ISSN 1314 – 6769

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“
Педагогически факултет 1984 г. - 2024 г.
40 години

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

## Педагогически факултет

## Т. XXVIII D

# ANNUAL
## OF KONSTANTIN PRESLAVSKY - UNIVERSITY OF SHUMEN

## Faculty of Education

## Vol. XXVIII D

Университетско издателство
*„Епископ Константин Преславски“*
Шумен, 2024

**РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

проф. д. н. Наталия Витанова
ректор на Шуменски университет
доц. д-р Росица Михайлова
декан на Педагогически факултет
проф. д-р Теодора Симеонова
зам.-декан на Педагогически факултет
доц. д-р Чавдар Стойчев
зам.-декан на Педагогически факултет
доц. д-р Виолета Кюркчийска
директор на ДИКПО - Варна
проф. д-р Инсел Инал
Университет за изящни изкуства и архитектура „Мимар Синан", гр. Истанбул, Турция
проф. д-р Мелихат Тюзюн
ръководител на Департамент по изкуства в Тракийски университет „Намик Кемал", гр. Одрин, Турция
проф. д-р Емилија Ѓорѓева
декан на Педагогически факултет, Университет „Гоце Дѐлчев", гр. Щип, Северна Македония
проф. д-р Оливер Цацков
Педагогически факултет, Университет „Гоце Делчев", гр. Щип, Северна Македония
проф. д-р Деспина Сивевска
Педагогически факултет, Университет „Гоце Делчев", гр. Щип, Северна Македония
доц. д-р Ядранка Рунчева
Педагогически факултет, Университет „Гоце Делчев", гр. Щип, Северна Македония
проф. д-р Хосе Луиз Гарсия-Сойдан
Факултет по педагогика и спортни науки, Университет Виго, Испания
проф. д-р Веселина Илиева
проф. д-р Снежана Николова
проф. д-р Чавдар Сотиров
проф. д-р Янна Рускова
доц. д-р Камен Теофилов
доц. д-р Наташа Иванова
докт. Калоян Димитров
докт. Маринка Чанева

**Научен редактор**
доц. д-р Станислава Тодорова
**Коректор**
ас. Ани Ангелова

© доц. д-р Станислава Тодорова, съставител
© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски"
ISSN: 1314 – 6769

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“
Педагогически факултет 1984 г. - 2024 г.
40 години

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

### Педагогически факултет

## Т. XXVIII D

# ANNUAL
## OF KONSTANTIN PRESLAVSKY - UNIVERSITY OF SHUMEN

### Faculty of Education

## Vol. XXVIII D

Университетско издателство
*„Епископ Константин Преславски“*
Шумен, 2024

# СЪДЪРЖАНИЕ

*Александрина Г. Величкова*
**ВЗЕМАНЕТО НА РЕШЕНИЯ В ПРОЦЕСА НА УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ИНСТИТУЦИЯ** **25**
*Aleksandrina G. Velichkova*
**DECISION MAKING IN THE MANAGEMENT PROCESS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION** **25**

*Александър Г. Марков*
**МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПРИ ГИМНАСТИЧЕСКИ УПРАЖНЕНИЯ** **39**
*Aleksander G. Markov*
**TRAINING METHODOLOGY IN GYMNASTIC EXERCISES** **39**

*Ангелики Венетопулу*
**НАСЪРЧАВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ИГРА ПРИ АУТИСТИЧНИ ДЕЦА С ИЗПОЛЗВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ** **49**
*Angeliki Venetopoulou*
**PROMOTING PLAY SKILLS IN AUTISTIC CHILDREN USING PRACTICAL STRATEGIES** **49**

*Анна Й. Атанасова, Гергана А. Атанасова*
**ДОПЪЛНИТЕЛНИ ДАННИ ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ В ПЛЕВЕН (1878 – 1918 г.)** **60**
*Anna Y. Atanasova, Gergana A. Atanasova*
**ADDITIONAL INFORMATION ON PRESCHOOL EDUCATION IN PLEVEN (1878 - 1918)** **60**

*Анна К. Трошева-Асенова*
**МОНТЕСОРИ ТЕРАПИЯ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ** **71**
*Anna K. Trosheva-Asenova*
**MONTESSORI THERAPY FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS** **71**

*Анна В. Ласкарова-Иванова*
**ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ ИЛИ ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА РАЗВИТИЕ НА ФИНИ ДВИГАТЕЛНИ УМЕНИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** **79**
*Anna V. Laskarova-Ivanova*
**IMAGING ACTIVITY OR DIGITAL TECHNOLOGIES AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS**

**IN PRESCHOOL AGE** **79**

*Анна Н. Панчева-Георгиева*
**ХУДОЖЕСТВЕНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКАТА КУЛТУРА НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО МУЗИКА** **88**
*Anna N. Pancheva-Georgieva*
**THE ARTISTIC-PERFORMING CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS** **88**

*Антон С. Базелков*
**АНАЛИЗ НА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА И МОТИВАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА УЧАСТИЕ В УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТНИ ЗАНИМАНИЯ ПО ФУТБОЛ** **95**
*Anton S. Bazelkov*
**ANALYSIS OF THE DIFFERENTIATION AND MOTIVATION OF STUDENTS TO PARTICIPATE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION AND FOOTBALL SPORTS ACTIVITIES** **95**

*Антон С. Базелков*
**ДИНАМИКА НА СПЕЦИАЛНАТА ФИЗИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА УЧЕНИЦИ ОТ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО ФУТБОЛ** **106**
*Anton S. Bazelkov*
**DYNAMICS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING FOOTBALL SCHOOLING** **106**

*Атанас Д. Тотляков*
**СЪВРЕМЕНЕН АТОМИСТИЧЕН МОДЕЛ НА ИЗКУСТВОТО. СОЦИОКУЛТУРОЛОГИЧНИ ФИЛТРИ** **114**
*Atanas D. Totlyakov*
**CONTEMPORARY ATOMISTIC MODEL OF ART. SOCIOCULTURAL FILTERS** **114**

*Багрян К. Йорданов*
**МАТЕМАТИЧЕСКИ МЕТОД ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СТЕПЕНТА НА КАЧЕСТВОТО НА ПРИЛАГАНЕ НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА И УНИВЕРСИТЕТИ** **127**
*Bagryan K. Yordanov*
**MATHEMATICAL METHOD FOR DETERMINATION THE DEGREE OF APPLICATION OF THE E-LEARNING IN BULGARIAN SCHOOLS AND UNIVERSITIES** **127**

*Бериван Б. Ниязи*
**ВИДОВЕ СОЦИАЛНИ УСЛУГИ И ТЯХНОТО ФИНАНСИРАНЕ** **137**
*Berivan B. Niyazi*
**TYPES OF SOCIAL SERVICES AND THEIR FINANCING** **137**

*Бонка Е. Караиванова-Долчинкова*
**ОБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС В УЧИЛИЩА ОТ ОБЛАСТ ВЕЛИКО ТЪРНОВО С ИЗГРАДЕНА STEM СРЕДА** **146**
*Bonka E. Karaivanova-Dolchinkova*
**THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS FROM VELIKO TARNOVO REGION WITH A BUILT STEM ENVIRONMENT** **146**

*Бюлент Ш. Мехмед*
**АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В КОНТЕКСТА НА ИЗМЕНЕНИЯТА В СЕМЕЙНИЯ КОДЕКС И ОТМЕНЕНОТО ПРАВО НА НЕПЪЛНОЛЕТНИТЕ ДА СКЛЮЧВАТ ГРАЖДАНСКИ БРАК ПРИ НАЛИЧИЕ НА ВАЖНИ ПРИЧИНИ** **156**
*Byulent Sh. Mehmed*
**CURRENT ISSUES AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE FAMILY CODE AND THE AVOIDANCE OF THE RIGHT OF MINORS TO CONCLUDE CIVIL MARRIAGE IN THE PRESENCE OF IMPORTANT REASONS** **156**

*Бюлент Ш. Мехмед*
**ПРОБЛЕМИ НА СОЦИАЛНАТА ЗАКРИЛА НА ДЕЦАТА В КОНТЕКСТА НА СИЛНО РЕСТРИКТИВНИТЕ И САНКЦИОННИ НОРМИ ПРИ ОТПУСКАНЕ НА МЕСЕЧНИ СЕМЕЙНИ ПОМОЩИ ЗА ДЕЦА И ЕДНОКРАТНИ ПОМОЩИ ЗА УЧЕНИЦИ, ЗАПИСАНИ В ПЪРВИ, ВТОРИ, ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС ПО ЗАКОНА ЗА СЕМЕЙНИТЕ ПОМОЩИ ЗА ДЕЦА** **161**
*Byulent Sh. Mehmed*
**PROBLEMS OF THE SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN, IN THE CONTEXT OF THE HIGHLY RESTRICTIVE AND SANCTIONING NORMS FOR THE RELEASE OF MONTHLY FAMILY BENEFITS FOR CHILDREN AND ONE-TIME BENEFITS FOR STUDENTS ENROLLED IN THE FIRST, SECOND, THIRD AND FOURTH CLASSES UNDER THE LAW ON FAMILY BENEFITS FOR CHILDREN CA** **161**

*Валери Ст. Йорданов*
**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП** **16**
*Valeri St. Yordanov*
**AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE EDUCATION OF PRIMARY EDUCATION STAGE STUDENTS**

*Валери Ст. Йорданов*
**КНИГАТА В ЖИВОТА НА ДЕТЕТО В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** **168**
*Valeri St. Yordanov*
**THE BOOK IN THE LIFE OF THE PRIMARY SCHOOL-AGE CHILD** **168**

*Валерия И. Иванова*

**ИНСТРУМЕНТИ ЗА Е-ОБУЧЕНИЕ И ПРОКРАСТИНАЦИЯТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК: АНГАЖИРАНОСТ, ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ НА ВРЕМЕТО** **185**

*Valeriya I. Ivanova*

**E-LEARNING TOOLS AND PROCRASTINATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: ENGAGEMENT, PERSONALISATION AND TIME MANAGEMENT** **185**

*Валя И. Велева*

**ХАРАКТЕРИСТИКА НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО МИСЛЕНЕ** **196**

*Valya I. Veleva*

**CHARACTERISTICS OF TECHNOLOGICAL THINKING** **196**

*Ванина С. Бодурова*

**ПРИНОСЪТ НА ПРОФЕСОР ДОКТОР ЕВЕЛИНА ГАТЕВА ЗА ПРИЛОЖЕНИЕТО НА КЛАСИЧЕСКАТА МУЗИКА В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС**
**ИЗСЛЕДВАНЕ, БАЗИРАНО ОТЧАСТИ ВЪРХУ НЯКОИ НЕПУБЛИКУВАНИ ИЗТОЧНИЦИ** **205**

*Vanina S. Bodurova*

**THE CONTRIBUTION OF PROF. DR. EVELINA GATEVA TO THE APPLICATION OF CLASSICAL MUSIC IN THE EDUCATIONAL PROCESS**
**RESEARCH PARTLY BASED ON SOME UNPUBLISHED SOURCES** **205**

*Веселина Д. Анчева*

**РОЛЯТА НА СРЕДАТА КАТО ФАКТОР ЗА УЧАСТИЕ В УЧИЛИЩНИТЕ ДЕЙНОСТИ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ** **217**

*Vesselina D. Ancheva*

**THE ROLE OF THE ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR PARTICIPATION IN SCHOOL ACTIVITIES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS** **217**

*Виктория Андр. Цонева*

**КОНЦЕПЦИЯ ЗА УЧИЛИЩЕН КУРС ПО ”ФИЛОСОФИЯ НА РОДОЛЮБИЕТО“ ЗА ФОРМИРАНЕ НА НАЦИОНАЛНА ПРИНАДЛЕЖНОСТ И ИДЕНТИЧНОСТ** **222**

*Viktoriya Andr. Tsoneva*

**CONCEPT FOR A SCHOOL COURSE ON “PHILOSOPHY OF PATRIOTISM” FOR THE FORMATION OF NATIONAL BELONGING AND IDENTITY** **222**

*Виолета Ив. Кюркчийска*

**УМЕНИЯ НА НАЧАЛНИЯ УЧИТЕЛ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА** **231**

*Violeta Iv. Kyurkchiyska*

**SKILLS OF THE PRIMARY TEACHER FOR IMPLEMENTING THE BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING PROCESS** **231**

*Виолина Д. Тончева*
**ЗА УЧАСТИТЕО И РОЛЯТА НА ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНОТО ИЗКУСТВО В СИТУАЦИИТЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ** **241**
*Violina D. Toncheva*
**ЗА УЧАСТИТЕО И РОЛЯТА НА ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНОТО ИЗКУСТВО В СИТУАЦИИТЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ** **241**

*Владимир Р. Василев*
**ПРАВИЛНИ И НЕПРАВИЛНИ ПРИЛОЖЕНИЯ НА ГЕНЕРАТИВНИЯ ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В СИСТЕМАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ** **247**
*Vladimir R. Vasilev*
**CORRECT AND INCORRECT APPLICATIONS OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION** **247**

*Габриела П. Валентинова*
**РЕАЛИЗИРАНЕ НА РАЗНООБРАЗНИ МЕТОДИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ НАПРАВЛЕНИЯ** **255**
*Gabriela P. Valentinova*
**IMPLEMENTATION OF VARIOUS METHODS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN EDUCATIONAL AREAS** **255**

*Галина В. Георгиева*
**ЦИФРОВАТА ГРАМОТНОСТ И ДЕЗИНФОРМАЦИЯТА В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ** **264**
*Galina V. Georgieva*
**THE DIGITAL LITERACY AND DISINFORMATION IN THE BULGARIEN SCHOOL** **264**

*Галина К. Абаджиева*
**РОЛЯТА НА BLOG-A ПРИ КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ** **269**
*Galina K. Abadzhieva*
**THE ROLE OF THE BLOG IN QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS** **269**

*Гергана Б. Станчева*
**РЕАЛИЗИРАНЕ НА МЕТОДА JUST IN TIME TEACHING В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА НА ОБУЧЕНИЕ** **280**
*Gergana B. Stancheva*
**IMPLEMENTATION OF THE JUST IN TIME TEACHING METHOD IN AN ELECTRONIC LEARNING ENVIRONMENT** **280**

*Гергана К. Събева*
**СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ИТАЛИЯ** **286**
*Gergana K. Sabeva*
**SPECIAL EDUCATION IN ITALY** **286**

*Гергана Т. Кътева*
**РОДИТЕЛСКИТЕ ОЧАКВАНИЯ ЗА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРЦЕПЦИИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ: ПРЕСЕЧНИ ТОЧКИ НА (НЕ)ДОВЕРИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ** **295**
*Gergana T. Kateva*
**PARENTAL EXPECTATIONS FOR SCHOOL EDUCATION IN TEACHERS' PERCEPTIONS: INTERSECTIONS OF (DIS)TRUST IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION** **295**

*Даниела И. Томова, Невяна Д. Докова, Янко Д. Руменов*
**СПОРТНО-ТЕХНИЧЕСКА И ФИЗИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“ ПРИ ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“** **308**
*Daniela I. Tomova, Nevyana D. Dokova, Yanko D. Rumenov*
**SPORTS-TECHNICAL AND PHYSICAL TRAINING OF THE STUDENTS OF THE SPECIALTY „PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS“ AT THE SOUTHWESTERN UNIVERSITY „NEOFIT RILSKY“** **308**

*Деница П. Загорчева-Койчева*
**ФОРМИРАНЕ НА ИНДИВИДУАЛЕН УПРАВЛЕНСКИ СТИЛ** **315**
*Denitsa P. Zagorcheva-Koycheva*
**FORMATION OF INDIVIDUAL MANAGEMENT STYLE** **315**

*Десислава Кр. Кръстева*
**STREAM ПОДХОДЪТ И ДРУГИ НАЧИНИ НА ИЗПОЛЗВАНЕ НА МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ В УРОКИТЕ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ И ОСМИСЛЯНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ** **321**
*Desislava Kr. Kristeva*
**THE STREAM APPROACH AND OTHER WAYS OF USING INTERSUBJECT CONNECTIONS IN LESSONS FOR PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF ARTISTIC TEXT** **321**

*Десислава Ст. Гинева*
**ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕЛЕКТРОННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ В ЧАСОВЕТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО** **332**
*Desislava St. Gineva*
**APPLICATION OF E-EDUCATION RESOURCES IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP LESSONS** **332**

*Десислава Ст. Гинева*
**СЪЗДАВАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА ЧРЕЗ ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В** **336**

**КЛАСНАТА СТАЯ**

*Desislava St. Gineva*

**CREATING AN INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES THE CLASSROOM** **336**

*Деспина П. Сивевска, Јадранка В, Рунчева*

**СВОБОДНОТО ВРЕМЕ В ПРЕВЕНЦИЯТА НА РИСКОВОТО ПОВЕДЕНИЕ СРЕД МЛАДЕЖИТЕ** **341**

*Despina, P. Sivevska, Jadranka, V. Runceva*

**LEISURE TIME IN PREVENTION OF RISK BEHAVIOR IN YOUNG PEOPLE** **341**

*Диана М. Малешкова*

**ОБЗОР ВЪРХУ СЪВРЕМЕННОТО РАЗВИТИЕ НА МЕТОДА СУГЕСТОПЕДИЯ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА НЯКОИ ИЗСЛЕДВАНИЯ, НАПРАВЕНИ В РАЗЛИЧНИ ТОЧКИ НА СВЕТА И ПУБЛИКУВАНИ ПРЕЗ ПЕРИОДА 2017 – 2023 г.** **351**

*Diana M. Maleshkova*

**OVERVIEW ON SUGGESTOPEDIA'S MODERN DEVELOPMENT THROUGH THE LENS OF SOME STUDIES WHICH HAVE BEEN RECENTLY MADE IN DIFFERENT LOCATIONS AROUND THE WORLD AND WHICH WERE PUBLISHED DURING THE PERIOD 2017 – 2023** **351**

*Димитра Карампела*

**ПОДОБРЯВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ РЕЗУЛТАТИ ЗА УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ: РОЛЯТА НА ИНДИВИДУАЛИЗИРАНИТЕ ИНТЕРВЕНЦИИ И ВЪЗПРИЯТИЯТА НА УЧИТЕЛИТЕ** **363**

*Dimitra Karampela*

**ENHANCING EDUCATIONAL OUTCOMES FOR DYSLEXIC STUDENTS: THE ROLE OF TAILORED INTERVENTIONS AND TEACHER PERCEPTIONS** **363**

*Димитринка Т. Джумакова*

**ГЕЙМИФИКАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ НА ТРАДИЦИОННИТЕ ПРИКАЗКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ В ДВУЕЗИЧНА СРЕДА ЧРЕЗ MOODLE** **372**

*Dimitrinka T. Dzhumakova*

**GAMIFICATION AND INTEGRATION OF TRADITIONAL FAIRY TALES IN AN EDUCATIONAL CONTEXT INTO BILINGUAL ENVIRONMENT THROUGH MOODLE** **372**

*Донка Р. Коева*

**ТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА СОЦИАЛНОТО ИЗКЛЮЧВАНЕ НА ХОРАТА С УВРЕЖДАНИЯ И ТЕХНИТЕ**

**СЕМЕЙСТВА** **380**

*Donka R. Koeva*

**THEORETICAL MODEL FOR THE PREVENTION OF SOCIAL EXCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES** **380**

*Евтимиос Н. Мораитис*

**ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИКА В ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДГОТОВКА НА КЛАСНИТЕ СТАИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ПРЕПОДАВАНЕ НА ЕЛЕКТРОМАГНИТНА ИНДУКЦИЯ.** **390**

*Efthymios N. Moraitis*

**INCLUSIVE EDUCATION IN PHYSICS: PREPARING CLASSROOMS FOR STUDENT WITH SEN AND TEACHING ELECTROMAGNETIC INDUCTION.** **390**

*Елена К. Тодорова*

**АКТИВНО ПРИОБЩАВАНЕ И РАВЕН ДОСТЪП ДО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** **398**

*Elena K. Todorova*

**ACTIVE INCLUSION AND EQUAL ACCESS TO PRESCHOOL EDUCATION** **398**

*Ергиджан Алиндер-Исмаилова*

**ЗА ФОРМИРАНЕТО НА ЦЕННОСТИТЕ И КОМПЕТЕНЦИИТЕ – СЪЩНОСТ, КОНЦЕПЦИИ, АНАЛИЗ** **403**

*Ergidzhan Alinder-Ismailova*

**THE FORMATION OF VALUES AND COMPETENCES - ESSENCE, CONCEPTS, ANALYSIS** **403**

*Женя Н. Георгиева*

**ПОВИШАВАНЕ НА УЧЕБНАТА МОТИВАЦИЯ ЧРЕЗ ПРОЕКТНО-БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ** **410**

*Zhenya N. Georgieva*

**ENHANCING STUDENT MOTIVATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING** **410**

*Здравка Л. Вичева*

**ИНТЕРАКТИВНИЯТ ПОДХОД – ИНОВАТИВНА ФОРМА В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА** **417**

*Zdravka L. Vicheva*

**THE INTERACTIVE APPROACH – AN INNOVATIVE FORM IN MATHEMATICS TRAINING IN KINDERGARTEN** **417**

*Ивайло Ив. Буров*

**БАЗОВИ РЕСУРСИ, ПОДПОМАГАЩИ АВТОМАТИЧНОТО СЪЗДАВАНЕ НА ОБКРЪЖЕНИЕТО В 3D ИГРОВИЯ ДИЗАЙН В ПОМОЩ НА ОБУЧЕНИЕТО** **427**

