгласно нулевата, не съществуват груби, типични грешки при писане, характерни само за дислексичния синдром, по които той може да бъде идентифициран; съгласно алтернативната хипотеза, такива грешки при писане съществуват и те могат да служат като идентификационни маркери в диагностиката на дислексията.

Чрез диктовка на текст е проверена писмената продукция на **1377 ученици от II, III и IV клас**. Диктовката е избрана като метод за събиране на информация, понеже тя може да се използва като скринингов инструмент. Общо са регистрирани над 40 вида грешки. При 90 от изследваните деца (6,5% от всички) са констатирани явни признаци за нарушения на писмения език по типа на специфичната дислексия. Продукцията им е сравнена с тази на останалите ученици, попадащи в границите на нормата. Целта на изследването се изпълнява чрез събиране на пряк доказателствен материал – проверява се дали всеки вид грешка се среща в писмената работа на дете/деца от групата на дислексиците и на дете/деца от общата група.

## Резултати от изследването

Подробният анализ не разкри нито един вид грешка, който се среща само в групата на дислексиците и поради това е основателно да се приема за по-особен, дисграфичен вид. Някои видове грешки изискват специален коментар.

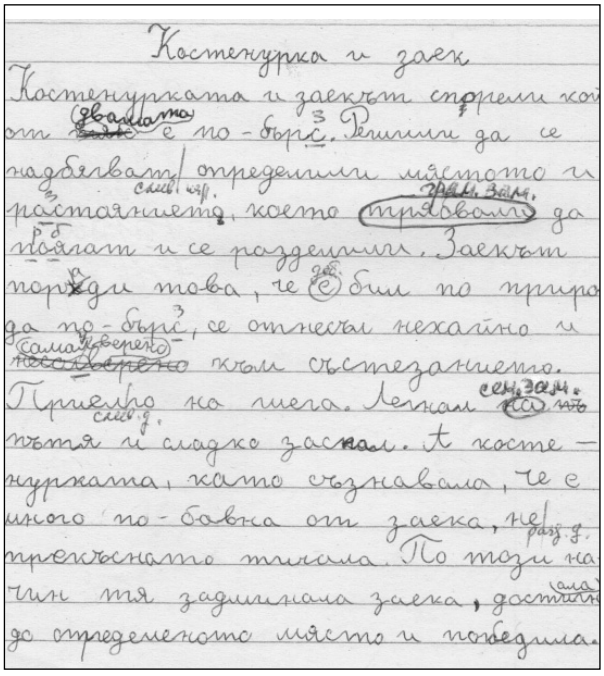
Един от тях е замяната на дума с друга дума (фиг. 1). По принцип тя е характерна за самостоятелното писане, при което пишещият сам подбира лингвистичните кодове. Появата ѝ при писане под диктовка на пръв поглед е невъзможна, защото в тази ситуация пишещият възприема и отразява точно определени звукови патерни. Но некачественото декодиране на чутите думи и/или недостатъчният опит смущават тяхното прекодиране в графични знаци. Генерират се замени на думи, тъй като в процеса на писане се извършва не само превод на вокални в графични сигнали, а паралелно текат и лингвистични операции по декодиране и разбиране на чутото.

Затрудненията, които се създават, не позволяват точното му пресъздаване в графична форма. Пишещият го подменя с друго, което е част от собствената му кодова система и напомня нещо близко или далечно на това, което не е разбрал.

Регистрираните са два вида замени – семантични и граматични. При семантичните вместо диктуваната дума е написана друга, близка или далечна по смисъл спрямо нея, но неприсъстваща в текста (*вода* вместо *река*). Граматичните се състоят в морфологични промени – думата се заменя от граматически неправилна нейна словоформа, при което се променя значението ѝ (*носеше* вместо *носело*). Замените изопачават смисъла на вложените в изреченията съобщения и издават колеблива семантика и граматика – във времето на глагола, словоизменението, съгласуването на думите. Присъствието им свидетелства за недостатъчна формираност на езиковата система, водеща до смущения в трансформирането на фонемните сигнали в графични знаци.

Установен беше и неописан досега вид грешка – замяна на част от текста с друг текст. Например вместо „... и цял ден огласят въздуха със смях и викове", детето е написало „... и цял ден (огласят) въздуха със своя смях" (фиг. 2 ). Това са интересни случаи, които съвсем не са голяма рядкост. Пропускайки да запишат текста, който се диктува, някои деца пишат друго – измислени, близки или по-далечни спрямо оригинала смислови цялости, някои от които издават доста развито въображение.

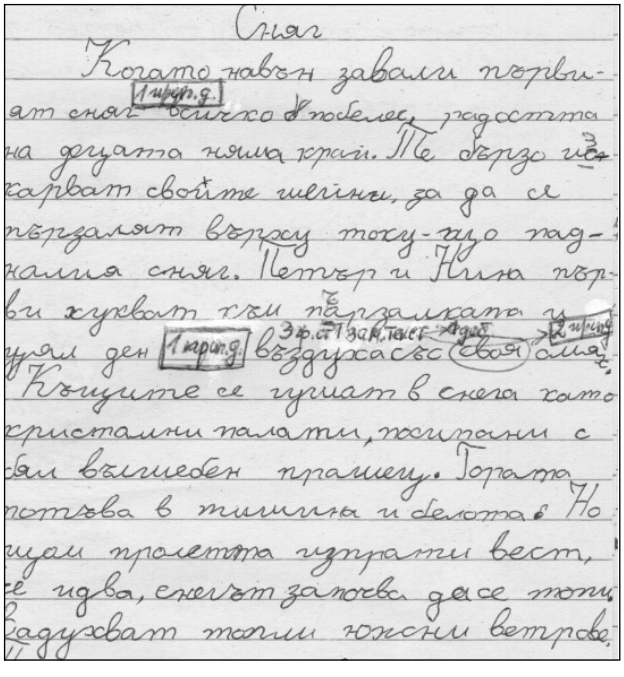
Следващите примери показват, че и учениците в нормата, дори такива, които владеят добре писането, понякога правят по-груби грешки. В някои от примерите са допуснати минимален, в други – по-висок брой грешки. Различия между децата има и по вида на почерка, като краснописът е на по-високо и на по-ниско ниво. Това отразява вариативността, в която се простира нормата, различните темпове на овладяване на писмения език от отделните ученици.