*Ivaylo Iv. Burov*
**CORE RESOURCES SUPPORTING AUTOMATIC ENVIRONMENT CREATION IN 3D GAME DESIGN FOR EDUCATIONAL PURPOSES 427**

*Ивана С. Трифонова*
**ИНТЕГРИРАНЕ НА НАУЧНИ ПРИНЦИПИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ: СЪВРЕМЕННИ МЕТОДИ И ПОДХОДИ 436**
*Ivana S. Trifonova*
**NTEGRATION OF SCIENTIFIC PRINCIPLES IN PRESCHOOL EDUCATION: MODERN METHODS AND APPROACHES 436**

*Иванка В. Бурова*
**ТВОРЧЕСТВОТО В ЧАСОВЕТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО 443**
*Ivanka V. Burova*
**CREATIVITY IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP CLASSES 443**

*Илиана О. Петкова*
**МНЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИТЕ НАСТАВНИЦИ ЗА ПОДГОТОВКАТА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ 451**
*Iliana O. Petkova*
**TEACHERS MENTORS OPINION ON THE PREPARATION OF THE STUDENTS FROM THE FACULTY OF EDUCATION AT SOFIA UNIVERSITY „ST. KLIMENT OHRIDSKI“ 451**

*Ирина Б. Стоянова*
**РОЛЯТА НА ИГРАТА ПРИ ПОДГОТОВКАТА И ГОТОВНОСТТА НА ДЕЦАТА ЗА УЧИЛИЩЕ 457**
*Irina B. Stoyanova*
**THE ROLE OF GAME IN CHILDREN'S PREPARATION AND READINESS FOR SCHOOL 457**

*Йордан П. Йорданов*
**ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА НА ВЪЗРАСТ МЕЖДУ 5 И 7 ГОДИНИ ЧРЕЗ КОЛЕКТИВНИ СПОРТОВЕ 468**
*Yordan P. Yordanov*
**TEAM SPORTS AS A FACTOR OF SOCIAL SKILLS FORMATION OF CHILDREN BETWEEN THE AGE OF 5 AND 7 468**

*Калина Ив. Алексиева*
**ИЗГРАЖДАНЕ НА ПОНЯТИЯ ЗА ЧИСЛАТА НУЛА И ЕДНО И АРИТМЕТИЧНИТЕ ДЕЙСТВИЯ С ТЯХ 473**
*Kalina Iv. Aleksieva*
**BUILDING CONCEPTS ABOUT THE NUMBERS ZERO AND ONE AND ARITHMETIC OPERATIONS WITH THEM 473**

*Калоян Т. Димитров*
**ПРОФЕСИОНАЛЕН, ЗДРАВЕН И СПОРТЕН СТАТУС НА УЧИТЕЛИТЕ ОТ ОБЩИНА ДЪЛГОПОЛ** **484**
*Kaloyan T. Dimitrov*
**PROFESSIONAL, HEALTH AND SPORTS STATUS OF TEACHERS FROM DALGOPOL MUNICIPALITY** **484**

*Камен М. Теофилов*
**ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО** **494**
*Kamen M. Teofilov*
**DIGITAL COMPETENCES AND ART EDUCATION** **494**

*Керанка Г. Велчева*
**ДИЗАЙН НА ТЕХНОГИЧНА КАРТА НА УРОКА – ПО-РАЗЛИЧЕН ПОГЛЕД В ПОДГОТОВКАТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ В СИСТЕМАТА НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ** **500**
*Keranka G. Velcheva*
**LESSON TECHNOLOGY MAP DESIGN – A DIFFERENT VIEW IN THE TRAINING OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION** **500**

*Крум Ст. Минев*
**ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИЯТА И ДИСКРИМИНАЦИЯТА ЧРЕЗ ФУТБОЛ 3** **508**
*Krum St. Minev*
**PREVENTION FROM AGGRESSIVENESS AND DISCRIMINATION THROUGH FOOTBALL 3** **508**

*Лейля Д. Али*
**СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В СЪВРЕМЕННОТО УЧИЛИЩЕ** **514**
*Лейля Д. Али*
**STUDENT'S SOCIAL SKILLS IN CURRENT SCHOOLS** **514**

*Лора М. Рашкова*
**ОБЩИНСКА СОЦИАЛНА ПОЛИТИКА – ИЗМЕРЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВИ** **519**
*Lora M. Rashkova*
**MUNICIPAL SOCIAL POLICY - DIMENSIONS AND PERSPECTIVES** **519**

*Люба Ат. Златкова*
**СТИЛ И ЦЯЛОСТНОСТ В ОБРАЗОВАНИЕТО** **528**
*Liuba At. Zlatkova*
**STYLE AND EDUCATIONAL INTEGRITY** **528**

*Маринка Ч. Иванова*
**С УСМИВКА В БЪДЕЩЕТО** **533**
*Marinka Ch. Ivanova*
**WITH A SMILE IN THE FUTURE** **533**

*Мария Й. Нановска*
**ДИГИТАЛНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ НА ДЕЦАТА** **537**
*Maria Y. Nanovska*
**DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S FUNCTIONAL LITERACY** **537**

*Мария С. Иванова, Диана Н. Пеева*
**НЕКОНВЕНЦИОНАЛЕН ПОДХОД ЗА ПОВИШАВАНЕ НИВОТО НА ОРИЕНТАЦИЯ И КОНЦЕНТРАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВОТО ПРИ ДЕВОЙКИ ПРИ ЗАНИМАНИЯ С ХОКЕЙ НА ТРЕВА** **547**
*Maria S. Ivanova, Diana N. Peeva*
**AN UNCONVENTIONAL APPROACH TO INCREASE THE LEVEL OF ORIENTATION AND SPATIAL CONCENTRATION FOR GIRLS IN FIELD HOCKEY ACTIVITIES** **547**

*Мария-Йоанна Б. Иванова*
**ФОЛКЛОРНИ ОБРЕДИ И ИГРИ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ** **551**
*Mariya-Ioanna B. Ivanova*
**FOLKLORE RITES AND GAMES IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION** **551**

*Марияна Г. Пантелеева*
**МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНОВАТИВНИ ПРАКТИКИ В МУЛТИДИСЦИПЛИНАРЕН ЕКИП – РЦПППО, ГР. ВАРНА** **557**
*Mariana G. Panteleeva*
**INTER-INSTITUTIONAL INTERACTION AND INNOVATIVE PRACTICES IN A MULTIDISCIPLINARY TEAM – RTSPPPO, VARNA** **557**

*Марияна Димитрова Младенова*
**КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ НА ДИРЕКТОРА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА** **565**
*Mariyana Dimitrova Mladenova*
**CAREER DEVELOPMENT OF THE KINDERGARTEN DIRECTOR** **565**

*Мартин С. Базелков*
**АНАЛИЗ НА КОМПЕТЕНЦИИТЕ, НАГЛАСИТЕ И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ЗАДЪЛЖИТЕЛНАТА ОБЛАСТ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО СПОРТНИ ИГРИ – ВОЛЕЙБОЛ** **572**
*Martin S. Bazelkov*

**ANALYSIS OF THE COMPETENCES, ATTITUDES AND OPPORTUNITIES OF TEACHERS FOR IMPLEMENTING THE MANDATORY CURRICULUM AREA OF SPORTS GAMES – VOLLEYBALL** **572**

*Мартин С. Базелков*
**ГОТОВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ЗА АКТИВНО УЧАСТИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ВОЛЕЙБОЛ** **583**
*Martin S. Bazelkov*
**READINESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR ACTIVE PARTICIPATION IN VOLLEYBALL EDUCATION** **583**

*Миглена И. Базелкова*
**СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВОДЕЩИТЕ МОТИВИРАЩИ ФАКТОРИ СРЕД УЧИТЕЛИТЕ В ШУМЕНСКА ОБЛАСТ В ЗАВИСИМОСТ ОТ ТИПА НАСЕЛЕНО МЯСТО** **592**
*Miglena I. Bazelkova*
**COMPARATIVE ANALYSIS OF MOTIVATING FACTORS AMONG TEACHERS IN SHUMEN REGION DEPENDING ON THE TYPE OF SETTLEMENT** **592**

*Милена А. Георгиева*
**ЗА СЪВРЕМЕННАТА ВРЪЗКА „МУЗЕЙ – ДЕТСКА ГРАДИНА". ДОБРИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРАКТИКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МЕТАКОГНИТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА** **601**
*Milena A. Georgieva*
**ABOUT THE MODERN RELATIONSHIP "MUSEUM - KINDERGARTEN". GOOD PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DEVELOPING CHILDREN'S METACOGNITIVE SKILLS** **601**

*Милчо С. Узунов*
**ПРОУЧВАНЕ НА ИНТЕРЕСИТЕ, ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СФЕРИТЕ НА ЗАЕТОСТ И ПРИЧИНИТЕ ЗА ПРАКТИКУВАНЕ НА ТЕНИС НА МАСА** **620**
*Milcho S. Uzunov*
**EXPLORING OF INTERESTS, DETERMINATION OF AREAS OF EMPLOYMENT AND REASONS FOR PRACTICING TABLE TENNIS** **620**

*Мира Д. Цветкова-Арсова, Маргарита В. Томова*
**ПРЕПОДАВАНЕ ПО СПЕЦИАЛНИ ПРОГРАМИ НА ПРИОБЩЕНИ УЧЕНИЦИ С НАРУШЕНО ЗРЕНИЕ** **628**
*Mira D. Tzvetkova-Arsova, Margarita V. Tomova*
**TEACHING SPECIAL PROGRAMS IN THE MAINSTREAM EDUCATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT** **628**

*Мирослава В. Андонова*
**ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДЕТСКИТЕ ЕМОЦИИ** **642**

*Miroslava V. Andonova*
**RESEARCH OF CHILDREN'S EMOTIONS** **642**

*Митко Н. Кунев*
**ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СЛЕД КОВИД ПАНДЕМИЯТА (2020 г.)** **649**
*Mitko N. Kunev*
**DIMENSIONS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING AFTER THE COVID PANDEMIC (2020)** **649**

*Митко Н. Кунев, Пламена Д. Неделчева*
**ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА ПРЕД СЪВРЕМЕННИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ** **653**
*Mitko N. Kunev, Plamena D. Nedelcheva*
**THE CHALLENGES FOR MODERN PEDAGOGICAL SPECIALISTS** **653**

*Наталия И. Витанова*
**ДИМЕНСИИ НА ПЛОСКИЯ СВЯТ** **668**
*Natalia I. Vitanova*
**DIMENSIONS OF THE FLAT WORLD** **668**

*Невена Ц. Желязкова*
**СЪВРЕМЕННИ ПОХВАТИ ЗА ОБЩУВАНЕ С РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ** **684**
*Nevena Ts. Zhelyazkova*
**CONTEMPORARY APPROACHES TO COMMUNICATE WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS** **684**

*Невяна Н. Петкова*
**ИГРАТА КАТО БАЗИСЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН МАРКЕР** **693**
*Nevyana N. Petkova*
**THE GAME AS A BASIC EDUCATIONAL MARKER** **693**

*Нели Ст. Димитрова*
**ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ** **702**
*Neli St. Dimitrova*
**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS EDUCATION** **702**

*Николай Д. Иванов, Десислава С. Гинева*
**ДИЗАЙН НА МОРСКИ ПЛАВАТЕЛНИ СЪДОВЕ В КОМПЮТЪРНО ГЕНЕРИРАНИ РЕАЛНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ НА STEM ПРАКТИКИ В ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРЗОВАНИЕ** **706**
*Nikolay D. Ivanov, Desislava S. Gineva*
**COMPUTER GENERATED REALITIES IN VOCATIONAL EDUCATION** **706**

*Павел Ив. Павлов*
**ЕФЕКТИВНИЯТ МЕНИДЖЪР В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ** **713**
*Pavel I. Pavlov*
**THE EFFECTIVE MANAGER IN PRESCHOOL EDUCATION** **713**

*Павел К. Цолов*
**ПОДОБРЯВАНЕ НА КОНДИНАЦИОННИТЕ И КООРДИНАЦИОННИТЕ КАЧЕСТВА ПРИ СТУДЕНТИ СЪС СРЕДСТВАТА НА ТЕНИС НА МАСА** **718**
*Pavel K. Tsolov*
**IMPROVING CONDITIONING AND COORDINATION QUALITIES IN STUDENTS THROUGH TABLE TENNIS** **718**

*Пенка П. Кожухарова*
**МОБИЛНОСТТА ПО ПРОГРАМА „ЕРАЗЪМ+“ НА ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ** **726**
*Penka P. Kozhuharova*
**MOBILITY UNDER THE EU „ERASMUS +“ PROGRAMME AS A MEANS OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION** **726**

*Петя В. Марчева-Йошовска*
**СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ШВЕЙЦАРИЯ** **744**
*Petya V. Marcheva-Yoshovska*
**THE SPECIAL EDUCATION IN SWITZERLAND** **744**

*Пламен Г. Петков*
**ИЗСЛЕДВАНЕ НА РЕЗУЛТАТИ НА СТУДЕНТКИ ПРИ ТЕСТ „ХВЪРЛЯНЕ НА МАЛКА ПЛЪТНА ТОПКА В ХОРИЗОНТАЛНА ЦЕЛ“** **750**
*Plamen G. Petkov*
**A RESEARCH OF FEMALE STUDENTS' PERFORMANCE ON THE "THROWING A SMALL SOLID BALL AT A HORIZONTAL TARGET" TEST** **750**

*Пламен К. Иванов*
**СЪЩНОСТ, ПРИНЦИПИ, ОСНОВНИ ИЗТОЧНИЦИ И РЕД ЗА ФОРМИРАНЕТО НА СИСТЕМАТА ЗА ФИНАНСИРАНЕ НА СОЦИАЛНАТА СФЕРА** **758**
*Plamen K. Ivanov*
**ESSENCE PRINCIPLES MAIN SOURCES AND ORDER FOR THE FORMATION OF THE SOCIAL SPHERE FINANCING SYSTEM** **758**

*Пламена Д. Неделчева, Ралица Й. Йорданова, Стиляна Г. Иванова*
**ПРИЕМСТВЕНОСТ И АДАПТАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИЕТО: ПЛАВНИЯТ ПРЕХОД МЕЖДУ ПРОГИМНАЗИАЛЕН И ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП** **766**

*Plamena D. Nedelcheva, Ralitsa Y. Yordanova, Styliana G. Ivanova*
**CONTINUITY AND ADAPTATION IN EDUCATION: THE SMOOTH TRANSITION BETWEEN JUNIOR HIGH SCHOOL AND HIGH SCHOOL STAGE** **766**

*Радостина Е. Власева*
**ПОРТФОЛИОТО КАТО ПРЕДСТАВИТЕЛНА ФОРМА НА КОМУНИКАЦИЯ, ДОКАЗВАЩА КОМПЕТЕНТНОСТИ И ВИЗИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПЕДАГОГА** **782**
*Radostina E. Vlaseva*
**THE PORTFOLIO AS A REPRESENTATIVE FORM OF COMMUNICATION, PROVING THE COMPETENCES AND VISION FOR DEVELOPMENT OF THE TEACHER** **782**

*Росен К. Петров*
**ВИЗУАЛНО ВЪЗПРИЯТИЕ – НАУЧНИ ПРЕДПОСТАВКИ** **792**
*Rosen K. Petrov*
**VISUAL PERCEPTION – SCIENTIFIC PREMISES** **792**

*Росен К. Петров*
**МОДУЛНИ МРЕЖИ В ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО И СТРУКТУРНАТА КОМБИНАТОРИКА** **801**
*Rosen K. Petrov*
**MODULAR WEBS IN VISUAL ART AND STRUCTURAL COMBINATORICS** **801**

*Росица П. Михайлова*
**ИЗМЕРЕНИЯ НА КОНЦПЦИЯТА „BUEN VIVIVR“ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА КАТО АЛТЕРНАТИВА ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ** **809**
*Rosica P. Mihaylova*
**DIMENSIONS OF „BUEN VIVIR“ CONCEPT IN THE SOCIAL WORK AS AN ALTERNATIVE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT** **809**

*Румяна Д. Минкова*
**ИЗПОЛЗВАНЕ НА СЪВРЕМЕННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ** **817**
*Rumyana D. Minkova*
**THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY SCHOOL** **817**

*Румяна Милкова, Лучиян Милков*
**ЗНАНИЕ, ПОЗНАНИЕ, ВЪОБРАЖЕНИЕ И ВЯРА** **822**
*Rumyana Milkova, Luciyan Milkov*
**KNOWLEDGE, COGNITION, IMAGINATION AND FAITH** **822**

*Светла Д. Танкова*
**КОГАТО МАШИНИТЕ МИСЛЯТ: МОРАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА**

**ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ** **837**
*Svetla D. Tankova*
**WHEN MACHINES THINKING: MORAL DIMENSIONS OF AI** **837**

*Севджихан А. Еюбова, Пламена А. Вълкова*
**ИЗСЛЕДВАНЕ НА РОДИТЕЛСКИЯ СТРЕС И ВЛИЯНИЕТО НА ЛИЧНИТЕ И СОЦИАЛНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ – НАСОКИ ЗА ИНТЕРВЕНЦИИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ** **849**
*Sevdzhihan A. Eyubova, Plamena A. Valkova*
**EXPLORING PARENTAL STRESS AND THE INFLUENCE OF PERSONAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS – GUIDELINES FOR INTERVENTIONS IN PRESCHOOL EDUCATION** **849**

*Сийка Д. Колева*
**ОКОЛИЙСКИТЕ УЧИЛИЩНИ ИНСПЕКТОРИ В ПРОСВЕТНОТО ЗАКОНОДАТЕЛСТВО НА ИЗТОЧНА РУМЕЛИЯ** **858**
*Siyka D. Koleva*
**DISTRICT SCHOOL INSPECTORS IN THE EDUCATIONAL LEGISLATION OF EASTERN RUMELIA** **858**

*Силвия К. Балян*
**КОУЧИНГ ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИ ПО ДЕНТАЛНА МЕДИЦИНА** **873**
*Silvia K. Baliyan*
**COACHING TECHNIQUES FOR DEVELOPMENT OF PROFFESIONALCOMPETENCIES OF DENTAL STUDENTS FROM 1 st YEAR** **873**

*Симона П. Маринова*
**СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА БАЛАНСА И ИЗДРЪЖЛИВОСТТА НА МОМИЧЕТА ОТ III И IV КЛАС ОТ АНСАМБЪЛ ЗА НАРОДНИ ТАНЦИ И МОМИЧЕТА, ТРЕНИРАЩИ ХУДОЖЕСТВЕНА ГИМНАСТИКА** **888**
*Simona P. Marinova*
**COMPARATIVE ANALYSIS OF BALANCE AND ENDURANCE OF III AND IV CLASS GIRLS FROM FOLK DANCE ENSEMBLE AND GIRLS TRAINING ARTISTIC GYMNASTICS.** **888**

*Снежана К. Куртева*
**ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ОТНОСНО ЕФЕКТИВНОСТТА НА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ** **896**
*Snezhana K. Kurteva*
**SURVEY OF STUDENTS‘ OPINIONS FROM THE FIRST HIGH SCHOOL STAGE REGARDING THE EFFECTIVENESS OF ONLINE PHYSICAL EDICATION AND SPORTS** **896**

*Снежана К. Куртева*
**СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ТЕСТОВЕТЕ ЗА ФИЗИЧЕСКА ДЕЕСПОСОБНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ПРЕДИ И СЛЕД ПАНДЕМИЯТА** **904**
*Snezhana K. Kurteva*
**СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ТЕСТОВЕТЕ ЗА ФИЗИЧЕСКА ДЕЕСПОСОБНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ПРЕДИ И СЛЕД ПАНДЕМИЯТА** **904**

*Снежана Лазарова*
**РАСТИТЕЛНИЯТ ТЕРАРИУМ – ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНИЯ ИНТЕРЕС НА УЧЕНИЦИТЕ ПРИ ИЗУЧАВАНЕ НА ПРИРОДАТА** **910**
*Snezhana Lazarova*
**THE PLANT TERRARIUM – AN OPPORTUNITY TO INCREASE STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN STUDYING NATURE** **910**