Костенурка и заек

Костенурката и заекът спорели кой от двамата е по-бърз. Решили да се надбягват определили мястото и разстоянието, което трябвали да поягат и се разделили. Заекът поради това, че е бил по природа по-бърз, се отнесъл нехайно и самаловерено към състезанието. Приелго на шега. Легнал сен. зам. на пътя и сладко заспал. А костенурката, като съзнавала, че е много по-бавна от заека, не прекъснато тичала. По този начин тя задминала заека, достигнала до определеното място и победила.

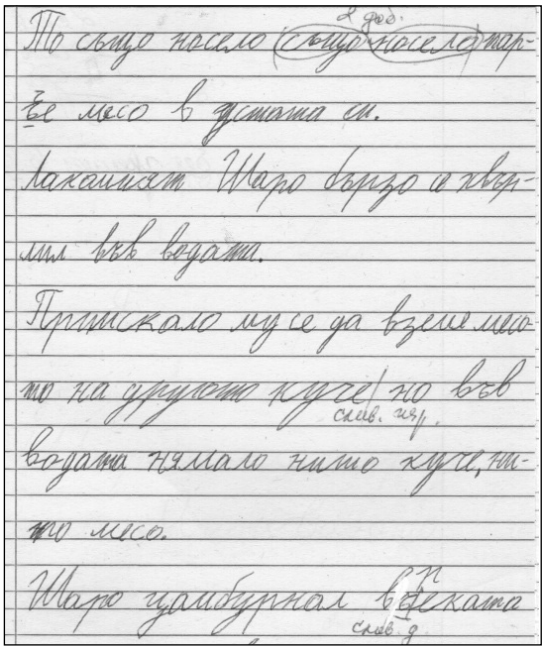
*Фигура 1. Замени на думи – III клас*



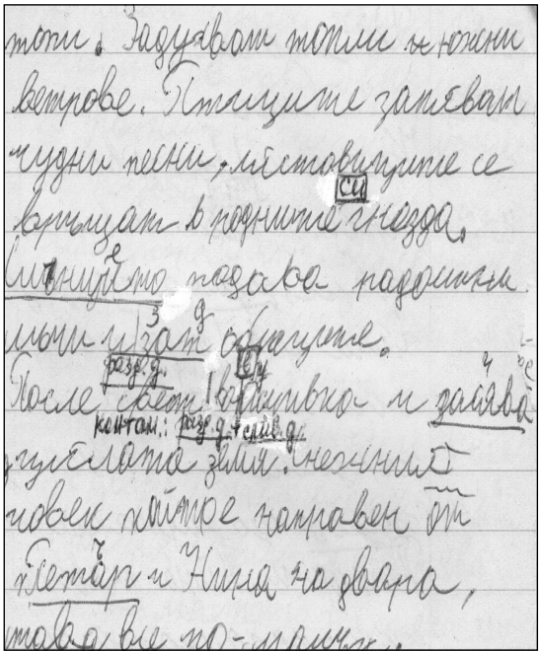
Сняг

Когато навън завали първият сняг всичко побелее, радостта на децата няма край. Те бързо изкарват свойте шейни, за да се пързалят върху току-що паднали сняг. Петър и Нина първи хукват към пързалката и цял ден въздухасъс своя смях. Къщите се гушат в снега като кристални палати, посипани с бял вълшебен прашец. Гората потъва в тишина и белота. Но щом пролетта изпрати вест, се идва, снегът започва да се топи, вадухват топли южни ветрове.

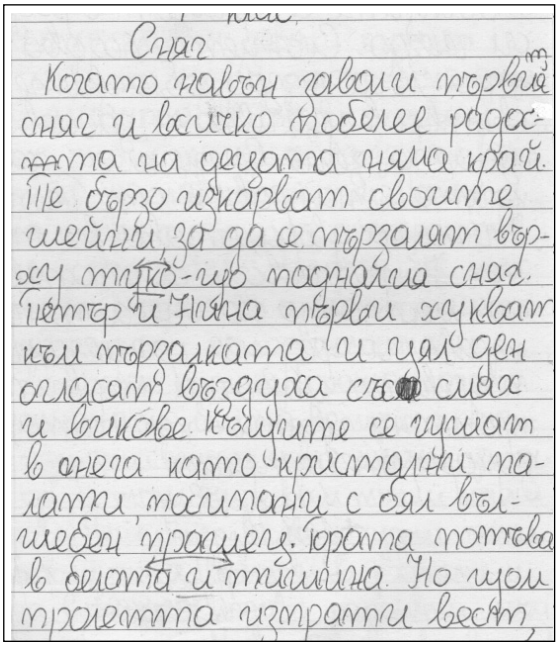
*Фигура 2. Замяна на текст (и пропуски на думи) – IV клас*




*Фигура 3. Добавяне на думи (и сливане на думи и изречения) – II клас*



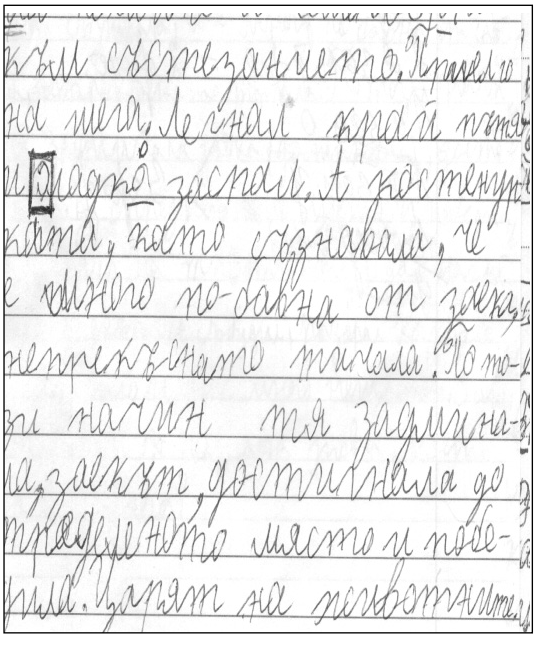

*Фигура 4. Контаминация – IV клас*



Сняг

Когато навън завали първият сняг и всичко побелее радостта на децата няма край. Те бързо изкарват своите шейни, за да се пързалят върху тук-що паднала сняг. Петър и Нина първи хукват към пързалката и цял ден огласят въздуха със смях и викове. Къщите се гушат в снега като кристални палати, посипани с бял вълшебен прашец. Гората потъва в белота и тишина. Но щом пролетта изпрати вест,