*Снежанка Д. Георгиева*
**РОЛЯТА НА КВАЛИФИКАЦИЯТА ЗА РАЗВИТИЕ НА ОРГАНИЗАЦИОННАТА КУЛТУРА НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ** **917**
*Snezhanka D. Georgieva*
**THE ROLE OF THE QUALIFICATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS** **917**

*Снежина М. Михайлова*
**ПРАКТИЧЕСКО ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕКСПРЕСИВНАТА АРТТЕРАПИЯ ПРИ РАБОТА С ДЕЦА С ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА В СПЕЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ КОНТЕКСТ** **931**
*Snezhina M. Mihaylova*
**APPLYING EXPRESSIVE ARTS IN THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN THE SPECIAL EDUCATION CONTEXT** **931**

*Станислава В. Тодорова, Анна В. Ласкарова-Иванова*
**ПРИЛАГАНЕ НА ИНТЕГРАТИВЕН ПОДХОД МЕЖДУ ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И АСТРОНОМИЯ ЗА ДЕЦА** **940**
*Stanislava V. Todorova, Anna V. Laskarova-Ivanova*
**ПРИЛАГАНЕ НА ИНТЕГРАТИВЕН ПОДХОД МЕЖДУ ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И АСТРОНОМИЯ ЗА ДЕЦА** **940**

*Станислава С. Теофилова*
**СЛОВОРЕДНИ МОДЕЛИ НА ПРОСТОТО ИЗКАЗВАНЕ В БЪЛГАРСКАТА РАЗГОВОРНА РЕЧ (ОБЩ ПРЕГЛЕД)** **946**

*Stanislava S. Teofilova*
**WORD ORDER OF THE SIMPLE UTTERANCE IN BULGARIAN COLLOQUIAL SPEECH (OVERVIEW)** **946**

*Стефан Д. Кинов*
**ДВИГАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ В УРОКА ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ И ФАКТОРИТЕ, КОИТО ВЛИЯЯТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ТРЕТИ КЛАС ЗА НЕЙНОТО ПОВИШАВАНЕ** **955**
*Stefan D. Kinov*
**THE PHYSICAL ACTIVITY IN THE LESSON OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS AND THE FACTORS THAT INFLUENCE THE STUDENTS OF THE THIRD GRADE ON ITS INCREASE** **955**

*Теодора Ж. Игнатова*
**НАУЧНОТО ИЗРАСТВАНЕ И СПОРТНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА КАТЕДРА „ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НА ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“ ЗА ПЕРИОДА 2010 – 2024 ГОДИНА** **964**
*Teodora Zh. Ignatova*
**THE SCIENTIFIC GROWTH AND SPORTS ACHIEVEMENTS OF THE THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS DEPARTMENT FOR THE PERIOD 2010 – 2024** **964**

*Теодора Н. Симеонова, Янко В. Янков*
**РАЗВИТИЕ И ПОСТИЖЕНИЯ НА БАСКЕТБОЛНИТЕ ОТБОРИ НА ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ** **976**
*Teodora N. Simeonova, Yanko V. Yankov*
**DEVELOPMENT AND ACHIEVEMENTS OF THE BASKETBALL TEAMS OF UNIVERSITY OF SHUMEN** **976**

*Тодор Д. Тодоров*
**СТРЕСЪТ ПРИ УЧИТЕЛИТЕ** **984**
*Todor D. Todorov*
**TEACHER STRESS** **984**

*Халил А. Адем*
**ИЗПИТАНИЯ И ПРЕПЯТСТВИЯ ПРЕД УЧИЛИЩНИЯ ДИРЕКТОР НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ В ПЛАНИНСКИ И ПОЛУПЛАНИНСКИ РАЙОНИ** **991**
*Halil A. Adem*
**TESTS AND OBSTACLES FOR THE SCHOOL DIRECTOR OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MOUNTAINOUS AND SEMIMOUNTAINOUS AREAS** **991**

*Христиана И. Драганова*
**ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА ЗАНИМАНИЯТА ПО ХАНДБАЛ ВЪРХУ**

**ФИЗИЧЕСКОТО РАЗВИТИЕ И СОМАТОТИПА ПРИ 11-ГОДИШНИ МОМЧЕТА** **998**

*Hristiana I. Draganova*

**IMPACT OF HANDBALL ACTIVITIES ON PHYSICAL DEVELOPMENT AND SOMATOTYPE IN 11-YEAR-OLD BOYS** **998**

*Христина Коларова-Василева, Мая Д. Конова*

**МЕТОДИ ЗА МОДЕЛИРАНЕ НА СЛОЖНИ СОЦИАЛНИ СИСТЕМИ** **1008**

*Hristina Kolarova-Vasileva, Maya D. Konova*

**COMPLEX SOCIAL SYSTEMS MODELING METHODS** **1008**

*Христо А. Атанасов*

**ДИРИЖИРАНЕТО КАТО ПОДХОД ЗА УСТАНОВЯВАНЕ НА ВЗАИМОВРЪЗКИТЕ МЕЖДУ ОСНОВНИТЕ КОНСТРУКТИ НА ПРОСТРАНСТВОТО НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МУЗИКАЛНОТО ИЗКУСТВО** **1017**

*Hristo A. Atanasov*

**CONDUCTING AS AN APPROACH TO ESTABLISH THE INTERCONNECTION BETWEEN THE MAIN CONSTRUCTS OF THE INTERACTION SPACE WITH THE MUSICAL ART** **1017**

*Христо А. Атанасов*

**ПРИНЦИПИ И ПОДХОДИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ДИРИГЕНТСКА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ОРГАНИЗИРАНЕ НА ПРОСТРАНСТВО НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МУЗИКАЛНОТО ИЗКУСТВО** **1025**

*Hristo A. Atanasov*

**PRINCIPLES AND APPROACHES FOR FORMING CONDUCTIVE COMPETENCE FOR ORGANIZING A SPACE OF WITH MUSICAL ART** **1025**

*Христо Т. Христов, Снежана Х. Николова*

**ОПТИМИЗИРАНЕ НА ДОПЪЛНИТЕЛНАТА ПОДКРЕПА НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ** **1032**

*Hristo T. Hristov, Snezhana H. Nikolova*

**OPTIMIZING THE ADDITIONAL SUPPORT OF CHILDREN AND STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS** **1032**

*Чавдар Г. Сотиров*

**КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ПО БЕЗОПАСНОСТ НА ДВИЖЕНИЕТО ПО ПЪТИЩАТА** **1041**

*Chavdar G. Sotirov*

**THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN ON ROAD TRAFFIC SAFETY** **1041**

*Чавдар Н. Стойчев*
**40 ГОДИНИ „ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ“ – 40 ГОДИНИ КАТЕДРА „ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НА ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“. ЗАЕДНО ПИШЕМ ИСТОРИЯТА** **1049**
*Chavdar N. Stoychev*
**40 YEARS „FACULTY OF EDUCATION“ – 40 YEARS „THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS“ DEPARTMENT. WE WRITE HISTORY TOGETHER** **1049**

*Юлиян М. Асенов*
**ЕФЕКТИВНО УПРАВЛЕНИЕ НА МУЛТИКУЛТУРНОТО УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ СЪЗДАДЕНИ УСЛОВИЯ ЗА КОМУНИКАЦИЯ В УЧИЛИЩНАТА ОБЩНОСТ** **1061**
*Yuliyan M. Asenov*
**EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE MULTICULTURAL SCHOOL THROUGH CREATED CONDITIONS FOR COMMUNICATION IN THE SCHOOL COMMUNITY** **1061**

*Яна Рашева-Мерджанова*
**ПЕДАГОГИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ НА НОВО РОДОВО-ЛИЧНОСТНО РАВНИЩЕ – ОТ КОНЦЕПТА ДО ИНСТРУМЕНТА** **1072**
*Yana Rasheva-Merdjanova*
**PEDAGOGY COMPETENCY OF NEW GENUS HUMAN-PERSONALY LEVEL – FROM THE CONCEPT TO THE INSTRUMENT** **1072**

*Янко В. Янков, Людмила Н. Янкова*
**УЧЕБНО-ТРЕНИРОВЪЧНИЯТ ПРОЦЕС ПО ВОЛЕЙБОЛ В ЦПЛР–УСШ „ХАН КРУМ“ – ГР. ШУМЕН – АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ** **1084**
*Yanko V. Yankov, Lyudmila N. Yankova*
**EDUCATIONAL-TRAINING VOLLEYBALL PROCESS IN „HAN KRUM“ STUDENT SPORTS SCHOOL – SHUMEN – QUESTIONNAIRE STUDY** **1084**

*Янна П. Рускова, Стефан П. Русков*
**ЗА ФУНКЦИИТЕ НА МУЗИКАТА И АУДИТОРИЯТА НА МУЗИКАЛНОТО ИЗКУСТВО** **1093**
*Yanna P. Ruskova, Stefan P. Ruskov*
**ON THE FUNCTIONS OF MUSIC AND THE AUDIENCE OF MUSICAL ART** **1093**

# ВЗЕМАНЕТО НА РЕШЕНИЯ В ПРОЦЕСА НА УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ИНСТИТУЦИЯ

*Александрина Г. Величкова*

# DECISION MAKING IN THE MANAGEMENT PROCESS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

*Aleksandrina G. Velichkova*

*ABSTRACT: Making a decision is the most important thing a leader does. Both the ability to communicate and the ability to make decisions are skills that develop and improve with experience and age. A decision is a choice of an alternative. Decision making in management is a systematized process. Decision-making in private life concerns only the individual or a few other persons related to him. While the manager makes choices not only for himself but also for the organization and other workers. Management decisions affect the lives of many people. Organizational decision-making is a responsibility and a heavy moral burden.*

*KEYWORDS: management decision, decision making process, management decision making methods and styles, decision tree*

## 1. КАКВО Е УПРАВЛЕНСКО РЕШЕНИЕ?

Управленското решение може да се определи от различни гледни точки [6: 72]:

– **избор на вариант за действие**: ситуацията, в която се намира избиращият има няколко реални изхода. Изборът се прави въз основа на избрани критерии. Съществено е как са подбрани критериите, как протича сравнението между вариантите и „отсяването“ им, докато остане един;

– **избран вариант за действие:** измежду няколко изпълними варианта е избран един и той се превръща в предписание за действие, в задача за изпълнение;

– **управленски акт:** възлагането на изпълнението става чрез разпореждане или заповед, които могат да имат устна или писмена форма.

**Управленското решение е целенасочено волево действие на лицето или колективния орган с делегирани права да прави собствен избор на нови насоки на действие с оглед да:**

- постигне поставените му задачи;
- постигне по-важни резултати от поставените му цели;
- премахне възникнали несъответствия от предварително зададени параметри и това отклонение показва различие от показаните цели и задачи.

Цялото многообразие от управленски решения може да се раздели на два класа:

- решения, свързани с избора на крайни цели от дейността на организацията;
- решения, свързани с избора на начини за достигане на крайните цели на дейността [7: 179].

Управленско решение се взема тогава, когато е налице **проблемна ситуация.** Ръсел Акоф я дефинира по следния начин [8, 47–49]:

„Под **проблем** разбираме ситуация, която отговаря на три условия:

– този, който взема решението (индивид или група), има възможност да **избира** измежду няколко **съществуващи и изпълними** варианта;

– този, който взема решението, изпитва колебания кой вариант би трябвало да избере;

– направеният избор може да има значими последици“.

Питър Дракър споделя: „Каквото и да прави мениджърът, той го прави като взема решения. Тези решения могат да изглеждат като част от рутината. Той може да не си дава сметка, че ги взема. Или пък те може да засягат бъдещото съществуване на предприятието и да изискват няколко години систематична работа. Но мениджмънтът винаги е процес на вземане на решения“ [9: 345].

Според Д. Панайотов решението е важен акт от живота на човека. То винаги е израз на едно намерение да се сложи край на дадено състояние, на текущ процес и да се предприеме нова насока. Всяко изпълнявано решение се следва от действие. Поради това решението взема участие при всяко преобразуване. Няма обновяване без действия, както няма съзнателни действия без решения. Обратното би означавало, че нещата са предопределени, а това не е вярно... Решенията са фактор за реализация на целите на организацията като цяло [5: 254].

## 2. ВИДОВЕ УПРАВЛЕНСКИ РЕШЕНИЯ

В областта на вземането на решения Х. Минцбърг е формулирал четири роли на ръководителя – предприемач, специалист по ликвидиране на нарушенията в работата, разпределител на ресурси и специалист по постигане на съглашения. Доколкото ръководителят стои на различни нива в йерархията, дотолкова съществуват различия в характера на вземаните от него решения.

Управленските проблеми, а от там и управленските решения, могат да бъдат класифицирани по различни признаци [7, 179–181]:

**Според основните функции на управленския процес:**

– в областта на планирането – свързани с мисията на организацията, целите и стратегията и тактиката за тяхното достигане, влиянията на външната среда и др.;

– в областта на организирането – свързани с организационната структура, с разпределението на решенията по степените на йерархията и др.;

– в областта на мотивирането – свързани с удовлетворяване на потребностите на подчинените в процеса на достигане целите на организацията и др.;

– в областта на контрола – свързани с измерване на резултатите от работата, оценката на тези резултати, степента на постигане на целите и коригиращи решения и др.

**Според степента на новост:**

– стандартни – възникват често в организацията, в приблизително еднакви условия на средата;

– нестандартни – възникват за първи път или вече са възниквали, но вече в нови условия;

**Според продължителността на реализацията:**

– стратегически – които определят политиката на организацията в една или друга област на дейността за продължителен период от време (напр. проблемът за развитие на организационната структура, избора на техническа политика, развитие на персонала и др.);

– текущи – които възникват в системата на текущото управление с период на действие няколко месеца до година;

– оперативни – които възникват в системата на оперативното управление.

**Според характера на дейността:** технологични, икономически, социално-психологически, организиционни и др.

**Според степента на определеност на резултата:**

– с ясно определен краен резултат – проблеми, чието решение може да бъде измерено и определено с конкретни показатели;

– с неясно определен краен резултат – проблеми, чието решение и краен резултат не се поддават на точно планиране и отчитане.

**Според степента на структурираност:**

– структурирани (или количествено формулирани проблеми), в които съществените зависимости са изяснени толкова добре, че могат да бъдат изразени в числа или символи, които получават и количествена оценка. За тях нобеловият лауреат Херберт Саймън въвежда термина „програмирани решения“ (заимстван от компютърните технологии): когато аналогична ситуация периодично се повтаря, може да се изработи правило, процедура. За решаване на този вид проблеми се използва широко известната методология на „изследване на операциите“, т.е. използване на математически модели и методи за намиране на оптимална стратегия на управление на целенасочените действия;

– неструктурирани (или качествено изразени проблеми), които съдържат само описание на най-важните ресурси, признаци и характеристики, а количествените зависимости между тях са напълно неизвестни. Това са т.нар. „непрограмирани решения“: когато ситуацията е уникална и решенията ще бъдат първи по рода си, уникални, нестандартни. При тях традиционен е евристичният метод – опитният специалист събира максимум различни сведения за решавания проблем и на основата на интуиция и съждения внася целесъобразни мерки. Ръководителят се обляга на собствен опит, опита на колегите, професионалната си подготовка, на изучаването на подобни проблеми по метода на „ситуациите“, но не на ясно формулирана методика;

– слабоструктурирани (или смесени проблеми), които съдържат както количествени, така и качествени елементи, малко известните и неопределени страни на проблема много често преобладават. Решават се чрез системен анализ. Към тях се отнасят най-важните икономически, технически, политически, военно-стратегически задачи от голям мащаб. Както посочва Оптнер, типични проблеми от този род са:

- тези, които са набелязани за решаване в бъдеще;
- тези, които се сблъскват от широк диапазон от алтернативи;
- тези, които зависят от текущата непълнота на технологичните достижения;
- тези, които изискват големи капиталовложения и съдържат елементи на риск и др. [4]

**Според равнището в йерархията** [6: 74]: решения, вземани от висшите ръководители, от ръководителите на средно ниво и от ръководителите на низово ниво.

**Според правата на участниците за вземането им:** еднолични решения и решения, вземани от колективен орган на управление (съвет, комитет, комисия или група).

**Според предвидимостта на ситуацията:** решенията се вземат в условията на определеност, риск, неопределеност.

Но важните решения, решенията, които наистина имат значение според Питър Дракър, са **стратегическите**. Те обхващат или анализ, за да се установи каква е ситуацията, или промяна на ситуацията; анализ какви са ресурсите или какви би трябвало да бъдат. Това са „особено управленски“ решения. Всеки мениджър трябва да взема стратегически решения и колкото е по-високо мястото му в управленската йерархия, толкова повече такива решения трябва да взема. „В тези „особено управленски“ решения, стратегическите, важната и отговорната работа никога не е просто да се намери верният отговор, а **вярно да се постави въпросът.** Защото в този случай няма нещо по-безполезно – ако не е дори опасно – от това да се търси вярно решение на невярно поставен въпрос“ [9: 346–347].

## 3. ПОДХОДИ ПРИ ВЗЕМАНЕ НА УПРАВЛЕНСКИ РЕШЕНИЯ

Когато се разглежда процесът на вземане на решения трябва да се имат предвид два момента. Първият – вземането на решение като правило е нещо, което се прави сравнително леко. Трудно е да се вземе добро решение. Вторият момент – вземането на решение е психологически процес. Невинаги човешкото поведение е логично. Понякога човек се движи по пътя на логиката, друг път – на чувствата. Поради това е обяснимо обстоятелството, че вземаните от ръководителя решения варират от спонтанни и необмислени до логични и рационални. При вземането на решения ръководителят се намира под въздействие на такива психологически фактори като: социална обстановка, натрупан опит и лична ценностна система. Процесът на вземане на решения има интуитивен, логически или рационален характер [1: 97–98].

**Интуитивен подход** – интуитивното вземане на решение е избор на алтернатива, направена единствено на основата на чувството, че този избор е

правилен. Обикновено подходът се взема за индивидуално вземане на решение. Индивидът взема решение без предварителни разсъждения и не се занимава със съзнателно съпоставяне на алтернативи. Той дори не вниква в ситуацията. Човекът прави избор според чувството си, че този избор е правилен.

За много от проблемните ситуации информацията, която трябва да се обработва, е огромна. В този случай роководителите не успяват да узнаят дори възможните варианти на решения. Налага се да вземат решения единствено на базата на интуицията.

Сериозни изследвания на американските изследователи М. Мескон, М. Албert и Ф. Хедоури потвърждават, че 80% от ръководителите от високите равнища на управление също вземат интуитивни решения [3]. Шансовете за правилен избор без следването на каквато и да е логика са с голяма степен на вероятност. Въпреки това решенията на базата на интуицията се вземат от ръководителите на всички равнища в системата за управление на организацията и нерядко те са успешни.

**Подход чрез съждения** – избора на алтернатива, който ръководителят прави, може да се осъществи и на базата на съжденията. Такива решения се вземат за кратко време и с малки разходи. Понякога изглежда, че тези решения са интуитивни, тъй като логиката на тяхното вземане не е очевидна. Но американските изследователи М. Мескон, М. Албert и Ф. Хедоури отбелязват, че „решенията, които се базират на съждения, са избор, обусловен от знанията или натрупания опит“ [3: 45]. Ръководителят:

- използва знания за това какво е било и какви решения преди това са довели до успех в подобни ситуации;
- използва знания, за да прогнозира резултатите на алтернативните варианти за избор в съществуваща ситуация;
- избира алтернатива, която го е довела до успех в подобна проблемна ситуация в миналото [3].

В много от случаите на управление едни и същи проблеми се появяват многократно. Знанията и опитът, натрупани от вземането на решения по подобни проблеми, могат да се окажат успешни и резултатни при избора на алтернативи.

Същевременно в сложни и нови ситуации съжденията на ръководителя, изградени на базата на миналия опит, могат да се окажат недостатъчни за най-правилния избор на алтернатива, особено когато трябва да отчитат действията на множество фактори и той не е в състояние да ги обхване.

Много често, опирайки се на своя опит и предишни аналогични решения, ръководителят изпуска нови алтернативи, които биха могли да бъдат по-ефективни в сравнение с предишните. В този смисъл ръководителят може съзнателно или несъзнателно да не използва нови възможности, нови идеи в нови области.

**Подход чрез определени етапи на решение на проблема – процес на вземане на решения (рационални решения)**

Решението на проблемите (както и самото управление) е процес. При решението на неструктурирани или слабоструктурирани проблеми ръководителите не могат да ползват готови правила за тяхното решение. В този

случай особено голямо значение придобива структуризацията на самия процес за решение на проблема.

Едно от големите постижения в теорията на управленските решения е откритието на закономерността, че в процеса на каквито и да е проблеми се налага да се изпълняват едни и същи етапи в един и същи ред. Лицата, които решават различни проблеми в различни организации, могат да осъществяват едни и същи действия, да преминават през едни и същи етапи в еднаква последователност.

**1. Разпознаване и определяне на проблема –** процесът на решение на проблема започва от момента на неговото разкриване. Проблемът възниква винаги в дадена конкретна ситуация и се разкрива чрез анализ на ситуацията. На базата на получената и обработената информация, характеризираща конкретната проблемна ситуация в определен момент, се установяват някои общи симптоми, които подсказват наличието на проблем/и. Проблемът (проблемите) може да бъде разкрит своевременно в момента на неговото зараждане. Проблемът обаче може да бъде разкрит и след като е съществувал продължително време. И в двата случая са целесъобразни незабавни действия за отстраняване на симптомите. Ръководителят следва да вникне в истинските причини за съществуване на проблема и да насочи вниманието си към тяхното отстраняване.

**2. Диагностика на проблема –** главната задача на диагностиката на проблема е неговата точна формулировка. Видният специалист в областта на решенията С. Оптнер отбелязва: „Успешното формулиране на проблема може да бъде равносилно на половината решение на проблема“ [4: 67]. Мнението на Дж. Бернал е, че проблемът е по-трудно да се формулира, отколкото да се реши. Проблемът се формулира съвместно с изследването и диагнозата и протича в итеративни цикли. От една страна, изследването на проблема предшества неговото формулиране. От друга страна, формулирането на проблема и установяването на точните му граници конкретизира изследването на проблема. Дори и когато формулировката на проблема е очевидна, системното изучаване на проблема може да доведе до съществено уточняване или до радикално изменение на неговата формулировка [2].

**3. Формулиране на ограничения и критерии за вземане на решения** – не всички възможни решения на проблема са реалистични. Причините за това могат да бъдат редица ограничения (ресурсни, законодателни, етични и др.). Ограниченията варират и зависят от ситуациите и конкретните ръководители. Ръководителят е този, който трябва да определи същността на ограниченията за решение на проблема. Ръководителят също трябва да определи и стандартите, по които ще оценява възможните варианти за избор. Прието е тези стандарти да се наричат „критерии за вземане на решения“.

**4. Определяне на алтернативи за решение на проблема** – основата за разработване на варианти за решение е:

- формулираната цел на решение на проблема;
- събраната информация за проблема;
- избраните съществени критерии за сравнение на вариантите.

Вариантите представляват отговор на възможното решение на възникналия проблем. Наличието на повече варианти е предпоставка за избор на по-добро решение в сравнение с определени критерии. Неправилно би било, ако в стремежа за изчерпателност за разработване на вариантите или за елиминирането на всякакъв риск се удължи твърде много времето за тяхното разработване. Поради това ръководителите ограничават броя на вариантите до няколко, които са най-желани и възможни (реалистични). При разработване на вариантите може да възникне необходимост от установяване на преди това избраните критерии.

**5. Оценка на алтернативите –** тук ръководителят определя достойнствата и недостатъците на всеки вариант на решение. Вариантите на решение се различават по размер на необходимите ресурси, резултати, срокове за осъществяване, достъпност за разбиране от изпълнителите, последствия от решението и др. При оценка на възможните решения ръководителят трябва да се опитва да пргонозира какво ще стане в бъдещето. То обикновено е в голяма степен неопределено. Ето защо важен момент в оценката е да се каже доколко и каква е вероятността от осъществяване на всяко възможно решение.

**6. Избор на алтернатива –** започва с анализа на вариантите на решение. Вземат се предвид осигуреността с ресурси, вероятността от изпълнение на решението в сроковете, както и възможното косвено влияние на други страни от дейността. Най-важният въпрос относно избора на окончателния вариант според кой критерий трябва да се извърши оценката например един (достатъчно общ, комплексен, глобален) или няколко (система от критерии).

**7. Реализация на решението** – често пъти се оказва труден продължителен етап в структурата на някаква промяна (от производствен, технологичен, организационен и т.н. характер). Довеждането на решението до изпълнителите е важен организационен момент, който предопределя и по-нататъшните начини на реакция и действия. Решението трябва да е съобразено с изпълнителите, с тяхната квалификация и опит, с индивидуалните им способности, с участието им при подготовката на вземане на решението, с волевите им и други психологически и социални качества. Участващите сътрудници в изпълнението трябва да бъдат запознати с целта на решението, с причините, които го налагат, със значението, което му се придава в конкретната ситуация и т.н.

**8. Контрол (обратна връзка) –** чрез обратната връзка се осъществява контрол върху изпълнение на решението. Контролът е пряко свързан с получаването на информация за това какво става. Чрез обратната връзка се осъществява още и сравнение на резултатите на изхода с входящите въздействия. При констатиране на отклонение/я от първоначалните предписания възниква отново проблем, който изисква ново решение [7: 182–188].

**Други фактори, влияещи върху процеса на вземане на решения:**

– личностни оценки на ръководителя (съдържат субективно подреждане на приоритети, качества и блага);

– средата, в която се вземат решенията (определеност, риск, неопределеност, време и променяща се среда, информационни ограничения,

поведенчески ограничения, взаимна зависимост между решенията в организацията).

Р. Крайтнер [10] определя следните **„бариери пред творчеството при вземане на решения“ (т.нар. мисловни бариери)**:

– търсене на „правилния“ отговор – зависи от гледната точка. За даден поблем може да има няколко „правилни“ отговора;

– стремеж да мисли винаги логично – логиката не всякога преобладава, като се знае, че се намесват емоции, несъгласуваност или противоречия в организацията, неясноти;

– стриктно придържане към правилата – ако стремежът е нещата да се подобрят, то може да има нужда да се поставят под въпрос самите правила;

– упорито настояване за „практичност“ – практичността стеснява хоризонта; непрактичните отговори на въпроси „Какво ще стане ако...“ могат да се превърнат в трамплин за творческо решение;

– избягване на неяснотите – творчеството може да се окаже задушено от твърде много обективност и конкретика;

– страх и избягване на неуспеха – страхът от неуспех може да ни парализира и да не успеем да реализираме добри идеи. Все пак хората се учат от грешките си;

– задълбочаване в твърде тясна специализация – стесняването на професионалното поле възпрепятства поставянето и решаването на интердисциплинарни проблеми (каквито са повечето от проблемите на организациите, в т.ч. и образователните);

– нежелание да изглеждаш глупаво – всъщност въпроси, които на пръв поглед изглеждат глупаво, може да спомогнат по-добре да се разбере ситуацията, на която се търси решение.

## 4. МЕТОДИ И СТИЛОВЕ ЗА РЕШЕНИЕ НА ПРОБЛЕМИТЕ

### Методи за оптимизиране на управленските решения

Методологически процесът на решение на различни по своя характер проблеми е принципно еднакъв. Но на различни етапи на решение на проблемите се налага да се използват различни методи и знания.

Математическите, статистическите и графическите методи позволяват да се:

- формализират различни по своя характер процеси;
- разкрият тенденциите и измененията в процесите и явленията;
- подпомогне изборът на най-рационални решения.
- Тези методи се прилагат за решение на проблемни ситуации, които се характеризират с няколко особености:
- функционална зависимост на резултатите от действието на определени фактори;
- недетерминирани проблеми, чиито резултати се очакват само с определена степен на вероятност;
- детерминирани проблеми, които се поддават на формализация във времето и пространството.

- Използването на математическите, статистическите и графическите методи има много предимства:
- те обхващат голям брой варианти за оценка;
- разкриват дали даден вариант е най-добър от останалите;
- установяват кой е основният критерий и обуславящите го фактори;
- обосновават кой е оптималният вариант на решение.

Евристичните методи се прилагат за решение на проблеми, които имат предимно качествени характеристики. Обикновено те се използват за активизиране на творческото мислене. Използването на един или друг метод се определя в зависимост от конкретния проблем и в зависимост от хората, с които един ръководител работи [7: 189].

**Стилове на вземане на управленско решение**

Вземането на решение се влияе от редица особености на конкретната ситуация. Ръководителите прилагат както различни методи, така и различни стилове при решение на проблемите.

Един от начините за установяване на стиловете при вземане на решения е в етапите на решение на проблема.

***Разпознаване и определяне на проблема*** – възможни са три стила:

– стилът „отбягващ проблем“ се прилага от ръководители, които са с нагласа да работят в условията на определеност и сигурност. Те блокират или предварително елиминират проблемите, отбягват риска, който следва да поемат;

– стилът „разрешаващ проблем“ се прилага от ръководители, които не пренебрегват трудностите, а се опитват да ги разрешават щом установят, че е възникнал проблем;

– стилът „търсещ проблем“ е стил на търсене на проблеми както в условията на сигурност, така и на несигурност. Този стил изисква много усилия за прогнозиране на случайностите.

Ръководителите от нов тип (в т.ч. и образователните) са тези, които прилагат стилове на търсене и разрешаване на проблеми. Дълбоко вкоренените навици са основната пречка за превръщане на ръководителите в ръководители от нов тип. Особено вредни и опасни се явяват следните три навика:

– стремеж към краткосрочни операции – отклонява вниманието от дългосрочни и стратегически интереси;

– повърхностно мислене – прекаленото внимание на ръководителите върху ежедневни проблеми обременява творческото и задълбочено мислене;

– нагласа за бързи успехи – предоверяването на повърхностния начин на мислене кара ръководителите да търсят предимно евтини и лесни решения на своите проблеми вместо трудните и скъпи решения. Бързото и лесно разрешаване само на някои проблеми създава чувството, че съответните ръководители са способни хора. Те се представят в добра светлина. Но такива ръководители не се изправят срещу истинските, най-съществени проблеми и намирането на правилното им решение [7: 189–191].

***Проучване и оценяване на възможностите за решение***

Стилът на вземане на управленско решение на този етап варира между две измерения на обработка на информацията. Ръководителят получава информация ежедневно. Събирането на информацията е свързано с начина, по който ръководителят я подбира. В тази връзка могат да бъдат определени два основни стила:

– перцептивен стил – при него ръководителят набляга на филтриране на информацията още при нейното получаване. Постъпващата информация се сравнява с вътрешните стандарти – тази, която отговаря, се задържа и се взема под внимание, а тази, която не отговаря, не се взема предвид по-нататък;

– рецептивен стил – при него ръководителят предпочита да се запознае с всички източници на информация, а не да я категоризира чрез филтриране. По този начин се откриват и определят възможните източници и причини на съществуване на проблема, както и алтернативите за неговото отстраняване.

Различните стилове на оценка на информацията обуславят съответния модел на анализ, който ще използва ръководителят. Това предопределя три основни стила:

– систематичен – към проблемите се подхожда чрез опити за структуриране;

– интуитивен – базира се изцяло на интуицията на ръководителя, който не се обвързва с конкретни методи;

– рационален – акцентира на решението на проблема по етапи [7: 191–192].

***Ситуационни подходи на вземане на решение***

Един от най-известните модели за вземане и изпълнение на решенията от ситуационните подходи на лидерството е създаден от Виктор Врум и Филип Йетън през 1973 г. и се представя във вид на **дърво на решенията.** По-късно моделът е обогатен от Виктор Врум и Артур Яго. В литературните източници се цитира като **модела на Врум – Йетън – Яго** [11].

**Основна теза**. Моделът се занимава с един-единствен аспект от лидерското поведение – съпричастността на подчинените при вземане на решение. Смята се, че степента, в която подчинените вземат участие при решенията, зависи от характеристиките на ситуацията. Основни ситуационни характеристики са характеристиките на проблема. Те се наричат „свойства на проблема“. След като ръководителят оцени всяко едно от свойствата на проблема, той може да определи и съответния стил при вземане на решение.

**Основни положения.** При разработването на модела авторите приемат няколко положения:

- моделът трябва да е ценен за ръководителите и лидерите;
- нито един лидерски стил не е приложим за всички ситуации;
- главният акцент е върху проблема в ситуацията;
- лидерският стил, използван в една ситуация, не следва да държи в подчинение стиловете, използвани в други ситуации;
- има редица социални процеси, които влияят на степента на участие на сътрудниците при решаване на проблемите.

Моделът на Врум – Йетън – Яго акцентира на това, че лидерите трябва да са достатъчно гъвкави, за да променят своя стил според ситуацията.

**Стилове за вземане на решения.** Моделът Вруум – Йетън – Яго разграничава два типа проблемни ситуации, при които ръководителят взема решения:

– индивидуални проблемни ситуации – тези, чието разрешение засяга само един от последователите на лидера;

– групови проблемни ситуации – чието решение засяга няколко от последователите на лидера.

Стиловете за вземане на решение – индивидуални и групови по модела на Вруум – Йетън са пет и те съответстват на индивидуалните и групови ситуации. Те са представени в таблица 1, в която А означава авторитарна (самовластна) система за вземане на решения, С – консултативна, G – групови системи, D – делегирани системи за вземане на решение.

Приложението на всеки един от стиловете зависи от характеристиките на ситуацията на проблема.

Таблица 1

**Индивидуални и групови стилове на решение по модела на Вруум-Йетън**

| | Равнище на индивид | | Равнище на група |
|---|---|---|---|
| A1 | Вие сами решавате проблема или вземате решения, като използвате наличната Ви информация | A1 | Вие решавате проблема или вземате решения като използвате наличната Ви информация |
| A2 | Вие получавате своята информация от подчинените си и след това решавате сами проблема. Можете да кажете или да не кажете на подчинените си какъв е проблемът. Ролята, която подчиненият играе при вземане на решения, е по-скоро да осигури специфичната информация, която искате, а не да обмисля или оценява алтернативни решения | A2 | Вие получавате всякаква необходима информация от подчинените, а след това решавате сами как да се разреши проблемът. Можете да кажете или да не кажете на подчинените си какъв е проблемът, когато получавате информация от тях. Ролята, която играят подчинените Ви при вземане на решения е по-скоро осигуряване на специфичната информация, която искате, а не обмисляне и оценяване на различни алтернативи |
| C1 | Вие определяте проблема със съответния подчинен, от който получавате идеи и предложения. Тогава вие вземате решение. Решението може да отразява или не влиянието на подчинените Ви | C1 | Вие определяте проблема със съответните подчинени индивидуално. От тях получавате идеи и предложения, без да ги съобщавате заедно на групата. Тогава Вие вземате решение. Това решение може да отразява или не влиянието на подчинените Ви |
| G1 | Вие определяте проблема с един от подчинените си, заедно анализирате проблема и стигате до взаимно приемливо подрешение в атмосферата на свободна и открита обмяна на информация. И двамата допринасяте за разрешаването на проблема, като конкретният принос зависи от знанията, а не толкова от формалната власт | G1 | Вие споделяте проблема с подчинените Ви на групово събиране. На това събиране Вие получавате идеи и предложения. Тогава Вие вземате решение, което може да не отразява влиянието на подчинените |
| D1 | Вие делегирате проблема на един от подчинените Ви, като му осигурявате съответната информация, която притежавате и той/тяпоема отговорността за решаването на проблема самостоятелно.<br>Вие ще подкрепите допуснатото разрешение, каквото и да е то | D2 | Вие споделяте проблема с подчинените си като група. Заедно обмисляте и оценявате алтернативи и се опитвате да постигнете съгласие (консенсус) по разрешението. Вашата роля е като председател, който координира дискусията, поддържа я съсредоточена върху проблема и осигурява дискутиране на критичните моменти |

**Критерии за оценка на ситуацията „подчинен – ръководител“.** За да помогнат на ръководителя да оцени ситуацията, Вруум и Йетън са разработили осем критерия, по които се оценява ситуацията „подчинен – ръководител“:

1. Значението на качеството на решението.
2. Наличието на достатъчна информация или опит на ръководителя за вземане на качествено решение.
3. Степен на структурираност на проблема.
4. Значение на съгласието на подчинените с целите на организацията и тяхното съпричастие за ефективното изпълнение на решението.
5. Определената на основата на миналия опит вероятност, че автократичното решение на ръководителя ще получи поддръжка от подчинените.
6. Степента на мотивация на подчинените да достигнат целите на организацията, ако те изпълнят задачите, които са формулирани при излагането на проблема.
7. Степен на вероятност на конфликт между подчинените при избор на алтернативи.
8. Наличие на информация от подчинените за вземане на висококачествено решение.

**Дърво на решенията**. Всеки от посочените критерии се превръща във въпрос, който ръководителят задава на себе си при оценка на ситуацията. Тези въпроси се намират върху модела, показан на фигура 1 в горната ѝ част:

1. Има ли изисквания, които се предявяват към качеството на решението, и с помощта на които се определя степента на предпочитание на едно решение в сравнение с друго?
2. Разполага ли с достатъчно информация, за да може да вземе качествено решение?
3. Структуриран ли е проблемът?
4. Съществено ли е съгласието на подчинените по повод на избраното решение от гледна точка на ефективно изпълнение?
5. Ако е необходимо да се вземе самостоятелно решение, съществува ли достатъчно увереност във Вас, че то ще бъде подкрепено от Вашите подчинени?
6. Съгласни ли са подчинените с целите на организацията, които ще бъдат постигнати, ако и този проблем бъде разрешен?
7. Не е ли изложено на конфликти между подчинените вземането на висококачествено решение?
8. Имат ли подчинените достатъчно информация за вземане на висококачествено решение?

**Ефективност на решението.** В модела се поставя въпроса за три критерия за ефективност на решенията:

– качество – когато качеството на решението е важно за изпълнението и подчинените притежават възможности и информация, по-големи, отколкото

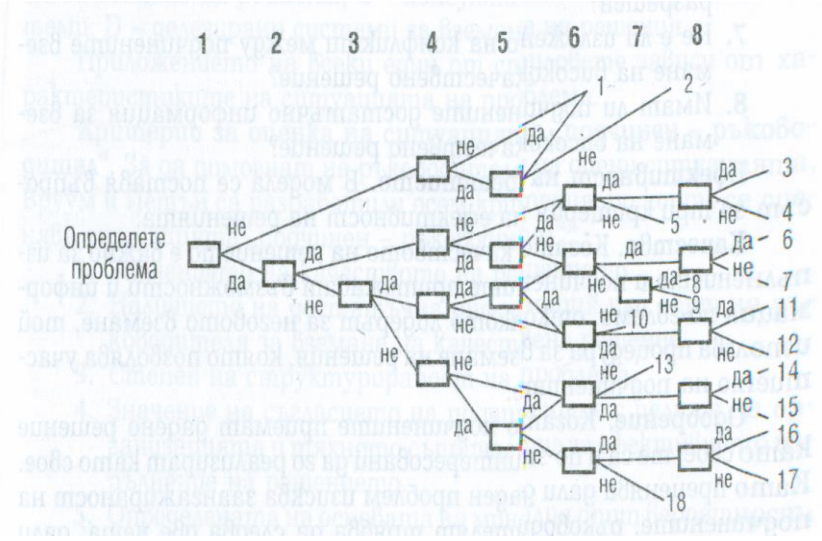
лидерът за неговото вземане, той използва процедура за вземане на решения, която позволява участието на подчинените;

– одобрение – когато подчинените приемат дадено решение като свое, те са и по- заинтересовани да го реализират като свое. Като преценява дали даден проблем изисква ангажираност на подчинените, ръководителят трябва да следва две неща: дали подчинените изпълняват решението в условия, при които се изисква инициатива и преценка, или са склонни „да вземат присърце“ решението? Ако отговорът на единия или двата въпроса е „да“, тогава въпросът изисква одобрение;

– време за вземане на решение.

**Моделът на Вруум – Йетън – Яго**
**(Дърво на решенията)**

Във фигура 1 е илюстриран нормативният модел на Вруум – Йетън – Яго под формата на дърво. За да се вземе решение, ръководителят си задава всеки въпрос от едно до осем, следвайки всяка кутийка отляво надясно, освен ако въпросът може да бъде пропуснат. Това става, когато отговорът на предишния въпрос води до последващ въпрос (един или няколко въпроса се пропускат).




Фигура 1

Например, ако отговорът на въпрос 1 е отрицателен, това позволява въпросите 2 и 3 да бъдат пропуснати. Ръководител, който желае да вземе решение за възможно най-кратко време и на който всички начини са удобни, ще избере A I (решаване на проблема самостоятелно, използвайки предоставената му информация).

Ръководител, който желае да увеличи ролята на подчинения при вземане на решения, ще избере D I или G I (поставяне на проблема на подчинения или

работата съвместно с подчинените до постигането на решение), ако всички начини са възможни. Подобни избори могат да бъдат направени, когато се анализират индивидуалните проблеми.

**Определяне на стила на ръководство.** За да се определи кой от петте стила подхожда за конкретната ситуация, ръководителят трябва да използва дървото на решенията, представено във фигура 1. Започвайки от лявата страна на модела, ръководителят отговаря на всеки въпрос. По този начин той намира критерия на проблема и в крайна сметка подбира съответния стил на ръководство.