*Фигура 5. Разместване на букви и думи – IV клас*



към състезанието. Прилегло на шега. Легнал край пътя и сладко заспал. А костенурката, като съзнавала, че е много по-бавна от заека, непрекъснато тичала. По този начин тя задминала заекът, достигнала до определеното място и победила. Царят на животните,

*Фигура 6. Огледална буква – III клас*

## Изводи

Изследването установи недвусмислено, че не съществува нито една грешка при писане под диктовка, присъща единствено на децата с дислексия. Определяните като по-груби грешки се срещат по-често при тях, отколкото при учениците в норма, но присъствието дори на една от тях, дори само в един случай, подлага на съмнение състоятелността на тезата за наличие на по-особени, характерни за дислексията нарушения на писането. С това се потвърждават алтернативната хипотеза и едно от изразените становища [Estienne – 11 и др.].

Беше доказано, че типологията на грешките при писане под диктовка не може да служи за ориентир в скрининга на нарушенията на писмения език и е безсмислено специалистите да се опират на тази идея. Дори най-грубите видове грешки не могат да играят такава роля. Ако прилагаме диктовката като скринингов метод, не определени видове грешки, а големият брой на грешките следва да приемаме за дефинитивен белег на нарушенията на писмения език. Основната причина за високия брой най-вероятно е в по-бавната скорост на интерперцептивна преработка на лингвистичен материал при дислексиците, силно проявяваща се именно при писането под диктовка, което налага бърза, интегративна обработка на свързани с различни модалности стимули (акустични и графични), при това паралелно с прилагането на лексикални, граматични, фонологични и пунктуационни правила. Създават се условия за възникване на цялата съвкупност от нарушения и за изява на всички предпоставки, водещи до нарушенията. Разкриването им помага в избора на точен метод за третиране на отделните типове нарушения.

## REFERENCES


1. *Volkova, L. S.* (1989). Speech and Language Therapy. Moskow.
2. *Volkova, L. S., S. N. Shahovskaia* (2000). Speech and Language Therapy, Moskow.
3. *Zdravkova, St.* (1991). System of Teaching Writing and Calligraphy. Sofia.
4. *Zdravkova, St.* (1996). Methodology of Teaching Bulgarian Language in Primary School (first part). Plovdiv.
5. *Kornev, A.* (2009). Key issues of dyslexia. – Journal of Special Education, 4, p. 4–17.
6. International Classification of Diseases, 10th revision. (1992), Sofia.
7. *Sadovnikova, I. N.* (1983). Disorders of Written Language in Primary School Children. Moskow.
8. *Sadovnikova, I. N.* (2005). Correctional education of students with disorders of reading and writing. Moskow.
9. *Todorova, E.* (2008). Dyslexia. Sofia.

10. *Hristozova, G.* (1998). Teaching spelling in elementary school – methodological aspects. Plovdiv.
11. *Estienne, F.* (1985). Dislexie. – Dans: Mardaga, P. (Ed.). Troubles de language (diagnostique et rééducation), Bruxelles, p. 397–431.
12. *Thomson, M.* (1990). Developmental Dyslexia, 3rd Edition, London.

# МОДЕЛ И МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕ ПО ОРИЕНТИРАНЕ

*Чавдар Г. Сотиров*

# MODEL AND METHODS OF TRAINING GUIDANCE

*Chavdar G. Sotirov*

*ABSTRACT: The development of guidance in the last decades worldwide enrich existing theories about the whole process of education and training in orientation and its inherent methodology. Developed is a model for initial training guidance for children.*

*KEYWORDS: training methodology, model, initial training, guidance, program*

Туристическото ориентиране е система от целенасочени действия на човека за ориентиране сред природата, за разчитане на средствата за туристическа комуникация и преминаване на определен маршрут с достигане до крайна цел [5:117]. Редовно провежданите занимания и тренировки по ориентиране сред природата трайно подобряват психофизическото състояние на децата, укрепват здравето, закаляват съпротивителните сили на организма срещу вредните влияния на околния свят и спомагат за личностното формиране и израстване. Като вид двигателна дейност ориентирането развива способностите за самоконтрол, самоуправление и любознателност, повишава активността, творческата инициатива, възпитава чувство за взаимопомощ и отговорност у подрастващите. Дейностите на открито имат силно социално въздействие върху занимаващите се. При общуването с природата децата имат възможност „на живо“ да се докоснат до нейните богатства и сами да възприемат красотата ѝ. У тях непринудено се формира правилно отношение и норми на поведение в природата и обществената околна среда [1].

Развитието на ориентирането в последните десетилетия в световен мащаб обогати съществуващите теории за цялостния процес на обучение и тренировка и присъщата ѝ методика. В този аспект българските специалисти се придържат към постановката, че учебно-тренировъчният процес по ориентиране трябва да преминава през четири етапа на обучение и подготовка:

➢ **първи етап** – предварителна подготовка. На този етап се получават начални знания за ориентирането, за неговата техника и се поставят основите на общата физическа подготовка;

➢ **втори етап** е свързан с началната спортна подготовка;

➢ **трети етап** – при него се усъвършенства специалната спортна подготовка по ориентиране;

➢ **четвърти етап** –работи се за задълбочено спортно усъвършенстване и постигане на високи спортни резултати [2, 3].

Ориентирането като дейност и спорт позволява да се практикува още от детска възраст. Показателни за това са Държавните образователни изисквания (ДОИ) и стандарти [2, 3] за учебният предмет „Физическо възпитание и спорт“ в основна образователна степен – начален етап (I–IV) клас. Анализът разкрива, че в допълнителното ядро *„Туризъм“* ученикът трябва да усвои основни знания и умения за ориентиране сред природата.

**За първи клас** това са:

– Умение да се ориентира по слънцето;
– Ориентиране по предварително поставени условни знаци.

**За втори клас**:

– Заобикаляне, прескачане, провиране през препятствия;
– Придвижване по сипеи и други препятствия;
– Преминаване през река по камъни.

**За трети клас**:

– Ориентиране по план;
– Ориентиране в училищния двор и квартала;
– Ориентиране в парк;
– Ориентиране по туристическа маркировка.

**За четвърти клас**:

– Ходене по равнинен и планински терен;
– Ориентиране в местността;
– Движение по азимут [2, 3].

Съобразно тези постановки си поставихме за цел да разработим ***модел*** и ***методика*** за начално обучение по ориентиране. Моделът (фиг.1) дава възможност да се адаптира спрямо обучавания контингент, съобразно материалните, природните и антропогенни ресурси.

Предложената методическа последователност за началния етап на обучение по ориентиране е подходяща за всички възрастови групи (таблица №1). В края на етапа се очаква обучаемите да познават ориентирането като спорт, да имат елементарни познания по топография и да умеят да четат топографската карта, умело да използват компаса и да боравят с картата за ориентиране. Начинаещите ориентировачи в завършващата фаза на

началното обучение овладяват практически умения и навици за движение през пресечена местност, както и успешно да откриват контролните точки. При завършването на етапа е предвидено и провеждането на състезания с учебен характер. Целта на тези състезания са начинаещите да се доближат до реална състезателна обстановка [пак там].

Естеството на учебно-тренировъчния процес в този етап по ориентиране цели усвояването на специфични знания, умения и навици, както и тяхното усъвършенстване.

В процеса на начално обучение по ориентиране се решават следните основни задачи:

1. *Формиране на знания за същността на ориентирането, топографски знания, знания за компаса и картата за ориентиране;*

2. *Формиране на знания за практически умения и навици за движение в местността без топографска карта;*

3. *Усвояване на знания и умения за четене на карта и движение в местността с карта и компас;*

4. *Формиране на умения и навици за естетвено-приложна двигателна дейност;*

5. *Развиване на основните двигателни качества с приоритет издръжливостта и координационно-двигателните възможности* [4].

За успешното реализиране на поставените задачи на този етап на обучение е необходимо планираните дейности да се реализират при ниско физическо натоварване и в условия с благоприятна среда. При спазването на тези условия успеваемостта по отношение на усвояването на знанията и уменията може да достигне достатъчно високи нива. С напредване на времето компетенциите, уменията и навиците към края на началния етап плавно придобиват други измерения. Наблюдава се усъвършенстване на техниката и се създават адекватни условия за преминаване към тренировъчни занимания.

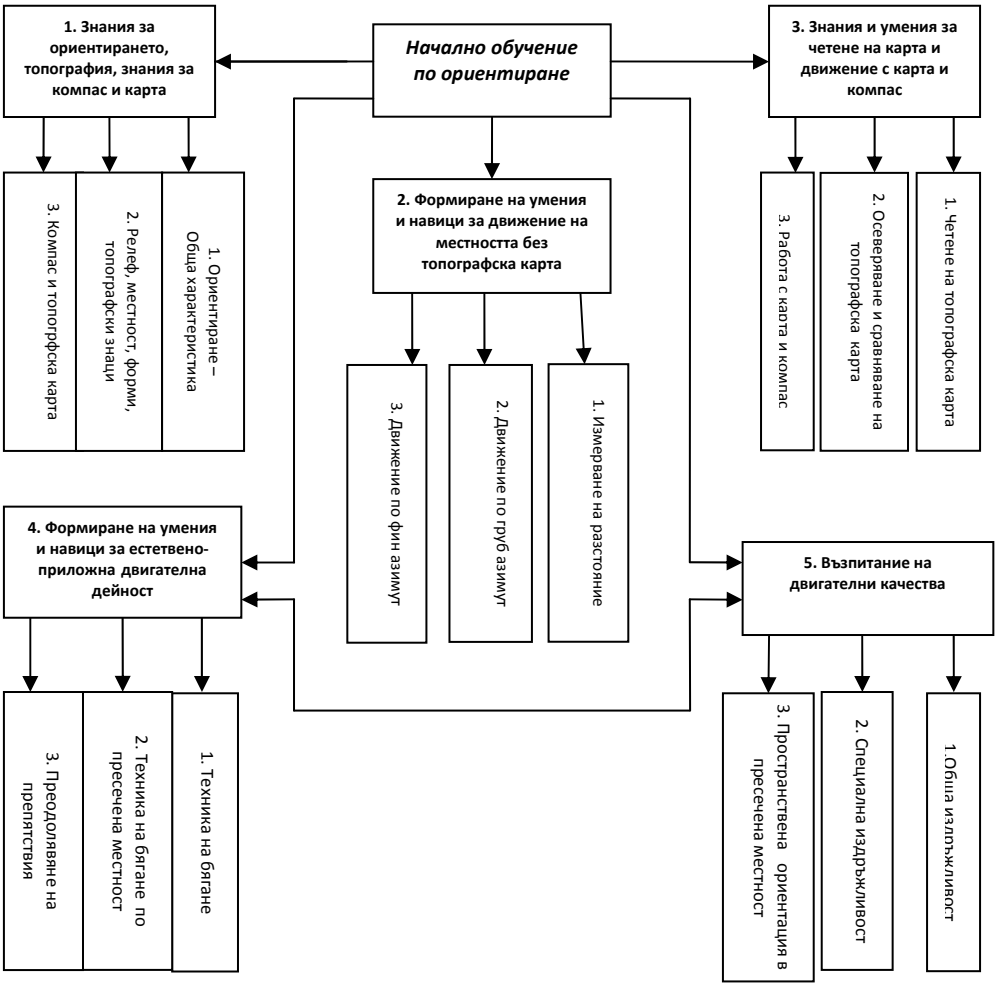
Важно условие за правилното организиране на учебния процес е осигуряването на необходимата материално-техническа база. Оборудването на учебно-методичен кабинет с разнообразни пособия и дидактични материали – топографски карти, компаси, учебни табла с топографски знаци, контролни знаци, транспортири и др., са безспорна необходимост за постигане на качество при усвояването на учебното съдържание [6]. Онагледяването и задълбоченият анализ на учебното съдържание изисква използването на компютърна и видеотехника, както и използването на съвременни методи на интерактивно обучение.