Литература:


1. **Ангелов, А.** (1998) Основи на мениджмънта. София: Тракия-М.
2. **Бернал, Дж.** (1974) Стратегия исследования. В: Наука с науке. Москва.
3. **Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф**. (1992) Основы менеджмента. Москва: Дело.
4. **Оптнер, С.** (1969) Системный анализ для решения деловых и промышленых проблем. Москва.
5. **Панайотов, Д.** (1977) Принос към теорията на стопанското управление. Свищов: ВФСИ „Д. Ценов“.
6. **Станчева, А**. (2006) Основи на управлението. Варна: ИК Стено.
7. **Христов, С.** (1997) Основи на управлението. Варна: Университетско издателство ИУ-Варна.
8. **Ackoff, R.** (1993) The Art and Science of Mess Management. In: Managing Change, ed. Mabey and Bill Mayon – White: The Open University.
9. **Drucker, P.** (1989) The Practice of Management. Heinemann Professional Publishing.
10. **Kreitner, R.** (1992) Management, 5th ed. Houghton Mifflin Co.
11. **Vroom, V., Jago, A.** (1974) Decision-making as a Social Process: Normative and Descriptive Models of Leader Behavior. Decision Sciences 5.



*Александрина Георгиева Величкова,*
*доктор,*
*директор на ОУ „Капитан Петко войвода”, град Варна*
*alex_vel@abv.bg*

# МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПРИ ГИМНАСТИЧЕСКИ УПРАЖНЕНИЯ

*Александър Г. Марков*

# TRAINING METHODOLOGY IN GYMNASTIC EXERCISES

*Aleksander G. Markov*

*ABSTRACT: The training and assimilation of gymnastic exercises is a pedagogical process that requires a systematically and methodically correct organization of the actions of the coach / teacher and the gymnast. This process is aimed at solving several basic tasks - to develop motor habits and skills, to develop complex physical qualities, to discover the opportunities of the athlete.*

*The report discusses the basic methods, tools and techniques that should be applied when learning new exercises from gymnasts, in order for their preparation to be complete, correct and to meet the increasing requirements for technical mastery and the increased complexity of modern gymnastics.*

*KEYWORDS: Methods, training, tools, techniques, gymnastics, movement*

**Въведение**

Пълноценното решаване на последователно възникващите при обучението задачи е възможно, само ако се отчита взаимодействието на всички структурно-логически елементи на учебната работа. За да се добие ясна представа за научно-методическите основи при построяването на процеса на обучение във всеки от неговите етапи, трябва да се вземат предвид такива основни категории като цели, задачи, принципи, методи, способи, средства и организационно-методически форми на обучение.

Когато *целите и задачите* са поставени ясно и точно, те позволяват да се определи предметът и посоката на учебната работа. Без осъзната цел и без конкретни поетапни задачи за работа не могат да се постигнат успехи в обучението.

*Принципите на обучението* са основните положения, от които трябва да се ръководят всички участници в учебно-тренировъчния процес, когато избират един или друг начин на действие. Учебната работа не може да се построи правилно, ако се нарушават основните дидактически принципи, които са общи за всички етапи на обучението (напр. ако се наруши принципът за достъпността).

*Методите*, които използват в работата си и треньорът, и гимнастикът, трябва да съответстват на конкретните задачи на дейността им. Методът е принципен начин за решаване на една или друга задача, свързана с етапа на обучение. Трябва да се различават методите на изследване на структурата и техниката на движение, методите на дидактическото програмиране, методите за тестиране нивото и състоянието на подготвеност и методите на обучение.

*Начините и методите* на работа, от своя страна, произтичат от същността на методите, избрани за решаване на дадена задача. Методиката е начин за практическа реализация на определен метод към конкретните условия.

*Средствата на обучение* са материално-техническият фактор за реализация на един или друг метод или способ. Това са средствата, използвани в изследователската работа, средствата за информация, помощните средства, тренажори и др.

*Организационно-методическите форми*, в чиито рамки се решават задачите, свързани с обучението и с неговата подготовка, не са много, но имат много характерни различия. В предварителния период на работата това са лабораторните и „полевите“ изследвания (педагогически наблюдения и експеримент, биомеханичен експеримент и др.). Като цяло това са всички варианти на учебно-тренировъчното занятие. В заключителния период това са тренировките и различните форми на състезания.

Посочените категории дават възможност да се опише процесът на обучение като система, чиито елементи се подчиняват на определени смислови и причинно-следствени връзки.

**Моделиране и изследване на техниката на движенията**

В най-простите случаи изборът на упражнението като предмет на обучението се осъществява на базата на текущото и перспективното планиране, свързано с действащата учебна програма.

В този смисъл най-интересно е моделирането на нови гимнастически упражнения, които не са били изпълнявани преди това, и са по-трудни от вече известните упражнения. Най-типичните методи за разкриване на новите упражнения са:

**Използване на структурна класификация на упражненията.** При търсене на нови принципно възможни двигателни форми ефективни могат да бъдат само класификациите, построени на точни научни основи, като се отчитат структурните, биомеханичните и логическите закономерности. Най-ефектино е използването на естествените класификации на упражненията.

**Екстраполация на спортните постижения, изучаване на състезателните тенденции.** Най-простият пример за екстраполация на движението е предсказването на възможността за изпълнение – напр. на тройно салто с превъртания, основаващи се на съвременните факти за изпълнение на по-прости комбинирани скокове или отскоци от същия тип. Методът на екстраполацията може да се прилага само тогава, когато определящите структурни признаци на движението могат да се променят количествено, като отвеждат движението в ново качество. Такъв характерен признак е ъгловият път, който тялото на гимнастика изминава при неговото въртене около фронталната или надлъжната ос.

Изучаването на състезателните тенденции помага да се разкрият нужните видове движения, в това число и новите, на основата на анализ на структурата на упражненията, демонстрирани от спортистите с висока квалификация.

**Евристичните методи** са свързани със свободното творческо търсене на нови движения. Евристичното търсене се основава на многобройните наблюдения и колективния опит, на творческата фантазия и интуицията на гимнастика и на треньора, на двигателния опит на отделния изпълнител, подсказващ нови възможности в построяването на движението, и на експеримента.

Упражнението, което трябва да се разучава, трябва да е изучено възможно най-пълно. Основните методи на изследване на целевото упражнение са изследване и уточняване на общата и частната програма на даденото движение, биомеханичен анализ на техниката на упражнението и системно-структурен анализ на движението.

**Изследване на пътищата на обучение и проогназиране на вероятните му ситуации**

При подготовката за усвояване на сложно упражнение е важно да се познава не само неговата техника, но и „дидактическите свойства“, т.е. всички особености на обучението на даденото движение. В идеалния случай всички необходими сведения за обучаване на даденото движение трябва да бъдат систематизирани под формата на методическо пособие или обучаваща програма.

**Първи етап. Изследване и описание на движението.** Резултат от работата на този етап е подробното структурирано описание на движението във всяка негова фаза с обозначаване на основните задачи, които стоят пред изпълнителя.

**Втори етап. Определяне на основните обучаващи упражнения и необходимите базови навици**.

На този етап програмистът трябва да направи следното:

1. На основата на направения по-рано анализ на структурата и техниката да определи двигателните компоненти на движението;

2. Да подбере компонентосъдържащи упражнения – такива обучаващи упражнения, с чиято помощ може да се усвои всеки от определените по-рано компоненти;

3. Да раздели компонентосъдържащите упражнения на базови и операционни, т.е. упражнения, които гимнастикът трябва да владее преди началото на обучението, и такива, които ще усвоява в хода на обучението;

4. Да състави поредица от операционни упражнения, т.е. да посочи най-добрата последователност (алгоритъм) на изпълнение на операционните задачи.

**Трети етап. Определяне на възможните грешки при изпълнение и подбор на коригиращи задачи.**

Когато се програмира процесът на обучение, трябва да се предвидят поне най-вероятните и съществени нарушения в изпълнението на обучаващите упражнения и да съществува методическа подготвеност за преодоляването на очакваните в обучението трудности. В тази връзка на третия етап на подготвителната работа програмистът трябва да извърши следните дейности:

1. Да открои възможните грешки при изпълнението на обучаващите упражнения;

2. Да изучи причините за появата на тези грешки;

3. Да предвиди ефективни упражнения за преодоляването на конкретната грешка.

**Четвърти етап. Разработване на пълна програма за обучение и проверката ѝ.**

Методическите документи, получени при предходните три етапа, са материалите към обучаващата програма, а не самата програма. Само след специално проучване на структурата на бъдещото методическо пособие, съобразено с принципите на програмираното обучение, обучаващата програма може да стане ръководство за действие.

**Тестиране на базовата подготовка на занимаващите се**

При разучаването на най-сложните гимнастически упражнения се появява необходимост да се оцени индивидуалното ниво на готовност на гимнастика за усвояване на даденото упражнение.

Когато се оценява двигателната база на гимнастика, трябва да се вземат предвид неговият двигателен опит, владеенето на движения, сходни по структура с целевото упражнение, двигателните възможности, конструкцията, двигателните качества и нивото на физическо развитие, психическите и волевите качества на спортиста.

Основен метод за проверка на гимнастиците е тестирането.

**Усвояване и усъвършенстване на упражнението**

В областта на моторното обучение общите **дидактически принципи** запазват своето значение, но спецификата на предмета налага свой отпечатък при прилагането им в конкретната спортна практика.

*Принцип на осъзнатост и активност*. Процесът на усвояване на сложните гимнастически упражнения поставя максимални изисквания не само към двигателните, но и към интелектуалните способности на гимнастика. Той трябва много активно и обмислено да се отнася към всяка предложена задача, да се стреми напълно да разбере нейната същност и да работи възможно най-самостоятелно.

Реализацията на принципа на осъзнатост и активност в гимнастиката зависи както от треньора, така и от гимнастика.

Докато провежда обучението, треньорът трябва:

1. Точно да поставя задачите и ясно да формулира изискванията към гимнастика.

2. Да развива способностите на гимнастика сам да анализира действията си, концентрацията на вниманието върху главните, да развива способността му да се концентрира върху главното при идеомоторното възпроизвеждане на предстоящите движения.

3. Да поддържа постоянно интереса на гимнастика към работата.

4. Да предоставя на гимнастика възможност за инициатива.

*Принцип на нагледността.* За да се направи обучението максимално нагледно, трябва да се използват всички достъпни анализаторни системи – зрителна, мускулна, слухова, тактилна.

Типичните способи за реализация на принципа на нагледността са:

1. Разнообразните форми за показване на движението чрез непосредствена демонстрация или имитация, а също така схеми, рисунки, модели, видеозаписи и др.

2. Използване на ритмичен модел на упражнението и звуково акцентиране на действията.

3. Използване на способи за фиксация, на тренажори и др.

*Принцип на достъпността.* В практиката той се разкрива чрез използването на редица методически правила, известни от общата педагогика: „от лесно към трудно“, „от познатото към непознатото“, „от простото към сложното“ и др. В много случаи обаче е по-целесъобразно да се изхожда от правилото „от главното към второстепенното“. Освен това всяка задача трябва да бъде достатъчно проста, за да бъде достъпна, но едновременно с това и достатъчно сложна, за да е интересна за ученика.

*Принципът за систематичност и последователност* изисква съвременен последователен преход от задача към задача, от един етап на обучението към друг, т.е. непрекъснатост на процеса на формиране на двигателния навик. За да се реализира на практика този принцип, трябва да се има предвид следното:

1. Необходима е ясна програма за действие на всеки етап от обучението, за всяко поредно занятие;

2. Всяка нова задача трябва да се поставя в зависимост от предишните постижения и от режима на текущата работа;

3. Необходими са редовни повторни занятия както при усвояването на новото упражнение, така и за да се затвърдят придобитите навици;

4. Задължителен е текущ контрол на функционалното състояние на гимнастика и нивото на усвояване на упражнението;

5. Важен е навременният преход към нови неусвоени упражнения, системната работа за разширяване на двигателните навици, липсата на застой в учебната работа.

**Закономерности при прехвърляне на двигателния навик и последователност при разучаването на упражненията в гимнастиката.** Формирането на навик винаги става с опора на вече наличните двигателни връзки. Процесът на разучаване на ново упражнение по един или друг начин винаги се свързва както с придобитите по-рано навици, така и с паралелно усвояваните.

Избирайки една или друга последователност при разучаване на упражнението, трябва да се има предвид възможността за положително или отрицателно пренасяне на навика.

Прехвърлянето на навика може да бъде с различен характер:

1. Взаимен или двустранен пренос – положителен пренос от едно сходно движение към друго и обратно;

2. Едностранен пренос има в тези случаи, когато от два взаимодействащи навика единият е стабилен и автоматизиран, а другият още не е затвърден;

3. *Ограниченият (частичен) пренос* също се използва широко в практиката. В този случай върху целевото упражнение се прехвърля частен

навик, който присъства в специално подбрано упражнение с тясно предназначение;

4. *Обобщеният пренос* се прилага в случаите, когато единият навик или качество влияе върху формирането на цяла поредица от движения.

*Отрицателно прехвърляне на навик* има тогава, когато в сферата на разучаване попадат две близки по структура движения, характерни с взаимно несъвпадащи параметрични данни.

Методически правилното решаване на въпроса за използване на положителния и предотвратяване на отрицателния пренос на навици е изключително важно, когато се определят стратегията и тактиката на подготовката на гимнастика.

**Създаването на предварителна представа за движението** е първият етап на усвояване на упражнението и представлява запознаване на гимнастика с конкретното упражнение. Ролята на пълната и всестранна представа за упражнението като цел на обучението е особено важна, когато се работи върху сложни и оригинални упражнения.

При изграждането на предства за движението условно се открояват три етапа.

**Първият етап** е осмисляне на упражнението. На този етап задачата на гимнастика е да се запознае с упражнението, да разбере неговата същност и да го осмисли. Основните методи при изграждането на първоначална представа за движението на този етап са:

1. *Обясняване на упражнението* – упражнението се определя и описва по аналогия със сходни движения. Описанието трябва да е съпроводено и с обясняване на закономерностите при неговото изпълнение;

2. *Показване на упражнението* – използват се еталонни изпълнения на цялото упражнение, индивидуални варианти на техниката, характерни части на движението, типични грешки и др.;

3. *Самостоятелното теоретично изучаване на движението* може да бъде ефективно само при наличието на пълноценни методически материали. Много полезни са програмираните пособия, които позволяват самостоятелно да се изучи новото движение най-ефективно, като се използва текущият контрол.

**Вторият етап е създаване на идеомоторни придстави за упражнението.** Когато възпроизвежда мислено движението, гимнастикът „разиграва“ всички основни действия в тяхната тясна координационна, времева и ритмическа връзка.

**Третият етап е практическото запознаване с движението**. На този етап от изграждането на предварителната представа за движението гимнастикът плътно се доближава към задълбочаване на практическата работа над упражнението. Като развива теоретичните знания за движението и като уточнява възникващите във връзка с това идеомоторни представи, гиманастикът в достъпна форма практически изпробва това движение.

След като премине през трите описани етапа на предварително запознаване с целевото упражнение, гъмнастикът преминава към неговото разучаване.

**Методи за обучение за гимнастическите упражнения**

Изборът на конкретен метод за разучаване или усъвършенстване на упражнението зависи от редица фактори като степента на сложност и особеностите на структурата на двжението, от общата технико-физическа подготовка и моментното състояние на гимнастика, от готовността на гимнастика да усвоява нови упражнения и др. Методите на обучение, използвани в гимнастиката, може да се разделят на две групи – методи на цялостното разучаване и методи на разделяне на целевото упражнение.

**Методите на цялостното разучаване** се основават на възможността да се приеме като главно обучаващо упражнение самото целево движение. Тези методи се използват най-често в началната гимнастика, когато се разучават най-простите упражнения. Те могат да се използват и в случаите, когато гимнастикът и треньорът разполагат с ефективни средства за помощ и осигуряване. Използването на тренажори дава възможност за цялостно разучаване дори на много сложни гимнастически упражнения.

*Техниките за цялостно разучаване* са достатъчно разнообразни. Техният избор зависи от трудността на упражнението, от подготовката на гимнастика, от етапа на усвояване на упражнението. Най-характерни са самостоятелното изпълнение на упражнението, изпълнение на упражнението с насочваща помощ, изпълнение на упражнението на тренажор и др.

С помощта на **метода на разделяне на упражнението** се изучават технически сложните гимнастически упражнения. Те предварително се разделят на относително самостоятелни съставни части и всяка част се изучава отделно. При разделянето упражнението не трябва да се раздробява на твърде малки части, тъй като ще се появят усещания и възприятия, които са несвойствени на цялостното изпълнение, а това, от своя страна, ще затрудни усвояването на самото упражнение. Всяка част сама по себе си трябва да представлява относително самостоятелно упражнение.

Има две основни разновидности на метода на разделяне на упражнението – като се използват относително големи двигателни задачи, кото обхващат една част или няколко фази на изучаваното упражнение и като се решават тесни двигателни задачи, за да се уточнят представите за отделните движения и фази на упражнението.

При разучаване на упражнението с метода на разделяне може да се използват такива техники като временна фиксация на тялото или на отделни негови части в една или друга фаза на упражнението, имитация на движението, изменение на началните или крайните условия на движението и др.

Изборът на един или друг метод или техника зависи от способностите и подготовката на гимнастика, от квалификацията на треньора и от творческата му активност.

**Методи за поправяне на грешките при разучаване на упражненията**

Реалното обучение винаги е съпроводено с грешки. И гимнастикът, и треньорът могат да допуснат грешки в работата, дори ако задачата е достъпна, а използваната методика – пълноценна. Затова и двамата трябва да бъдат методически и психологически подготвени за появата на различни грешки и да умеят да работят за тяхното отстраняване.

Съществуват две характерни категории трудности, свързани с обучението. Първата група са естествените затруднения, които възникват даже при пълно съответствие на задачата с възможностите на гимнастика. Втората категория трудности са тези на несъответствията и възникват като следствие от недостатъчната подготовка на гимнастика. Тези грешки са по-непредсказуеми и имат изразен индивидуален характер.

В таблицата са показани във взаимовръзка основните видове подготовка, необходими за усвояване на гимнастическите упражнения, свързаните с тях категории трудности и грешки и най-типичните начини и средства за преодоляване на тези грешки.

## Видове подготовка и съответните им категории

| | 1.Техническа, координационна | 2.Физическа, функционална | 3. Психологическа, психофизиологическа | 4.Теоретико-методическа, познавателна |
|---|---|---|---|---|
| А. Необходими елементи на подготовката и качества | * базови упражнения и двигателни действия<br>* координационни качества и диференцировъчни възможности<br>* двигателен опит | - благоприятни конституционни и морфофункионални данни<br>- силови качества и силова издръжливост<br>- скоростно и скоростно-силови качества<br>- гъвкавост и подвижност на ставите<br>- обща и специална издръжливост<br>- способност за ориентация в пространството и времето, вестибуларна чувствителност, равновесие и др. | - волеви качества, смелост<br>- понасяне на психически натоварвания<br>- емоционална устойчивост<br>- свойства на вниманието – способност за съсредоточаване, концентрация и разпределение на вниманието<br>- реактивност<br>- свойства на личността – съзнателност, активност, реална самооценка | - - владеене на основите на теорията и методиката в гимнастиката<br>- - наличие на предварителни представи за движението<br>- - познавателни способности, навици за анализ на движенията<br>- - положителна психологическа нагласа в работа над движенията<br>- - вярна външна информация за движенията |
| Б. Характер на грешките и трудностите при недостатъчна подготовка | * изкривяване на работната поза<br>* нарушение на връзката в действията<br>* изменение (опростяване или усложняване) на структурата на движението<br>* нарушение на управлението на действията<br>* отклонения в характеристиките на движението и др. | - неспособност да се фиксират силовите пози<br>- трудности с изпълнението на силови превествания<br>- недостатъчна скорост и мощност на движенията<br>- ниско ниво на придмижващине характелистики (височина и дължина на движението)<br>- неточности в позите за гъвкавост, подвижност на ставите, затруднения със захвата<br>- малка амплитуда на движението на ставите<br>- понижаване на нивото на изпълнение и нарастване на грешки в края на упражнението | - нерешителност<br>- скованост или излишна възбудимост<br>- спадане на емоционалния тонус<br>- загуба на ефективен самоконтрол<br>- отказ от изпълнение на упражнението | -Неразбиране на целите и задачине на работата<br>- отсъствие на формирани представи за движението<br>- грешна интерпретация на въпросите на техниката и методиката на разучаване на упражнението<br>- грешна разбиране на насоките за корекция на движението<br>- негативна реакция на указанията на треньора<br>- грешки, предизвикани от необективна външна информация за движението |
| Типични техники и средства за преодоляване на грешките и трудностите<br>В. Използвани в процеса на установяване на навика | * корекция на движението на базата на уточняване на елементите му чрез:<br>- обяснение;<br>- въвеждане на зрителни, слухови и тактилни ориентири;<br>- насочваща помощ;<br>- ритмична организация на движенията;<br>- встъпителни упражнения<br>- усъвършенстване на базовите умения и навици<br>- специална функционална подготовка | - обща и специална силова подготовка<br>- физическа подготовка<br>- специална работа за гъвкавост и подвижност на ставите<br>- работа за издръжливост (увеличаване броя на повторенията, намаляване на времето за почивка, усложняване на упражненията)<br>- техники за облекчаване на задачите и условията на изпълнението им<br>- физическа помощ, използване на помощни средства<br>- използване на техники за психологическа нагласа, мобилизация на волята | - предпазване, помощ, използване на помощни средства<br>- опростяване на задачата<br>- изменение на общата целева постановка на качеството на изпълнение<br>- изменение на условията за изпълнение на упражнението, промяна на връзките, комбинациите<br>- уточняване на целите и задачите на движението<br>- разясняване, внушаване, убеждаване<br>- въздействие чрез пример<br>- уточняване представите за движението<br>- самовнушение, автогенна тренировка<br>- психорегулираща тренировка | - редовна теоретична подготовка и самоподготовка<br>- уточняване на предварителната представа за движението<br>- активно взаимодействие с треньора<br>- текущ контрол на резултатите<br>- самоотчети, фиксация на резултатите от тренировката |
| Г. Използвани след стабилизиране на навика | * радикална промяна<br>* отсрочване на промяната на движението да отслабване на отрицателните връзки<br>* пренасочване в друга посока | - използване на индивидуални приспособителни техники<br>- изменение на състава и композицията на комбинацията<br>- усъвършенстване на техниката на движение, преход към по-икономични варианти на движенията | - методите, посочени във В-3<br>- временно спиране на работата над упражнението<br>- по-лек режим на тренировката | Същите като В-4 |

На съвременните изисквания към управлението на процеса на обучение в гимнастиката отговаря програмираното обучение, при което се предвижда не само строг контрол на всеки етап от обучението и непрекъсната обратна връзка от гимнастика към треньора, но и предварително подготвен и научно обоснован избор на всеки следващ етап от подготовката с поправяне на допусканите грешки.

Литература:


1. Гавердовский, Ю. К. Техника гимнастических упражнений, М., 2002
2. Гавердовский, Ю. К. Теория и методика спортивной гимнастики, М, 2014
3. Гавердовский, Ю. К. Смолевски, В. М. Спортивная гимнастика, М., 1979
4. Димитрова, Б., Н. Танкушева, М. Петрова, И. Янев, Е. Стоименов. Специална физическа подготовка в спортната гимнастика за момичета и момчета (7 – 9-годишни). С., 2016
5. Димова Цв. и колектив. Единна програма и методика на обучение и тренировка по спортна гимнастика, С., 1988
6. Евтух, А. В., Б. Н. Квашук, Б. Н. Шустин. Научно-методические основы многолетней подготовки спортсменов. Москва, ВНИИФК
7. Желязков, Цв., Д. Дашева. Основи на спортната тренировка, С., 2011
8. Зациорский, В. Фзическические качества спортсменов, М., ФиС, 1995
9. Илински, С. В. Особености мотивации спортсменов в различных видах спорта,
10. Менхин Ю. В. Физическая подготовка в гимнастике, Москва, Физическая культура и спорт, 1989
11. Никитушин, В. Г. Методология програмно-нормативного обеспечения многолетней подготовки квалифицированных спортсменов, Москва, 1995.
12. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1986
13. Платонов В. Н. Теория и методика спортивной тренировки, М., 1984
14. Радулов, В. Начално обучение в спортната гимнастика, С., 1982
15. Укран, М. Л., Шлемин, А. М., Гимнастика, Физкультура и спорт, 1977.
16. Хаджиев, Н., К. Андонов, Д. Добрев, В. Петров. Физическа подготовка. С., 2011
17. Чопорова Е. В. и колектив. Теория и методика избранного вида спорта, спортивная гимнастика, Волгоград, 2010



*Александър Георгиев Марков,*
*главен асистент доктор,*
*Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград*
*факултет „Обществено здраве, здравни грижи и спорт“,*
*катедра „Спорт“,*
a.markov@swu.bg

# НАСЪРЧАВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ИГРА ПРИ АУТИСТИЧНИ ДЕЦА С ИЗПОЛЗВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ

*Ангелики Венетопулу*

# PROMOTING PLAY SKILLS IN AUTISTIC CHILDREN USING PRACTICAL STRATEGIES

*Angeliki Venetopoulou*

*ABSTRACT: Autistic children struggle with social communication and interaction, which can be exacerbated by the increased social demands and expectations of the school environment. Play is an essential part of a child's socialization, development, and culture and its educational worth has been extensively researched. In interventions for autism, many strategies focus on the relationship that social play has with the development of communication skills that are difficult for autistic children.*

*Children with disabilities, and autism in particular, face special challenges in social and imaginative play and are at risk of being excluded from peers with whom they have comparatively fewer skills and abilities. Professionals across disciplines use play as a natural and enjoyable environment for early childhood intervention and support. A variety of strategies have been developed to assist autistic children in expanding and improving their play skills. This literature review presents a number of effective methods to help autistic children play with typical peers in a normal social setting. It also discusses techniques for learning more complex games and training in normal social settings.*

*KEYWORDS: Autism spectrum disorder (ASD), play, intervention strategies, peers, social interaction*

## Introduction

Play is defined as self-directed activities done without an external goal or reward that assist the child's development in all areas, including language, motor skills, and social skills. According to Jordan (2003), play provides children with the opportunity to perceive social situations and encourages them to seek togetherness with others.

According to Vygotsky (1978), when children engage in symbolic play, they can understand their society's social and cultural values. Symbolic play provides children with the opportunity to enrich their memory for logic and abstract thinking, skills that autistic children are deprived of when they do not participate in social play. Through play, children gain joy regardless of their nationality. Furthermore, children develop their imagination and creativity and therefore it is a unique means of expression for each child. The child learns about himself through interaction with his environment. Play has an important role in children's development (Beyer & Gammeltoft, 1998). The child's level of play is an important criterion for the diagnosis of autism. Although play difficulties and flexible thinking were key criteria for autism, there are some suggestions in the research for strategies and practices to promote play in autistic children.

## Cognitive stages of play

Children's play can take many different forms and can be divided into similar groups. Even when the above two elements are combined, categorization is based on the structure or function of the play (Gena, 2007). Another common way to describe the developmental stages of play in autistic children is the path that play takes as the child develops (Genna, 2007). Children go through certain stages of play from infancy onward, which are divided into the following categories: first the exploratory play which includes the sensorimotor and organizing play, then the pretend/functional play, and finally the symbolic play.

Sensorimotor play is the first stage in which all babies engage. From infancy, children respond to sounds and smiles. Newborns participate in the first sensory play in which they interact with parents and adults in general (tickling, rocking) and which, according to Piaget, corresponds to the period of mental development. The child learns to control and coordinate his movements. Therefore, play in this stage is characterized by repetitive and exploratory movements until the infant perceives its environment with the senses (Garvey, 1990).

In the organizing play, children begin to organize objects into groups or in order. They perceive the permanence of objects, copy behaviors, imitate others' use of objects and develop strategies for observing the world around them. They are more observant, first exploring their space and then moving on to spontaneous social play (Garvey, 1990).

During pretend play the child consciously uses the objects in the environment and uses them in a functional and real way, reenacting situations he has seen in everyday life. For example, he uses the bottle to feed the doll, he combs it, he uses the telephone as if it were really talking, he drives the car. As the child gets older, functional energies increase during play and he seeks interaction with others by including them in his play (Jahr & Eldevik, 2007).

The next stage of pretend play is symbolic play and involves the child using objects to represent everyday situations, such as a little girl imitating her mother washing dishes (Gena, 2002). According Leslie (1987), symbolic play can be classified into three types. The first is object substitution, which occurs when an object is used for another purpose and is not bound to a specific frame, such as using a pillow as if it were a spaceship. The child then uses symbols to express his or her feelings and experiences. For example, may pretend that the doll has a fever or that the car tire has burst. In the third and final stage, children expand on simple play with their imagination, adding fairies, wizards, and superheroes. They refer to objects and situations that do not exist in space as if they did. For example, they pretend to walk across a bridge with crocodile underneath. In this way, the child comes into contact with abstract thinking for the first time (Vygotsky 1978).

**Social play**

Social play involves many different levels of social interaction. Initially, children perceive the presence of another person and look at them without interacting with them. Some autistic children have to get used to gradually accepting the presence of another person in the room where they are playing. Young children benefit from physical contact with toys such as tickling and are guided to the next stag (Ungerer & Sigman, 1981).

Children play independently side by side in parallel play, sometimes watching the other child use a specific material energy that assists them in progressing to the next stage of play. In social play, children share their materials, communicate with each other, and involve each other in their play, using some Theory of Mind skills.

**Play and autism**

Play activities are characterized by social interaction, communication, and imagination, areas in which autistic children function (Beyer & Gammeltoft, 2000). According to research, autistic children's play is at a lower developmental level compared to children with normal development and lacks quality for it (Ungerer & Sigman, 1981). Their play is characterized as simple, with minimal complex activities (Kypriotakis,1997). In 1943, psychiatrist Leo Kanner was one of the first to point out the limited ability of children with autism to play (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Because of their lack of flexibility, autistic children find it difficult to participate in play or other activities that require adaptation, but they respond to more predictable activities or games. Sometimes autistic children act something out, but other times they repeat the same scenario. Many researchers believe that this is one reason why these children lag behind in social play and tend to choose solitary activities (Ball, 1996).

The majority of autistic children lack the disposition to engage in play, and furthermore, there is a general apathy toward it. Although they are able to play sensory, motor, organizational, and functional games, and some of them can play symbolic games with support, a child with autism is almost never perceived to be playing because of his or her idiosyncratic style of play expressing and approaching their activities (Wolfberg, 1999).

When children with autism participate in free play, they usually turn to repetitive and stereotyped activities. They play the same play activity for long periods of time and show discomfort when a play routine is interrupted. According to research by Paterson and Arco (2007), repetitive play activities are characterized by a lack of imagination. This viewpoint is shared by BaronCohen as well (1987), who goes on to say that autistic children can engage in nonstop pretend play.

However, this is not universally held. In particular, the research of Lewis and Boucher (1988) shows that autistic children may not have the ability to fake themselves, but they recognize when someone else is faking by showing that their ability is not completely diminished.

The following characteristics have been observed in autistic children who play:

**Idiosyncratic use of toys**

Autistic children are satisfied when they play with toys and are interested in them for a long time. On the other hand, they use their toys in a stereotypical and repetitive way or they imitate the way someone else has used them, for example on TV. Autistic children's play is characterized as incomplete, lacking imagination and creativity. Moreover, it is not spontaneous and complex. The stereotype in every game is typical. For example, when they play with building blocks, they make repetitive movements by stacking or lining them up and even dividing them into colors and shapes. Regardless of their stereotype, according to Frith, 1999 & Haddon, 2004, we observe very good shortness of breath and balance when using certain objects.

Luckett et al. (2007) report that many play behaviors of autistic children are appealing to them. Autistic children cannot show emotion when it comes to stuffed animals (animals). A typical example is that they treat a doll like a car instead of caring for it like a baby (Frith, 1999) and show it no tenderness (Wolfberg, 1999).

Autistic children have deficits primarily in symbolic play and little in functional play. More specifically, they cannot play spontaneously, but are able to use simple and somewhat more complex forms, such as picking up the phone and leading the dog into the house. They also like puzzles, which they put together based on the shape that fits each item rather than the overall picture (Ungerer and Sigman, 1981).

**Avoidance of symbolic or representational play**

A helpful feature of autism and its diagnosis is a shortage of symbolic play. The level of symbolic play can also be used to diagnose the specific level of the child. Autistic children are unable to use their imagination and play a mischievous role when they play (Kypriotakis, 1997) and the child's level is even lower than that of mentally retarded children.

According to the researchers of Mundy, Sigman, Ungerer and Sherman (1987), autistic children who know the language can respond to the functional child, while children who understand the language but also have speaking skills can respond to the symbolic play. In play, the first role is played by non-linguistic communication and, as it progresses, by linguistic Kypriotaki (1997). Autistic children have difficulty with imitation and lack the ability to perceive the permanence of an object, categorize objects, functional use of objects, and have difficulty acquiring metaphorical skills after socialization and other influences.

Baron-Cohen (1993) and Leslie (1985) agree that in this way children have undermined their understanding of Beyer & Gammeltoft's (2000) Theory of Mind, that is the capability of perceiving what other people think and feel in order to determine their own behavior, which affects their social behavior in communication and the symbolic child. As Fein (1991) argues, cognitive and social skills are directly related to the symbolic child. Autistic children have difficulty communicating, socializing, and emotionally harmonizing with others Williams, Reddy, & Costall, 2001).

**Abstaining from binary or group play with peers**

Autistic children find it difficult to establish a relationship with a friend. Unlike children with normal development, they cannot interact and bond with other children, qualities that are essential for play (Beyer & Gammeltoft, 2000). They notice a delay in imitation, non-linguistic communication, and play, skills that develop through interaction with other children.

According to a study by McHale, Olley, Markus, and Simeonsson (1981) autistic children played a stereotyped game with each other during play and did not come into contact with normally developed children, which influenced their social behavior. They also found that they preferred to communicate more with adults (teachers) than with their interlocutors. Mainly, autistic children play passively in free play, avoid group activities, are indifferent to others, and lack spontaneity (Wolfberg, 1999). They accept peers who play with them but assume the role of assistant (Papakonstantinou, 2001; Wolfberg, 1999).

Due to the nature of their disorder, characterized by the lack of desire for social interaction and the lack of social skills in play, they are unable to perceive the social

rules of behavior and start a reciprocal transaction (Wolfberg, 1999). Not understanding social signals and body language leads to difficulties in interpersonal relationships with other children, but also in their ability to participate in binary and group play (Beyer & Gammeltoft, 2000). Thus, they find it difficult to follow the rules, interrupt the flow of play, and as a result, are disapproved of by typically developing peers who do not intend to approach them and exacerbate their social isolation (Frith, 1999; Lefèvre, 1998;Wolfberg, 1999).

**Excessive attention to certain games**

Autistic children engage in certain activities that they consider toys, such as filling a glass with sand, constantly pushing on the toilet bowl, constantly watching the movement of cars on the road, opening and closing a door (Frith, 1999). Another characteristic of children with autism, according to Gena (2002), is that they prefer intense stimuli, whether they are visual or auditory. A typical example is the case of an autistic girl in whom. In general, however, children with autism are attracted to strong visual and auditory stimuli (Gena, 2002).

The case of a girl is typical, as described by B. Kypriotakis (1997): She likes to smell her toys. Even when other children try to include her in the toy, for example by giving her a doll, she stereotypically smells it and does not follow the toy. Another case is reported by Lefèvre (1998), with an autistic child who, impressed and excited, becomes addicted for a while, watching something specific without being able to distract herself, such as the movement of cars on the street.

Characteristic of autistic children's play is the repetitive pattern and obsession they have. They like to play a game, they are constantly addicted to it, and they cannot be easily distracted (Wolfberg, 1999). They are still fascinated by movement and rhythm and respond with enthusiasm (applause, jumping, shouting) and are impressed by water, which they can watch running for a while (Lefèvre, 1998). Others enjoy watching TV and are satisfied with toys that have physical contact, such as tickling (Frith, 1999).

**Interest in a very limited number of games**

On the one hand, some children with autism excel in areas such as music or painting. On the other hand, they engage in limited activities because of their inadequacies. They show little interest in play and may stop playing an activity or game for a long time at any time, whereas before they were obsessed (Choi-Schonell, 2000).

**Intervention strategies in the play of aytistic children**

Several studies indicate that although autistic children have the ability to play and think creatively (David Sherratt, 2004), they find it difficult to use these skills because they are unable to participate in play spontaneously and especially symbolically (Jarrold et al., 1993). Autistic children play mainly in relation to their developmental level and the limitations they have because of their disorder. Educators and parents can design an appropriate program of activities to match the level of each child by prescribing the manner of play and the use of materials provided to them. Research on symbolic play has shown that autistic children are able to perform symbolic actions during play after appropriate intervention (Sherratt, 2002). The structured environment especially favored symbolic play (Libby et al., 1998). Thus, we conclude that even dysfunctional autistic children (Wolfberg, 1999), when given

appropriate social support, develop skills in social and symbolic play. More specifically, interaction with others increased, they participated in more restrictive forms of play such as social and symbolic play, and an important role was played by feedback from an adult (Charman et al., 1997).

Autistic children with well-developed language skills may develop more symbolic play skills after appropriate intervention than children who have no spoken word (Amato, Barrow, & Domingo, 1999; Stahmer, 1995). According to a study by Stahmer (2005), autistic children's symbolic play and typical development, where they have their own verbal skills, did not show qualitative differences. It is very important to give autistic children the opportunity to develop their skills because play provides opportunities for social interaction (Stahmer,1995). Autistic children lack variety in the way teachers play, and parents should be taught strategies to improve their communication (Beyer & Gammeltoft, 2000). There are many educational and therapeutic options for autistic children, including play interventions that begin in early childhood.

**General strategies for intervention and improvement of the game of children with autism are the following**:

In free play, autistic children function best when they receive a reward and the play is organized by an adult (Beyer & Gammeltoft, 2000). The adult should create an environment that is fun for the autistic child and encourages them to interact (Beyer & Gammeltoft, 2000). Also toys should be selected for autistic children that are appropriate to their developmental level (Beyer & Gammeltoft, 2000). Thus, as Brown and Murray (2001) argue, we should not give an autistic child a toy because it stigmatizes his or her environment. On the contrary, social interaction between peers increases with the choice of toys appropriate to the child's age. The autistic child's choice of toy is the ideal means of intervention. The child's play with the teacher or parents, even if it is simple, allows the adult to gradually introduce small changes in the child and thus change his behavior. The adult should maintain the enjoyment of the play (Kypriotakis, 1997). In addition, children with autism are influenced by the behavior of an adult. The adult seduces the child when he shows enthusiastic mood, makes abrupt movements, and generally tries to attract the child's attention (Bezevegkis,1985).

**Applied intervention strategies in the play of autistic children**

**I.Play with adults**

Autistic children can participate in play, but not spontaneously (Charman et al., 1997). A basic requirement is to be encouraged by an adult to engage in an activity with peers (Sheratt, 2002). The presence of the adult encourages them to interact socially with others, to increase the quantitative and qualitative abilities of players, to perceive and produce other, more complex forms of play such as the functional, the symbolic, and the social.

**II. Playing with peers**

Pamela Wolfberg developed an integrated playgroup model to create a play-oriented program that brings together children with different abilities and from different social backgrounds (Wolfberg, 1999). She drew inspiration from Vygotsky's theory, which emphasizes the significance of play in developing a child's abilities.

a. *the model of integrated play groups*

According to the model, we guide autistic children's participation in play in symbolic play activities involving more capable interlocutors who have the role of a teacher rather than a child. Research has shown that social skills and interaction, and even social learning, improve in children with autism when normal conversational partners are used as role models who originally received the proper training to invite the children to interact and help them cultivate additional social interaction skills (Gena, 2006). Young children can easily learn through observation, especially when they are in a natural play environment with many interlocutors (Ball, 1996; Choi-Schonell, 2000). Intervention by children with normal development provokes greater social interaction than adults (Teitzel & Terkelsen, 1997), intervention that provides support and encouragement during play and leads to the formation of a friendship between participants (Choi, 2000). In contrast, Stahmer (1995) argues that adult intervention is more beneficial because interlocutors have poorer play skills than adults and autistic children do not respond to their initiatives or interact with them after intervention.

In the integrated playgroup model, an adult is always present in the role of playgroup leader. Gradually reduce his presence until he withdraws completely. It is important for the autistic child to know that he is available at all times. With this model, the child learns the skills necessary to participate in peer groups, resulting in a higher level of social play and a reduction in solitary/stereotypic play. Special attention is paid to the environment in which the activity is carried out. It must be stable, equipped with appropriate toys and materials, and located in natural spaces such as the schoolyard. At the same time, the aim is to maintain a play program without many changes and to keep a certain routine at the beginning and at the end of the activity (Wolfberg, 1999).

**III. Provide a model to imitate (peer modeling)**

The psychologist Albert Bandura (1977), with his theory of social learning, introduced the concept of model to imitate, which refers to a way of learning by observing a model (observational learning), an intervention that is very important for children's development. More specifically, he explains that it is more important to observe a behavior than to learn through a personal experience that the child may have. According to Bandura, the basic parameters for the manifestation of a behavior are attention and motivation, which is why autistic children must first improve their mimetic skills.

*a. Video modeling*

A video modeling technique is one in which the autistic child observes a pattern that may consist of children with normal development, adults, or even the individual himself. The child observes a desired behavior through the video and has the ability to mimic the model's actions (Boudreau & D'Entremont, 2010). The benefit of video modeling is that the script can be corrected many times until it reaches the desired level, and it is presented to many people at the same time. According to research, the skills acquired through video modeling can be generalized in different settings and the intervention's results can be sustained over a long period of time(Bellini & Akullian, 2007). Autistic children sometimes have difficulty learning through model imitation because of their mimetic abilities. Also, their difficulty in focusing their attention and the distractions that characterize them make it difficult to watch the video (Gena,

2002b). But the advantages of the strategic intervention outweigh the disadvantages (Boudreau & D'Entremont, 2010), because it teaches learning new skills, provides duration and retention of effects, and is generalizable to different environments, faces, and stimuli (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000). Play skills (independent, cooperative, symbolic) can be greatly enhanced by video modeling (D'Ateno, Mangiapanello, & Taylor, 2003). Nevertheless, there is a risk that children may lose the spontaneous nature of the toy by imitating the observed pattern (Baron-Cohen, 1987).