*Таблица № 1. Примерна учебна програма за начално обучение по ориентиране*

| № | ТЕМА | Вид занимание | бр. часове | място |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Встъпителна беседа за ориентирането – видове спортно ориентиране. | теория | 1 | Зала |
| 2 | Запознаване с туристическата маркировка. Видове маркировка и знаци в планината. | теория<br>практика | 1<br>2 | Зала<br>полигон |
| 3 | Екипировка и съоръжения. | теория | 1 | Зала |
| 4 | Основни топографски понятия (местност, форми, местни предмети). | теория<br>практика | 1<br>2 | Зала<br>полигон |
| 5 | Световни посоки. Определяне на световните посоки. | теория<br>практика | 1<br>2 | Зала<br>полигон |
| 6 | Мини ориентиране (в класната стая, в училищния парк и др. условия) | теория<br>практика | 1<br>2 | Зала<br>полигон |
| 7 | Ориентиране на местността без топографска карта. | теория<br>практика | 1<br>2 | Зала<br>Полигон |
| 8 | Устройство на компаса. Работа с компас. Определяне на азимут и разстояние. | теория<br>практика | 1<br>2 | Зала<br>Полигон |
| 9 | Съставяне на азимутна схема (кроки) и азимутна таблица. Придвижване по азимутна таблица и кроки. | теория<br>практика | 2<br>4 | Уч. зала<br>Полигон |
| 10 | Запознаване с топографска карта (знаци, цветове, мащаб). | теория<br>практика | 2<br>4 | Уч. зала<br>полигон |
| 11 | Работа с топографска карта. Грубо четене на картата. | теория<br>практика | 1<br>2 | Уч. зала<br>полигон |
| 12 | Работа с топографска карта. Фино четене на картата. | теория<br>практика | 1<br>2 | Уч. зала<br>полигон |
| Общ брой часове | | | 38 | |

Друг фактор за качествено провеждане на практическите занимания е подбирането на подходящ район. Местности в близост или в населените места са подходящи за начално обучение. Достъпът до тях е лесен и бърз и не се губи допълнително време за транспорт и преход. Близко разположените до населените места учебни полигони са подходящи за малките ориентировачи, за които дългите преходи са уморителни и досадни. В селища с подходящи паркове могат да се разработят учебни полигони с постоянни контролни точки за начално обучение.

## Модел за началното обучение по ориентиране




Усвоените теоретични знания при началното обучение по ориентиране трябва да бъдат в единство с практическото им приложение. На практика това означава усвоените двигателни действия да бъдат адаптирани (двигателна адаптация) към специфичните условия на терена за практикуване на ориентирането.

Съобразено с основните дидактически принципи за системност и последователност, достъпност и нагледност, предлагаме схематичен модел за обучение. Използването на модела (фиг. 1) при индивидуална и групова работа предполага ефективно и качествено обучение на начинаещите ориентировачи. Моделът позволява овладяването на навиците и уменията да се

осъществява от простите и елементарни техники и да се върви постепенно към усложняване на упражненията.

## REFERENCES


1. *Marinov, B.* (2006) Hiking for students. Blagoevgrad.
2. Ordinance № 2 of the Ministry for State educational requirements and standards. // State Gazette, Nr. 48 of 13.06.2000
3. Ordinance № 6 of 28.05.2001g. Ministry of Education curriculum for physical education and sport for students from grade 1 to 4. class.
4. *Yordanova, N., M. Malchev*. (2006) Manual of pedagogical practices. UI, Shumen.
5. *Sotirov, C., M. Malchev S. Bazelkov*. (2011) Tourism, mountaineering, orienteering. Stara Zagora.
6. *Yanakiev, I.* (1985) Department involved in orientation to sports schools. Sofia.

# ЗА НЕ-ПРОСТАТА ПРОБЛЕМАТИКА ПРИ РИСУНЪЧНАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ПРОСТИ ТЕЛА

*Яким Н. Дейков*

# SPECIFIC PROBLEMS IN DRAWING SIMPLE OBJECTS

*Yakim N. Deykov*

*ABSTRACT: Purpose: To show the variety of different points of view on this topic.*

*Introduction: 1. Personal and other reasons for selecting the subject of this presentation.*

*This presentation focuses on:*

*2. Different aspects of the subject – methodological, conceptual, philosophical.*

*3. Specifics of the interpretation of simple geometrical objects.*

*4. Conventions and their meaning in drawing simple objects.*

*5. Art styles inspired by the simple geometry.*

*KEYWORDS: Art, style, drawing, idea, simple object, geometry, perception, perspective image, rigid projections, mechanisms for the permanence of perception, visual notions, pictorial notions, light and shadow, composition.*

Разсъждавайки по тази тема, която кореспондира с някои от тезите в моя дисертационен труд, я структурирам по следния начин:

1. Основания за избор на темата:

- лични;
- актуалност за преподаването на изобразително изкуство.

2. Приложение:

- учебно-методическо;
- концептуално;
- философско.

3. Особености при рисуване на прости геометрични тела от натура:

- едновременно действие на математически съображения и психологически фактори;
- специфичната „логика на възприятието“. Различия с интерпретацията, изпълнена по законите на дескриптивната геометрия;

• най-честите логически слабости – грешни умозаключения по аналогия.

4. Условности при интерпретацията и значението им:

• за „зоната на недеформируеми проекции“ като типичен избор при натурното рисуване;

• действие на „механизмите за константност“;

• за някои „компромиси“ и тяхната преодолимост на техническо ниво;

• условности на рисунката – светлосянка, композиция, графични похвати;

• за едновременното действие на физически фактори и режисьорски съображения – разпределение на светлината, „напред-назад“, въздушна перспектива, „център-периферия“, закон за непрекъснатия контраст.

5. Стилове в изобразителното изкуство, инспирирани от простата геометрия.

1) Интерпретацията на прости тела посредством рисунка ме интересува професионално като преподавател в Архитектурния факултет на УАСГ, София. Имам дългогодишни наблюдения върху постепенното изграждане на рисунъчни умения и възможности за пространствен анализ у кандидат-студенти и студенти, които се базират именно върху графичната интерпретация на прости геометрични тела. Към **личните** основания при избора на темата ще прибавя и факта, че преподаването на тази материя ме доведе до по-дълбоко разбиране за нейните допирни точки с философията, психологията на възприятието и изобразителната естетика. Това вероятно се е отразило и на личния ми стил като художник. Що се отнася до нейната **актуалност** при преподаване на трудната материя на рисунката, тя е несъмнена. Рисуването на прости геометрични тела и битови предмети (които също са вариации върху прости тела) е традиционно за изобразителната практика на художници и архитекти. Вярвам, че тази актуалност ще съществува докато изобразителното изкуство има отношение към реализма и анализа на заобикалящия ни свят. Употребата на компютъра или цифровия фотоапарат може да видоизмени нашия поглед към простото тяло, но не и да го направи безпредметен.

2) В **учебно-методически** план рисунката на прости тела представлява достъпно въведение в безкрайната територия на изобразителното изкуство, осъзнаване на мисловната функция на окото и на началата, които стоят в основата на пресъздаване на видимостта. Рисувайки постановки от прости тела, студентите отработват професионален алгоритъм, визирането, с което се уточняват пропорциите, вземането на наклоните, което прави формата функция на перспективните вектори. Ако трябва да конкретизираме полезността за бъдещия архитект, това рисуване изграж-

да потенциала му да реагира на пропорции, пространствени съотношения, както и на предизвикателствата на една математическа дисциплина – дескриптивната геометрия. Рисуването на прости геометрични тела е свързващо звено между изобразително изкуство, математика и архитектура, които в традициите на античната и ренесансова западноевропейска култура са преплетени. Простите тела са сюжета, чрез който абстрактната теория на перспективата оживява, а „визуалните понятия" намират своя аналог в „изобразителни понятия" [1]. Изобразителните формули за придаване на обем посредством светлосянката се усвояват именно при рисуване на прости (ръбести и обли) тела. Моделирането на обекти с по-сложни повърхнини е немислимо без базисните умения да се изобразят като убедителен обем кубове, паралелепипеди, цилиндри, конуси, пирамиди, сфери. Методическото приложение на тази материя е свързано и с развитието на абстрактното мислене, композиционния усет, усета за единство на картинното пространство и интерпретацията на тела в ракурс. Важен методически фактор е и възможността за обективност при оценката на резултатите, нещо, което има изключително значение за младежката възраст. Простите тела стоят в основата на естетическите **концепции**, които настояват за един структурно видян свят, за форми, сведими до „кълбото, конуса и цилиндъра" (Сезан), за една простота, която напомня първообразната същност. С тази формулировка вече сме на територията на **философията**. Считам за най-интересни философски вариации по темата разсъжденията на Платон [4], разсъжденията, инспирирани от Платоновото учение, допълненията на неоплатониците [3]. Съотнасянето на конкретна форма със сложна повърхнина към геометричен първообраз е начина за задълбоченото ѝ претворяване. Без това изображението е повърхностно, външно наподобително, липсва синтез. Умелото съотнасяне към първообраз е въпрос на професионална, творческа или педагогическа зрелост. Това важи за всички нива на интерпретация, не само в началото или края на пътя. Ако разгледаме въпроса от гледна точка на архитектурата или дизайна, може да се каже следното: типичният, близък до първообразната ни представа, продукт е носител на простота, структурност, категоричност, а съзнателното отклонение от „първообразната идея" съдържа потенциала на находчивост и оригиналност. Така приложено Платоновото учение за „идеите" е работещ интелектуален инструмент, а не „безполезен музей" [2]. За гърците изобразителното изкуство е подражание, мимезис. Интересно е да се отбележи, че самият Платон в текста, където е най-ясното и прочуто изложение на теорията за идеите – „Държавата" – осъжда художниците, които изобразявайки един конкретен обект (отдалечен от идеалната си същност в своето материално битие) допълнително го отдалечават от „идеята". Мисля, подобно на неоплатониците [3], че тази логика трябва да

се употреби с обратен знак – доброто, убедително изображение на нещо, не го отдалечава, а го приближава към идеята, към неговото метафизично битие, защото е немислимо една форма да бъде убедително пресъздадена извън контекста на своята геометрична идеалност. Всеки триизмерен обект е сведим до неговия геометричен архетип, който може да изхожда от куб или кълбо. Категоричните ръбове на куба символизират перспективните вектори на триизмерния свят, а идеалната закръгленост на сферата – единството на трите измерения и божественото съвършенство. В диалога „Тимей" Платон разглежда стереометрично правилните тела – тетраедър, октаедър, икосаедър, куб – като съответстващи на огън, въздух, вода, земя. „Съществува и една пета комбинация, с която Богът си е послужил за вселената, придавайки ѝ окончателно художествения и вид" [5]. Додакаедър е правилно стереометрично тяло, съставено от петоъгълници, символизиращо етера (aither) – „най-чистия вид въздух" или Духа. Това съответства на едно по-дематериализирано битие и на традиционно специалното отношение към пентаграмата в езотеризма. Най-съвършеното тяло, разбира се, е сферата. „На живото същество, което ще обхваща в себе си всички живи същества би подхождала форма, която ще обхваща всички възможни форми" [5]. Този ред на мисли може да бъде продължен, тъй като темата за простите тела кореспондира с прастария философски спор – номинализъм-реализъм. Понятието „реализъм" визира не толкова конкретния, колкото обобщения образ, носител на същностни черти. Това кореспондира и с разсъжденията за алегориите, образите-символи, визуалните метафори, които занимават умовете на големи мислители като Лесинг, Киркегор, Бенедето Кроче, Борхес и други. Темата за простите тела кореспондира и с концепцията на гещалтпсихолозите и техните заключения за механизмите на зрителното възприятие [1].

3) Характерна **особеност** при рисуването на прости тела е **едновременното действие на математически съображения и психологически фактори.** Математическата област, която изследва тази материя е дескриптивната геометрия, дял перспектива. Образът, получен по строги математически закони, не винаги съответства на убедителната визия, при която играят роля ред психологически фактори, свързани с бинокулярното гледане, миналият опит, културните традиции [6]. Мълниеносните корекции върху проекционния образ са резултат от действието на т. нар. „механизми за константност". Живото възприятие има „**логика**", различна от математическите условности. Тя се проявява в перспективата на правилните криви (чийто образ за живото око е близък до идеалната елипса) и при възприемането на квадратите от перспективната мрежа (които в определени зони на проекционното изображение се получават силно деформирани, което не е така при живото възприятие). Още в началните години от създа-

ването и употребата на перспективата, художниците от Ренесанса отчитат този факт и правят опити за преодоляване на противоречията посредством редица условности, между които закривяване на правите линии, транслации на убежните точки и други. При по-късните течения на Реализма, 17–19в., широко навлиза употребата на живописни или графични изразни средства, тясно свързани с личния стил на художника. Творчеството на художници като Констабъл или Сезан влиза в драматично противоречие с общоприетите пространствени условности на времето, въпреки стремежа към честно и прецизно пресъздаване на личната им визия. Видоизменената в посока към по-убедителна реалистичност ренесансова версия на перспективата, се нарича от Бешков „сферична перспектива". Тази пространствена концепция е неотделима от почерка, композиционните открития, индивидуалността и таланта на художника, като същевременно отчита дела на зрителя и други психологически фактори. Днес бихме го нарекли интерактивност. Посоката към акцент върху индивидуалното възприятие обаче отдалечава изкуството от територията на явните и обективни критерии и посредством течения като Импресионизъм, Експресионизъм, Символизъм, Фовизъм, Неопластицизъм го сродява с абстрактните селения на музиката, където цвета или графичният ритъм не пресъздават реалистична картина на пространството. В преподаването често се сблъскваме със слабости, които се дължат на **грешни умозаключения по аналогия**.