*b. Video model for imitation by peers*

Bandura's peer modeling intervention strategy has positive results because the autistic child finds it easier to observe and imitate another child with similar characteristics like age, nationality, etc. (Matson et al., 1996). Many autistic children use a more correct tone of voice when observing a model of a developmentally typical interlocutor (Coleman and Stedman1974). This strategy greatly benefits autistic children who have a low ability to imitate (Bellini & Akullian, 2007) but at the same time favors children with normal development as their performance improves in terms of cognitive, verbal, expressive, and self-awareness skills.

**IV. Interaction games between the child and his teammate**

In interaction games, the adult follows the mood of the autistic child, imitating the actual use of objects and his initiatives, thus increasing the child's attention and imitation skills. These children respond in a shorter time when the adult imitates their actions than when he shows them something new. This improves their visual communication, behavior, and the quality of their play. Research has shown that autistic children's mimetic skills are more enhanced after interacting with children who have similar skills and are interesting as role models (Garfinkle & Schwartz, 2002).

**V. Social stories**

Carol Gray developed social stories to help autistic children respond appropriately in social situations by behaving accordingly (Beyer & Gammeltoft, 2000). These stories are told by an adult, are brief, and describe a specific social situation and the reactions of the people involved in it (Gray & White, 2003). Through this strategy, autistic children learn how to respond appropriately to socially accepted ways of playing, which improves their social interactions and makes them more acceptable to their peers.

**Conclusion**

Autistic children face unique challenges in play. Without appropriate intervention, they are at risk of being excluded from their peer groups. As a result, they become socially isolated and are deprived of experiences that enhance their social, communicative, and cognitive development. Therefore, effective play-based interventions are needed that aim to support autistic children's play needs, promote their socialization, and consequently improve their relationships with their interlocutors. A trained adult can provide opportunities for play between autistic children and children with normal development, thus introducing the former to the culture of their interlocutors and helping them increase positive social interactions between them. It is important to raise awareness and educate children and teens about autism while providing the right opportunities for social interaction and good play.

This knowledge is important to lay the foundation for creating an inclusive environment. But to do so, therapists must be trained to successfully implement the strategies in schools.Обем на доклада: до 10 страници (Formatting: Times New Roman, Font Size 11pt, Alignment: Justify, Paragraph Spacing: Before 0pt, After 0pt, Line Spacing: Single, Special: First Line 1sm)


**Books**

1. American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Revised 4th edition). Washington, DC: Author
2. Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2000). Autism and Play. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
3. Bezevegkis, H. G. (1985). Evolutionary Psychology Topics: Evolutionary Psychopathology (volume A). Athens (self- published).
4. Bregman J., D. ,Higdon, C. (2011)Definitions and Clinical Characteristics of Autism Spectrum Disorders. New York: Routledge.
5. Garvey, C. (1990). Play (The Developing Child). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
6. Gena, A., Papadopoulou, E., Loukrezi, S. & Galanis, P. (2007). The play of children with autism: Theory,
7. Assessment and Research on treatment. Στο L. B. Zhao. Autism Research Advances, Nova Science Publishers
8. Gena, A. (2002). Autism and Diffuse Developmental Disorders. Athens (self-published).
9. Frith, U. (1999). Autism: explaining the riddle (translated by G. Kalomiris) (3rd edition). Athens: Hellenic Letters (year of original publication 1989).
10. Gray, C., & White, A. L. (2003). Social Adaptation (translated by E. Michaletou, A. Korogiannaki). Athens: Savvalas (year of original publication 2002)
11. Kypriotakis, B. A. (1997). Autistic children and their education (2nd edition). Heraklion (self-published).
12. Lefèvre, F. (1998). Please, do not do this (translated by M. Sakki). Athens: Fitrakis (year of original publication 1995).
13. Lewis, V., & Boucher, J. (1997). Manual of the test of Pretend Play. London: The Psychological Corporation, Harcourt Brace & Company, Publishers.
14. Papakonstantinou, M. H. (2001). Autism - A diffuse developmental disorder. Larissa (self-published).
15. Wolfberg, P. J. (1999). Play and Imagination in Children with Autism. New York: Teachers College Press.

**Articles**

1. Ball, J. (1996). Increasing social interactions of preschoolers with autism through relationships with typically developing peers. Dissertations / Theses: Practicum Papers, 43, Nova Southeastern University, Florida.
2. Baron-Cohen, S., & Bolton, P. (1993). Autism: the facts. London: Oxford University Press.

3. Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders. Exceptional Children, 73(3), 264–287.
4. Boudreau, E., & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22, 415-431.
5. Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. Developmental Psychology, 33, 781-789.
6. Choi-Schonell, S. (2000, July). Let's play: Children with autism and their play partners together. Paper presented at the International Special Education Congress 2000: Including the Excluded, University of Manchester
7. Coleman, S. L., & Stedman, J. M. (1974). Use of a peer model in language training in an echolalic child. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 5(3-4), 275–279
8. D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 5, 5-11.
9. Fein, D. et al. (1991, February). Symbolic play development in autistic and language disordered children. Paper presented at the Annual Meeting of the International Neuropsychological Society, San Antonio, TX.
10. Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. Topics in Early Childhood Special Education, 22(1), 26–38.
11. Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Changes in solitary play following acquisition of cooperative play by children with autism. The Journal of Speech-Language Pathology and AppliedBehavior Analysis.
12. Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 281-307.
13. Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". Psychological Review, 94(4), 412-426
14. McHale, S. M., Olley, J. G., Marcus, L. M., & Simeonsson, R. J. (1981). Nonhandicapped peers as tutors for autistic children. Exceptional Children, 48(3), 263–265.
15. Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 17 (3), 349-364.
16. Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. Autism: The International Journal of Research and Practice, 6, 169-179
17. Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. Journal of Autism and Developmental Disorders, 25, 123-141
18. Teitzel, T., & Terkelsen, J. (1997). A PEER IN. N.S.W.: Tweed District Early Intervention Centre.

19. Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20, 318-337.
20. Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, 67-77.

*Angeliki Venetopoulou,*
*PHD Special Education*
*Sofia University "St. Kliment Ohridski",*
*Faculty of Education Sciences and Arts*
*angevene@hotmail.com*

# ДОПЪЛНИТЕЛНИ ДАННИ ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ В ПЛЕВЕН (1878 – 1918 г.)

*Анна Й. Атанасова, Гергана А. Атанасова*

# ADDITIONAL INFORMATION ON PRESCHOOL EDUCATION IN PLEVEN (1878 - 1918)

*Anna Y. Atanasova, Gergana A. Atanasova*

*ABSTRACT: The main purpose of this article is to give additional information on preschool education in the town of Pleven (1878 – 1918). It is based on local archive documents and newspaper articles. The text shows the formation of the first kindergarten in Pleven (1891) and its relations with local municipality and women's movement, as well as the organization, methodology, hygiene, etc. A short list of kindergarten teachers is included at the and of the article.*

*KEYWORDS: Pleven, preschool education, kindergarten*

Предучилищното образование и възпитание в Плевен след Освобождението (1878 г.) до Първата световна война (1914 – 1918 г.) е въпрос, разглеждан и друг път от изследователите [17, 14]. В настоящия текст е направен опит тази информация да бъде допълнена с архивни материали от Държавен архив – Плевен и местния периодичен печат.

**1. Понятията от епохата**

В прегледаните изворови документи съществува „море“ от разнообразна терминология. Най-масово се използва „забавачница“ – понятие, въведено още през Възраждането и останало актуално поне до 1918 г. [18, 19, 20, 21, 22, 23]. Понякога то се използва като синоним и в превод на „ècole maternelle“ [8], другаде предпочитат изразите „детска градина“ [5], „градини за деца“, „детски училища“ [16], „детски отделения“. С по-различен смисъл е „градска градина“ – навярно това е вид парк, може би популярната градска градина в Плевен, която обаче не бива да се асоциира с детска градина. През 1897 г. този парк е разположен на Бейски баир [41], а не където се намира в момента. Обърквание може да се получи и с т. нар. „училищна градина“ – в документите е представена като градина за земеделски дейности [25]. И не на последно място трябва да се изясни понятието „подготвителни отделения“ (класове) – такива се разкриват в смесените българо-влашки райони близо до р. Дунав, като целта им е подготовка на децата да научат български език, преди да постъпят на училище [29]; по същество те са част от предучилищното образование и възпитание, но данни за такива подготвителни отделения в самия град Плевен през разглеждания период не бяха намерени.

**2. Забавачницата, общината и женското дружество „Развитие“**

До създаването на забавачница в Плевен, т.е. до 1891 г., навярно по-малките деца са се отглеждали вътре в семействата си. Все пак при особени обстоятелства общината отпуска еднократна финансова помощ съобразно бюджета си [33]· Например през 1882 г. местната жителка Сабрие Салимова моли да ѝ се дадат пари за сирачетата ѝ поради липса на роднини. Не става ясно колко големи са децата, но навярно са в невръстни години, щом майката няма възможност да изкарва прехраната си сама. Общината се съгласява, като взима сумата от земеделската каса [32]· На практика необходимостта от предучилищно образование ще се появи тогава, когато стане нужно жената майка да тръгне на работа, т.е. с развитието на работничеството, както впрочем се случва на Запад – реално първите детски градини са открити в Централна и Западна Европа с напредването на индустриалната революция [6, 11]· Едва след това държавата ще институционализира предучилищното образование и ще се появи и необходимост от детски учителки.

Първото предучилищно заведение в Плевен е открито с разрешение на общината на 14 август 1891 г. [34]. Предвиден е персонал от една учителка забавачка с годишна заплата 800 – 1000 лв., нейна помощница с годишна заплата 500 лв., две слугини с годишни заплати по 300 лв. и слуга с годишна заплата 350 – 400 лв. (за сравнение през април 1892 г. 1 кг черен хляб в Плевен струва 0, 13 лв.; 1 кг бял хляб – 0,19 лв.; 1 кг симит – 0,20 лв.; 1 л мляко – 0,15 лв.; телешко месо – 0,55 лв.; агнешко – 0,40 лв.; говеждо – 0,40 лв.; ярешко – 0,30 лв.). В зависимост от финансовите възможности на родителите се определят такси от по „3, 4 и 5 лв. на месец в предплата“ [36]. Решено е също така, понеже общината няма подходящо здание, забавачницата да се помещава под наем в къщата на Иванчо Н. Пеев/Пъев/Плъев във II квартал (според протокол #233 от 28 август 1891 г.), намиращ се около църквата „Св. Николай“, понастоящем в самия център на Плевен [38]. За първа учителка забавачка е назначена Мара Евстатиева от Русе, а заплатата ѝ е фиксирана на 1000 лв. [35].

В мотивите за откриването на забавачница се посочват нуждата „малките деца да се предпазят от лошавите примери, които те всекидневно виждат в улицата и вкъщи“, както и „да се подготвят за добри ученици в училищата“ [34]. Освен това плевенската общественост следи новостите в образованието и не иска да изостане по-назад от околните селища . По това време вече са открити забавачници в други градове например в близкия град Русе и в столицата София [36].

До момента на предаване на настоящия текст не бяха открити сведения за плевенското предучилищно дело след 1904 г. до края на Първата световна война (1918 г.). Според други изследователи, позовавайки се също на архивни материали, забавачници в Плевенски окръг изобщо няма след 1906 г. [14]. „Изчезването“ може да се дължи на някои „локални“ причини, например усилията за откриване на местна гимназия като по-престижно и перспективно от инвестиции в предучилищни заведения, електрификацията на града, участието на България във войните 1912 – 1918 г., включително временната окупация на Плевен от румънски войски през лятото на 1913 г. и др. Според официалното издание на Министерство на народното просвещение – „Учебно-просветното дело в България. I. Учебна 1903/1904 г.“, издадено през 1906 г., стр. 6 – 8,

общият брой на детските училища в България през учебната 1894/95 г. е 50, през 1900/01 г. - общо 25, през 1901/02 г. - общо 22, през 1903/04 г. - общо 40, като от последните конкретно са изброени 23 български детски училища, нито едно от които не е в Плевен.

Законовото положение на забавачницата в града не е добре регламентирано. В Търновската конституция от 1879 г. не се споменава предучилищното образование [13]. В периода 1878 – 1918 г. има два нормативни акта с по-сериозна тежест, които се отнасят до него – Закон за народното просвещение (1891 г.), т.нар. Живков закон [9], и Закон за народното просвещение (1909 г.), т.нар. Мушанов закон [10]. В Живковия закон за пръв път се говори за детски училища, но пък те не са част от системата на народното просвещение (чл. 5). Освен това „задължителното учение в тия училища ще се прилага постепенно според нарастването на нуждний учителски персонал“ [9, стр. 2]. Очевидно държавата предвижда да постави под контрол предучилищното образование, но към 1891 г. няма достатъчно подготвени детски учителки. Детската забавачница в Плевен е създадена няколко месеца преди обнародването на закона. По своята същност тя е общинска. Впоследствие от изворовите свидетелства става ясно, че в Плевен функционира и частна забавачница [26]. С Мушановия закон детските училища преминават финансово под опеката на общините (чл. 28), но „с разрешение на окръжния училищен инспектор“.

Поради различни причини в първите десетилетия след възстановяването на българската държавност предучилищното образование и възпитание не са приоритетни за централната власт в София и конкретно за Министерството на народното просвещение. В областта на просветата целите са свързани с масово и бързо начално огramотяване на населението в национален дух, възстановяване и разширяване на мрежата от начални и основни учебни заведения, развитие на девическото образование, уеднаквяване на учебното съдържание, създаване на гимназии, откриване на висше училище и др. От София не успяват да запълнят „нишата“ на предучилищните грижи и в Плевен те са оставени в ръцете на местната община и женското дружество.

Интересна е зависимостта на забавачницата от Общинския съвет. Както стана дума, тя няма свое здание, а ползва такова под наем. Хазяите обаче не са случайни хора.

Първият, на когото общината решава да плаща месечен наем от 65 лв. (780 лв. годишно) от 1 септември 1891 г. до 1 септември 1892 г., е Иванчо Н. Пеев/Пъев/Плъев, а сумата е взета от #8 от общинския бюджет. По време на заседанието, на което е взето това решение, т.е. 28 август 1891 г., отсъства помощник-кметът Андрей Н. Пеев/Пъев/Плъев [37]. Фамилията трудно се разчита, но документите са дигитализирани и би могло да се провери сходството в изписването на имената. Впрочем Андрей Н. Пеев/Пъев/Плъев е помощник-кмет поне от януари до октомври 1891 г. През учебната 1892/1893 г. тази практика се повтаря – забавачницата остава в къщата на Иван Н. Пеев/Пъев/Плъев с непроменен годишен наем от 780 лв. [37] Любопитна подробност е, че в протоколите на общината като неин член през 1898 г. фигурира името на Петко Н. Пеев/Пъев, който може да е роднина на Андрей и Иванчо Н. Пееви/Пъеви/Плъеви.

На 27 септември 1893 г. общината решава забавачницата да се помещава в къщата на Ячо Бръшлянов с наем от 600 лв. годишно. Не е посочено в кой квартал е неговата къща. Самият Ячо Бръшлянов е популярен учител и обществен деец по това време. През 1882 г. той е назначен за класически учител и надзирател в Плевен с годишна заплата от 3200 лв. (от всички наети по това време учители неговата е най-висока) [31].

На 17 януари 1897 г. общинският съвет заседава и решава да наеме за нуждите на забавачницата зданието на самия кмет Коста Михайлов във II-ри квартал срещу 500 лв. годишен наем [40]. По време на заседанието кметът отсъства. Подчертава се, че забавачницата е била в същото здание и миналата година. През учебната 1897/1898 г. тя остава в неговия имот [42]. Самият Коста Михайлов е многократен почетен член на общината, през 1892 – 1893 г. дори става кмет на Плевен, в периода поне от 17 януари до 16 юли 1897 г. също е кмет, а в лист 93 на протокол #21 от 23 юли 1898 г. е упоменат и като „градский инженер“. Условията, които градоначалникът предлага на забавачницата, обаче не са на нужното ниво [1], за което опозиционният вестник „Бдител“ го атакува през юли 1897 г. [2].

През август 1898 г. (протокол #24 от 22 същата година) е решено забавачницата да се премести в зданието на Тодораки Цветков за учебната 1898/1899 г., тъй като броят на децата расте и имат нужда от по-широки помещения. Въпросният Тодораки Цветков е помощник-кмет през 1890 г., кмет през 1901 г. и отново помощник-кмет през 1905 г.

От така изнесените данни става ясно, че всички, споменати в протоколите на общинския съвет наемодатели на забавачницата, са или негови настоящи, или бивши членове, дори и кметове, или родственици на такива. Колкото и скромна финансова тежест да има забавачницата за местния бюджет [44, 45, 46, 47, 49], общинарите предпочитат да я държат под финансов контрол; те са тези, които наемат зданията и учителките забавачки и се облагодетелстват от наемите. Парите си разпределят помежду си, а условията, при които са поставени децата, не са от голямо значение.

Интересни взаимоотношения могат да се открият и с местното женско благотворително дружество „Развитие“. На първо място то е създадено само три месеца преди откриването на забавачницата, т.е. през май 1891 г. [7]. Впрочем преди Освобождението в града функционира такова, макар и за кратко, и в този смисъл е възможно новото дружество да наследява традиции от възрожденската епоха. За съжаление, липсват данни кои са първите основателки на дружеството през май 1891 г., нито пък има преки сведения дали то е оказало влияние за създаване на предучилищното дело в града през август същата година. Масово в изворовите материали обаче както преди, така и след Освобождението женските дружества се занимават с благотворителност и милосърдие, поддръжка на детски, вечерни, неделни и девически училища, организиране на културни, музикални, танцувални и театрални вечеринки, развитие на читалищното и библиотечното дело и т.н. [7].

Дали има някаква връзка между жените членки на женското дружество „Развитие“ и представителите на местния плевенски елит, съсредоточени в общината, също е трудно да се отговори с положителност, тъй като по всичко

изглежда, че архивът на дружеството е унищожен. В по-късни материали по темата се споменават някои отделни имена на участнички. През март 1895 г. председателка е Елена Вълчева, подпредседател е Евлампия Пакова, а секретар е Евлампия Попантонова [7]. През пролетта на 1895 г. дружеството попада в плен на политически интриги. През ноември 1896 г. председател е Иванка Докова, а секретар е Ан. Димитрова [7]. През 1901 г. неин член е Бангова, а през 1908/1909 г. председател отново е Иванка Докова (председател също през 1910 г. и отново през 1921 г.).

Любопитен факт е поместен в местния плевенски вестник „Съвременник“ от 11 ноември 1895 г., според който на 4 ноември същата година плевенският околийски началник г-н Ив. Попов се сгодява за забавачката Мара Евстатиева, спомената вече само като учителка.

По-несигурна изглежда роднинската връзка между Иван Доков, общинар, и Иванка Докова, председател на женското дружество в Плевен. През 1891, 1892 и 1893 г. почетен член на общината е Ив. Ив. Доков, понякога записван и само като Иван Доков [36, 37, 39]. Именно той е този, който на 14 август 1891 г. „намира въпроса [за забавачница] от първостепенна важност за града“ и „каза, че за да могат малките деца да се предпазят от лошавите примери, които те всекидневно виждат в улицата и вкъщи и да се приготвят за добри ученици в училище, нужно е откриването на подобно заведение“ [34, л. 168 - 169]. Дали той е в пряка роднинска връзка с Иванка Докова не може да се твърди със сигурност, но приликата в имената и отношението им към предучилищното дело правят впечатление.

### 3. Методика на преподаване

Педагогическите способи, характерни за епохата, се прилагат и в местната забавачница. По това време най-популярният учебно-възпитателен метод в България е на немския педагог Фридрих Фрьобел (1782 – 1852). Симпатиите към неговите възгледи датират още от Възраждането [22], а впоследствие на него се опират и министри като Георги Живков, Иван Шишманов и др. [5]. Нещо повече, Фрьобел запазва водещите си позиции в областта на педагогиката у нас поне до началото на Втората световна война (1939 – 1945), успешно конкурирайки по-модерните през 20-те и 30-те години на XX в. Джон Дюи (1859 – 1952) и Мария Монтесори (1870 – 1952) [12]. Освен Фрьобел известни в края на XIX и първите години на XX в. в България са също педагогиките на Ян Амос Коменски (1592 – 1670), Жан Жак Русо (1712 – 1778), Йохан Песталоци (1746 – 1827) и т.н., но никой от тях не достига славата на Фрьобел.