4) Зоната, в която математически вярната проекция съответства в максимална степен на живата визия, се нарича **зона на недеформируемите проекции**. Това е естествената територия на натурното рисуване. Зрителният ъгъл е сравнително малък, около 30 градуса, а „ефекта на широкоъгълния обектив" или се избягва, или служи на специфични композиционни цели. Общоприета условност е неупотребата на „жабешки поглед" – отвесните линии се предават с отвесни, а не с линии, които се съкращават в посока нагоре. **Механизмите за константност**, за които споменах по-горе, според Раушенбах [6] са тясно свързани още и с първосигналното биологично битие, с оцеляването в един враждебен свят. Възприемането на един малък образ като силно отдалечен от нас, недеформирането на образа при близки дистанции и възприемането на така наречения локален тон на предметите се дължат на действието на механизмите за константност на големината, формата и цвета. При наличие на толкова много фактори, които работят съвместно, а в резултат възприемаме цялостна и непротиворечива картина на света, убедително звучи заключението на Р. Арнхайм [1], че здравото око изпълнява своеобразна мисловна дейност. Визуалното възприятие е не пасивен акт на съзерцание, а активен, даже творчески процес. Здравото око, гениално в своята способност мълниеносно да композира безкрайните факти от действителността в прост и достъпен образ,

работи естествено и почти първосигнално, боравейки с т. нар. от Арнхайм „визуални понятия“. Художникът обаче трябва да наподоби този процес с „изобразителни понятия“, боравейки със значително по-тромавия и материален инструмент – ръката. Създаденото от него пространство е двуизмерно (за разлика от това на скулптура). При това положение, естествено, на лице са някои **компромиси**, несъответствия. Те са занимавали още умовете на бащите на съвременната перспективна наука, централното проектиране, което по времето на Ренесанса се нарича „научна перспектива“. Компромисите са преодолими със средствата на рисунката, като се употребяват определени художествени условности. Художественият такт и находчивост, необходими за убедителното решаване на подобна задача – съвместяването на правилната геометрия и недеформираната визия – са способности, принципно различни от познанията и уменията на математика, който прилага обективни закони и добре формулирани принципи. Задача на преподавателя по изобразително изкуство е да преподаде традиционните изразни средства – академичната идея за композиция, условностите на светлосенъчната моделировка, графични или живописни похвати като щрих, тон и други. **Режисьорските умения** са лично постижение на всеки отделен рисувач, наред с предаването на обективни факти, като например разпределение на светлината. Художникът трябва да държи сметка за центъра на композицията, въздушната перспектива, закона за непрекъснатия контраст, като понякога употребява „особени композиционни похвати“. Така рисунката се доближава до същинско художествено произведение, което не просто съответства на натурата, но се домогва до нещо, близко до „мелодия“. Учебната рисунка не е безразлична към естетиката и личния почерк, въпреки акцента върху обективната правилност и формирането на базисни умения. Тя може да се отличава с по-суха, чертожна стилистика или да има експресивна, динамична моделировка и въздействаща форма.

Набелязаните в това изложение разнообразни подтеми очертават една многопластова проблематика. В процеса на преподаване добрият художник–педагог може да диагностицира и развие аналитичните и творчески способности на бъдещия художник, архитект, урбанист или дизайнер – професии, които имат отношение към традиционната теория на изобразителните изкуства. Разсъжденията по темата може да продължат в посока, която изследва промените на образното мислене в съвременния свят на информационни технологии. Може да се разсъждава и върху актуалността на постановките, изобразяващи прости тела във време, когато доминира абстрактното изкуство.

5) Въпреки преобладаването на посоката към абстракция и въпреки новите, интерактивни художествени жанрове като пърформанс, хепънинг или бодиарт, изобразителността не губи своите позиции и своята мето-

дическа значимост. Емблематични **стилове** в изобразителното изкуство на модерната епоха като Конструктивизма и Кубизма са инспирирани от геометрията на простите тела и същевременно – от експресивната изразителност на артефактите от някои по-стари и примитивни култури. Простите тела се появяват в „метафизичната живопис“ на творци като Джорджо де Кирико, в сюрреалистични и постмодерни платна. Те ни въздействат подобно „нещата, които са почти първообраз“ [2].

## REFERENCES

1. *Arnheim R.* (1974) Art and visual perception. Moscow.
2. *Borkhes H. L.* (1994) History of Eternity. Sofia.
3. *Gombrih E.* (1988) Art and Illusion. Sofia.
4. *Deykov Ya.* 2005 () Studies on creativity. Sofia.
5. *Platon*. (1982) Selected Dialogues. Sofia.
6. *Raushenbah B.* (1984) Spatial concepts in painting. Sofia.

# ЗА СТРУКТУРАТА НА МУЗИКАЛНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪДЕЩИЯ УЧИТЕЛ ПО МУЗИКА

*Янна П. Рускова*

# ON THE STRUCTURE OF MUSIC PERFORMANCE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF MUSIC

*Yanna P. Ruskova*

*ABSTRACT: The article examines the problem of the competence approach in higher education music teacher, giving an essential feature of the structure of musical performer's competence as an essential part of professional competence of the music teacher.*

*KEYWORDS: professional competence of the music teacher, music executive competence of the music teacher.*

Независимо че в последните години се появиха много научни трудове и разработки за професионалната компетентност, няма единен подход в определяне на същността ѝ. А още повече – практически не е дефинирана и изучена от гледна точка на музикалната педагогика.

Анализът на изследванията за ***професионалната компетентност*** показва, че понятието се разглежда:

- в контекста на съответната конкретна дейност;
- като новообразуване на личността, интегриращо различни качества и свойства на личността;
- като степен на готовност за професионална дейност и характер на нейното осъществяване;
- като формираща се в хода на усвояване на съответстващи професионални дейности;
- като съвкупност от професионални знания, умения, навици; опит за прилагането им в практиката (в това число – в нови условия); владеене на разнообразни средства за професионална комуникация; способност за саморазвитие;
- като се отчита мотивационния и ценностно-смисловия компонент;
- като система от съответни специфични професионални компетенции; знания, умения, компетенции, специфични професионално-лично-

стни качества и способности, получени чрез системна подготовка и натрупване на опит;

➢ като обобщаващо натрупване в образоващия се на компетенции в различни области с практически и идеални измерения [3:5].

Структурата и съдържанието на професионалните компетентности на учителя по музика се определят от спецификата на неговата професионална дейност и имат свои особености, които се определят от художественотворческата ѝ същност и се проявяват на всички етапи от професионалната му подготовка. Определят се от необходимостта от тясна взаимовръзка между елементите, влизащи в понятието „учител“ и „музикант“.

Изхождайки от тази специфика, изследователите се обединяват около четири основни видове професионални компетентности на учителя по музика: музикално-слухова, музикално-граматическа, музикално-изпълнителска и музикално-педагогическа (фиг. 1). Единодушни са, че основна музикално-педагогическа дейност на учителя по музика е музикално-изпълнителската дейност, „без която учителят по музика не би се наричал учител по музика“; „музикант-изпълнител е водеща роля...; без чара на собственото си изпълнение учителят по музика изглежда като демагог в очите на възпитаниците си“ [7].

*Фиг. 1. Структура на професионалната компетентност на учителя по музика*

Музикално-изпълнителската дейност на учителя по музика е опосредствано взаимодействие между изпълнителя (учителя) и автора на музикалното произведение, насочено към слушателя (ученика). Така на музикалното изпълнение принадлежи изключително важната ***комуникативна функция***. Творческата природа на музикалното изкуство открива големи възможности за творчество на учителя, проявяващо се в неговата интерпретация; в способността за ярко, образно изпълнение, предизвикващо емоционален отклик и творческо състояние у слушателите (учениците). Способността за интерпретацията на музикалните произведения е тясно свързана с мирогледа, общата култура, разностранните знания, музикалните способности, емоционално-волевите качества и мисленето [4].

Музикално-изпълнителската дейност на учителя по музика има интегративна, многостепенна структура. (фиг. 2) В нея диалектически се съчетават съзнателно и несъзнателно, интуитивно, емоционално и рационално. Тя е съвкупност и взаимодействие от личностен, когнитивно-дейностен и рефлексивен компонент, степента на формиране, които позволяват на учителя по музика ефективно да осъществява музикално-изпълнителска дейност.

***Личностният компонент*** включва музикални способности, емоционално-волеви качества и мотивация на бъдещия учител по музика. Изпълнява стимулираща и комуникативна функция. Отразява психологическата готовност и способност на личността да осъществява музикално-изпълнителска дейност, както и да се самоусъвършенства.

***Когнитивният компонент*** има информационна, ориентационна, транслираща функция. Представлява единство от педагогически, културологически, музикално-теоретични и специални знания, а също и комплекс от умения, които обезпечават практическата реализация на музикално-изпълнителската компетентност на бъдещия учител по музика.

***Рефлексивният компонент*** съдържа както критическо, така и евристическо начало; източник е на нови знания. Характеризира осмислянето, самоанализа, самооценката на студента за собствената му музикално-изпълнителска дейност и нейните резултати; уточнява пътя на организация ѝ, определя на основата на собствения опит на оптималните методи за работа над музикалното произведение.

| **Компонент** | **Музикално-изпълнителска компетентност** |
|---|---|
| Личностен<br>Рефлексивен | Емоционално-волева сфера<br>Артистизъм<br>Мотивация<br>Музикално-изпълнителска дейност<br>Рефлексия |
| Когнитивен | Система от музикално-изпълнителски методи и способи за организация на изпълнителския апарат |
| Музикално-дейностен | Художествено-образно мислене<br>Музикално-слухови представи<br>Изпълнителски умения и навици |
| Социално-комуникативен | Владеене на средствата на невербалната комуникация за предаване на музикална информация на слушателите<br>Сценичен опит |

*Фиг. 2. Компоненти и структура на музикално-изпълнителската компетентност*

Така посочените компоненти на музикално-изпълнителска компетентност на бъдещия учител по музика я определят като единна, цялостна структура. Дава възможност на бъдещия учител по музика да осъзнае себе си като субект на музикално-изпълнителска дейност. Позволява да се усъвършенства в професионален и личностен план. Съдържа достъпни за проверка характеристики, следователно позволява да се оцени по определени показатели резултативността на формиране на изследваните качества у бъдещия учител по музика. Нивата и етапите на формиране, критериите и показателите са обект на друго изложение.

## REFERENCES


1. *Atanasova, A.* (1992) Methodology of music education in kindergarten. Blagoevgrad.
2. *Arnaudova, E.* For pedagogical competence of the teacher of music in the context of contemporary educational realities. Nachalno uchilishte, 3/2004.
3. *Baidenko, V. I.* (2004) Competence: the utilization of the competence approach, Moskow.
4. *Gotsdiner, A. L.* (1993) Psychology of Music. Moskow.
5. *Zimnyaya, I. A.* (2006) Competence Approach. – In: Vysshee obrazovanie segodnya, N8.
6. *Naidenova, V., L. Genkova.* (2000) Structure of the professional competence of teachers. – In: Obrazovanie I kvalifikatshiya, N3.
7. *Stoyanova, G.* (1997) Teacher of music in their profession. Sofia.

**ГОДИШНИК НА ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ**
**„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“**

Том XVI D

**Педагогически факултет**

**НАУЧНИ ТРУДОВЕ ОТ КОНФЕРЕНЦИЯ**
**ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ**
***28–30 септември 2012***
(300 години от рождението на Жан-Жан Русо)

•

Формат: 70/100x16
Тираж:
Печатни коли: 40,5

---

Книгата е подготвена за печат и отпечатана от:
**ФАБЕР** – В. Търново
(062) 600 650; www.faber-bg.com

**ISSN 1314–6769**