Ето и един пример. През 1905 г. по страниците на официоза на Министерство на народното просвещение – сп. „Училищен преглед“, е поместен „Правилник за уредбата на курс на подготовка на учителки в детски училища“ [16]. Всички, желаещи да работят като учителки забавачки, трябва да преминат курс на подготовка от година и половина, като част от изучаваните предмети са „Фрьобелова възпитателна метода“ и „Теория и практика на Фрьобеловите забавителни и възпитателни средства“. За да получат накрая свидетелство за учителки забавачки, кандидатките държат три изпита – писмен, устен и практически с уточнението, че писменият изпит се прави от две части по обща

педагогика и Фрьобелова методика. Така те са длъжни да познават и други видове педагогики, но Фрьобеловата методика е с по-голяма тежест. Местната плевенска общественост също държи малките деца да бъдат обучавани според идеите на Фрьобел [3].

**4. Персонал**

Персоналът в забавачниците е предимно от жени. Още при създаването на тази институция в протокол # 221 от 14 август 1891 г. е посочено, че тя ще се ръководи от учителка забавачка, нейна помощница, две слугини и слуга. Причините да се предпочитат жени пред мъже са поне две: 1) „децата на възраст от 2 до 6 или 7 г. трябва да се възпитават от жени. Само жените могат да подражават майката, която става на дете, за да си забавя детето.“ И още [само жени могат да] управляват тия малки и толкоз интересни същества.“ [21, стр. 52]; 2) женският труд е по-евтин и за общината е финансово по-изгодно да наема жени отколкото мъже.

От прегледаните документи излизат имената на няколко учителки забавачки в Плевен. Първата е Мара Евстатиева от Русе. По-късно е наета г-ца М. Ковачева, но има и още една, понеже децата са много и има нужда от две учителки. В края на 1899 г. забавачка е Р. Пирдопска (Бърдарова), а през 1901/1902 г. е Парашкева Бръшлянова. Случаят с Р. Пирдопска (Бърдарова) е по-любопитен, защото тя се е омъжила и по закон няма право да работи повече като учителка. Местният окръжен училищен съвет не е сигурен как да постъпи с нея, тъй като тя работи в частна забавачница. В крайна сметка е взето решение учителката да бъде освободена, понеже „законът не прави разлика между частни и общи училища“ [27, л. 75].

Макар и рядко има и мъже забавачи – такива са учителите забавачи към подготвителните отделения Георги Ненчов в с. Дебово и Ной Янев в с. Гаурене през 1908 г. [28]. Данни за мъже забавачи в Плевен през разглеждания период до момента не бяха намерени.

Образованието на учителките забавачки не е съвсем изяснено. Както беше посочено, тенденцията е Министерство на народното просвещение да установява все по-силен контрол върху предучилищното дело, като за целта се организират подготвителни курсове, издават се свидетелства и т.н. В София през 1905 г. действа държавна детска градина, която служи за образец и на останалите предучилищни заведения в страната [15]. Интересно сведение е поместено по страниците на местния плевенски вестник „Бдител“ от октомври 1898 г. В кратка статия редакторът недоволства, защото за забавачка е назначена жена без необходимия образователен ценз, при това балдъза на директора на Плевенското девическо училище: „Тая г-ца е с петокласно само образование; нито в училището, където се е учила, нито по друг някакъв начин тя е можла да добие понятие по Фребеловата метода. Как тя занимава младите душици – Бог знае! Но факт е, че последните постоянно дезертират от отделението и пълнят онова на нейната колега! Родители, недейте оставя да се изхабяват в най-крехката възраст характерите и навиците на вашите деца! Тъй е то, когато и възпитателите се избират да са от „нашите“, а способността се тъпче на всеки разкрач!“ [3, стр. 3]. Навярно става дума за политически интриги, защото

завършването на пети клас на девическо училище в края на XIX в. в България не може да се приеме за ниска образователна степен.

По правило заплатата на жена учителка през разглеждания период е по-ниска от тази на мъжете учители, като забавачките се наемат от общината чрез едногодишен контракт (договор). Единствено Р. Пирдопска (Бърдарова) работи в частна забавачница през 1899 г., но не е ясно с каква заплата и кой я плаща.

**5. Организация на дейностите, материални условия и хигиена**

Организацията на работа в забавачницата е бегло загатната в документите. Всъщност по това време има достатъчно примерни устави и правилници и вероятно плевенската забавачница не се отличава много от останалите [20, 15]. Тя се ръководи от учителка, която се наема на работа в края на август, децата започват посещения есента, обикновено септември или октомври, в края на декември изнасят представление пред местната общественост, а през юни се провеждат годишните изпити на децата. В тази дейност активно участват по-първите представителки на плевенската общественост. Дали те са и членки на женското дружество на този етап не може да се потвърди, но не е изключено. Коледното тържество на децата от края на 1898 г. е много успешно: „На третия ден от рождественските празници в салона на друж. „Съгласие“ се даде безплатно забавление, от 3 – 5 часа следобед, от децата, посещаващи тукашната забавачница. Изобщо забавлението бе доста сполучливо и децата добре приготвени“ [4, стр. 3]. В забавачницата се водят дневници, където е разписана програма за дейността [4]. Не беше намерена информация за дневния режим, но практиката от онова време е всяко дете да си носи храна от вкъщи, би трябвало при необходимост да има къде децата да спят или поне да си починат, а следобед ги прибират родителите.

Според протоколите на общината забавачницата се помещава в „къща“ или „здание“, което остава впечатление за безопасни и добри хигиенни условия. Редакторът на в. „Бдител“ обаче е на друго мнение. Той отправя критика, че става дума за „един дюкян, който служи и за занимателна стая, и за учителска, и за стая за дрехите на децата, и най-после за стая, където стоят слугите и си държат метлите за метене на забавачницата. Обръщаме вниманието на училищните власти да намерят за идущата година за забавачница някое по-добро и по-подходящо здание, а не да държат невинните дечица в един дюкян, макар той и да е на сегашния градски кмет К. Михайлов“ [2, стр. 3]. Липсват и необходимите пособия и Фрьобелови дарове за игра на децата.

Посещаемостта е висока – през учебната 1898/1899 г. общината очаква да се запишат повече от 60 деца [42, 43]. За съжаление, те не винаги идват редовно, затова и резултатите на децата от изпитите през юни 1897 г. не са добри [1]. От прегледаните до момента документи няма информация какви точно са причините за отсъствията, но може да се предположи, че са свързани с по-висока заболеваемост. Най-често споменатите болести са инфлуенца, вариола, скарлатина, варицела, туберкулоза, малария, въшки, дизентерия, менингит, тиф, задух и др. [24]. Не е посочена обаче възрастта на заболелите, затова е трудно да се каже кои от изброените се отнасят за деца от 3 до 7 години. Като цяло хигиенното равнище е ниско – една многократно посочвана констатация за

началните и основните училища, но едва ли положението е по-различно при по-малките деца [27, 30]. Лошо впечатление прави и фактът, че забавачницата веднъж изгаря [1].

Вследствие прегледаните документални свидетелства за развитието на предучилищното образование и възпитание в Плевен през 1878 – 1918 г. могат да се направят следните изводи:

- през разглеждания период предучилищното дело не е с приоритетно значение нито за централната, нито за местната власт;
- наблюдава се тенденция държавата все по-активно да налага централизация в предучилищното дело посредством нормативни актове и контрол от страна на местната училищна инспекция;
- за да посещават децата общинската забавачница, родителите им плащат такса според имотното си състояние. Общината осигурява квартира и заплата на учителките. Всички споменати в документите наемодатели са членове на общинския съвет или близки техни роднини. Най-вероятно, но не напълно изяснено, забавачницата зависи организационно и методически от местното женско дружество „Развитие“, членове на което може би имат роднини в Общината.
- в областта на методиката се отдава предимство на западните педагогически идеи, най-вече на Фрьобел;
- в материално отношение местната забавачница не е добре осигурена;
- развитието на предучилищното образование и възпитание в Плевен може да се приема като умален модел на общото развитие на предучилищното дело в България през разглеждания период като цяло.

**Списък на учителките в плевенската забавачница**

| **Година** | **име и фамилия** |
|---|---|
| 1891/1892 уч. г. | Мара Евстатиева от Русе [35] |
| вероятно от 1894 г. [14], 15 юни 1897 г. [1] | М.[Мария?] Ковачева [1] |
| 23 юли 1898 г. | забавачка все още е г-ца Ковачева [42] |
| 22 август 1898 г. | наета е още една забавачка освен г-ца Ковачева [43] |
| 30 октомври 1898 г. | в Плевен има поне 2 учителки забавачки и те са в конкуренция помежду си [3] |
| 18 декември 1899 г. | учителката забавачка Р. Пирдопска (Бърдарова) е уволнена, защото се е омъжила [26] |
| 1901/1902 уч. г. | Парашкева Бръшлянова [48] |

Литература:

1. **Бдител**, вестник, Плевен, год. I, бр. 3 от 25 юни 1897 г., стр. 3.
2. **Бдител**, вестник, Плевен, год. I, бр. 6 от 16 юли 1897 г., стр. 3.

3. **Бдител**, вестник, Плевен, год. II, бр. 8 от 30 октомври 1898 г., стр. 3.
4. **Бдител**, вестник, Плевен, год. III, бр. 15 от 7 януари 1899 г., стр. 3.
5. **Бижев**, Н. С. Детски градини. – В: Училищен преглед, София: постоянен учебен комитет при МНП т. IV, 1899 г., стр. 561–566.
6. **Въчева**, Сн. Първите предучилищни възпитателни заведения в Европа. – В: Предучилищно възпитание, София: МОН, кн. 2, 2007, стр. 8–9.
7. **Дакова**, Н. Плевенското женско просветително благотворително дружество „Развитие“ (1891 – 1944 г.). – В: Известия на музеите в Северозападна България, т. 28, 2000 г., стр. 85–99.
8. Детските училища в Швейцария. – В: Училищен преглед, София: постоянен учебен комитет при МНП, т. I, 1896 г., стр. 1251.
9. **Държавен вестник**, бр. 17, 23 януари 1892 г.
10. **Държавен вестник**, бр. 49, 5 март 1909 г.
11. **Захариева**, Р. Исторически поглед върху развитието на детската градина. – В: Предучилищно възпитание, кн. 8, 1999, стр. 11–16.
12. **Иванова**, З. Фридрих Фрьобел и съвременните педагогически движения. – В: Училищен преглед, т. XXXVII, 1938, г. стр. 616–637.
13. **Методиев**, В., Л. **Стоянов**. Български конституции и конституционни проекти. София: Д-р Петър Берон, 1990, стр. 20–36.
14. **Петрова**, В. Учебното дело в Плевен и Плевенско (1878 – 1915). – В: Плевен и Плевенски край. Минало, традиции, духовност. Плевен [Велико Търново]: Фабер, 2013 г., стр. 302.
15. **Правилник** за държавната детска градина (забавачница) в София. – В: Училищен преглед, т. X, кн. 9, 1905 г., стр. 526–527.
16. **Правилник** за уредбата на курс на подготовка на детски учителки в детски училища (забавачници). – В: Училищен преглед, т. X, кн. 7, 1905, стр. 323–327.
17. **Томчева**, М. Предучилищното възпитание в Плевенски окръг до 9.IX.1944 г. – В: 100 години предучилищно възпитание в България. Състав. Ц. Шейтанова и др. София: Министерство на народната просвета, 1984 г., с. 122–126.
18. **Читалище**: повременно списание, Цариград, бр. 1 от 1 януари 1874 г.
19. **Читалище**: повременно списание, Цариград, бр. 2 от 15 януари 1874 г.
20. **Читалище**: повременно списание, Цариград, бр. 3 от 1 февруари 1874 г.
21. **Читалище**: повременно списание, Цариград, бр. 4 от 15 февруари 1874 г.
22. **Читалище**: повременно списание, Цариград, бр. 5 от 1 март 1874 г.
23. **Читалище**: повременно списание, Цариград, бр. 6 от 15 март 1874 г.

**Архивни материали:**

24. ДА – Плевен, **ф. 14К**, оп. 1, историческа справка, л. 21, както и множество свидетелства за болести, поместени по страниците на местния периодичен печат.
25. Историческа справка, ДА – Плевен, **ф. 18К**, оп. 1.
26. Протокол # 8 от **18 декември 1899 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 18К**, оп. 1, а. е. 1, л. 74–75.

27. Протокол # 9 от **14 януари 1900 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 18К**, оп. 1, а. е. 1, л. 75 – 76.
28. Протокол # **31 юли 1908 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 18К**, оп. 1, а. е. 2, л. 206, 209–210.
29. Протокол # 20 от **28 август 1911 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 18К**, оп. 1, а. е. 3, л. 98–100.
30. Протокол # 23 от **19 декември 1911 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 18К**, оп. 1, а. е. 3, л. 118–120.
31. Протокол # 36 от **23 юли 1882 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 1, л. 142.
32. Протокол # 61 от **24 ноември 1882 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 1, л. 166.
33. Протокол # 48 от **8 октомври 1886 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 3, л. 30–31.
34. Протокол # 221 от **14 август 1891 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 6, л. 168–169.
35. Протокол # 245 от **7 октомври 1891 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 6, л. 185.
36. Протокол # 246 от **7 октомври 1891 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 6, л. 186.
37. Протокол # 173 от **3 септември 1892 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 8, л. 152.
38. Протокол # 59 от **6 април 1893 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 10, л. 51.
39. Протокол # 151 от **27 септември 1893 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 10, л. 126.
40. Протокол # 10 от **17 януари 1897 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 16, л. 10.
41. Протокол # 44 от **2 април 1897 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 16, л. 54.
42. Протокол # 21 от **23 юли 1898 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 17, л. 85, 93.
43. Протокол # 24 от **22 август 1898 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 17, л. 107–112.
44. Протокол # 27 от **8 октомври 1898 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а.е. 17, л. 123;
45. Протокол # 38 от **21 септември 1899 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 18, л. 121 – 122;
46. Протокол # 115 от **12 октомври 1900 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а.е. 19, л. 190;
47. Протокол # 136 от **24 октомври 1901 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 20, л. 174, 176;
48. Протокол # 64 от **1 март 1903 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 21, л. 77–78.
49. Протокол # 210 от **16 септември 1903 г.** – В: ДА – Плевен, **ф. 60К**, оп. 1А, а. е. 21, л. 288.

*Анна Йорданова Атанасова*
*Гергана Атанасова Атанасова*
*e-mail: atanasova.anna@abv.bg*
*e-mail: gerganaatanasova@mail.ee*

# МОНТЕСОРИ ТЕРАПИЯ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

*Анна К. Трошева-Асенова*

# MONTESSORI THERAPY FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Anna K. Trosheva-Asenova*

*ABSTRACT: Montessori therapy is an independent method that finds application in the development, correction and rehabilitation of children with disabilities and developmental disorders. The article presents the origin of Montessori therapy, its nature and goals. It highlights the similarities and differences between Montessori therapy and Montessori pedagogy. Examples are given of the adaptation of the Montessori method and materials for children with special educational needs.*

*KEYWORDS: Montessori, therapy, education, adaptation, children with special educational needs*

Монтесори терапията е самостоятелна форма на терапия, която произхожда от педагогическия метод на италианския лекар д-р Мария Монтесори. Самата д-р Монтесори първоначално прилага и усъвършенства своите концепции и подходи при деца с изоставане в развитието. Впоследствие тя формулира общовалидни за всички деца теории и принципи на развитие и методът ѝ добива широка популярност при деца с типично развитие. Не е изненадващо, че той намира все по-широко приложение при деца със специални образователни потребности (СОП). Още през 1930 г., в София, Лидия Стоянова за първи път въвежда метода Монтесори. Тя го прилага в класа за „бавноразвиващи се деца към първоналачалното училище „Н. Михайловски“ [3:45]. В терапевтичния си вариант методът започва да се предлага в Центъра за лечение и рехабилитация на деца с церебрална парализа в София през 1994 г. [2]. Днес у нас много центрове предлагат Монтесори обучение при деца с различни възможности, а част от тях и специализирана терапия по този метод за деца с проблемно развитие (фондация „Карин дом“, център „Пумпелина“ и др.). Утвърдена институция за подготовка на Монтесори терапевти е Детският център в Мюнхен. Под ръководството на проф. Хелбрюге (prof. Theodor Hellbrüge) съвместно с екипа на центъра и участието на Лоре Андерлик (която прилага Монтесори метода при деца с увреждания в детска градина в Мюнхен) се разработва теорията и практиката на Монтесори терапията [2]. Понастоящем специализираното обучение по Монтесори терапия като самостоятелна дисциплина се продължава от Montessori-Berufsverband e.V. със седалище в Бавария, Германия.

Монтесори терапията използва Монтесори педагогиката, както и допълнителни знания от областта на медицината, психологията, неврологията, специалната педагогика, ерготерапията и други науки, така че да подкрепи

цялостното развитие на децата със СОП. За разлика от Монтесори педагогиката в Монтесори терапията целта не е само подкрепа и стимулиране на развитието, а и корекция и рехабилитация. Научните основи на Монтесори терапията включват доказаните педагогически принципи, материали и подходи, разработени от италианската лекарка; откритията на неврофизиологията и невропсихологията, генетиката, педиатрията; познанията за влиянието на увреждания и хроничните заболявания върху засегнатите лица и техните семейства и утвърдени подходи в терапията, рехабилитацията и специалната педагогика.

Подобно и на друг вид терапии (например играта и игровата терапия, играта с пясък и пясъчната терапия и др.), това което превръща подхода в терапевтичен са уменията и гледната точка на специалиста. От една страна, той трябва да може да прилага Монтесори педагогиката, а от друга – да оцени развитието на детето и неговите потребности; да съобрази и подготви средата спрямо възможностите и потребностите на конкретното дете; при необходимост да адаптира материалите; да приложи подход, който ще доведе до оптимално разгръщане на детските способности. Изброените умения изцяло попадат в квалификацията на специалния педагог в България, така че можем да кажем, че Монтесори терапевтът е специалист, който има необходимата квалификация, за да приложи съчетанието от познанията си по Монтесори педагогика и специална педагогика.

В Детския център в Мюнхен определят целта на Монтесори терапията като стимулиране на детето в развитието и интегрирането на сензорни, двигателни, когнитивни и социално-емоционални умения и способности. Тази цел се подкрепя от „подготвената среда“, класическите Монтесори материали и адаптациите им, допълнителните материали и Монтесори терапевтите [7]. По-подробно можем да представим целите на Монтесори терапията по следния начин:

- Да насърчава цялостното развитие чрез стимулиране на сензомоторните, когнитивни, социални и емоционални процеси на развитие;
- Да предотврати или намали вторичните и третичните отклонения;
- Да намали и/или компенсира съществуващите ограничения и последствията от първичното нарушение;
- Да постигне рехабилитация, възстановяване, компенсация или развие способностите на детето чрез Монтесори материали, принципи и подходи на работа;
- Да стимулира самостоятелност, независимост, творчество, увереност и социализация;
- Да подобри нагласите, мотивацията, участието и справянето на детето.

Сътрудничеството с родителите е един от най-важните елементи в Монтесори терапията. Родителите имат най-силна емоционална връзка с детето си, затова и интересът от неговото развитие е мотивиран. Те остават важни хора за детето през целия му живот, докато специалистите често се сменят. Чрез терапията се подкрепя вярата на семейството в потенциала на детето и се развиват умения у родителите да стимулират развитието му в домашна среда.

Работата с децата със СОП включва [6]:

- сензитивно наблюдение, оценка и планиране на работата от страна на терапевта;
- подход, насочен към детето и основаващ се на силните му страни;
- наличие на дозирана помощ и подкрепа от страна на терапевта;
- подготвена среда с материали, която поема част от функциите на терапевта.
- Индивидуалният план на Монтесори терапията се създава на базата на експертна оценка, „чувствителното наблюдение“, потребностите на детето със СОП и неговите близки. Взема се под внимание мнението и желанията на родителите, провеждат се интердисциплинарни дискусии [6].
- Целите на терапията са индивидуални и могат да включват корекция на затруднения в следните области [6]:
- сензорни нарушения и умения;
- осъзнаване на собственото тяло, сензорна интеграция;
- двигателни нарушения на общата и/или фината моторика;
- забавяне или нарушения на езиковото развитие;
- когнитивен дефицит;
- нарушения на вниманието;
- нарушения на мотивацията и нагласа за отказ;
- поведенчески нарушения;
- изоставане в развитието (включително интелектуална недостатъчност);
- аутизъм и поведенчески нарушения;
- генетични синдроми.

Балканска [1] представя предимствата на Монтесори педагогиката за приобщаването на деца с различни възможности. Разновъзрастовите групи в обучението, индивидуалните дейности с материали (при които могат да се използват различни нива на помощ и подбрани материали), поведенческите модели, формиращи уверени и уравновесени личности, както и възможностите за социализация чрез работата в групи и спазването на норми на поведение прави Монтесори метода особено подходящ за целите на приобщаващото образование [1]. Основните подходи в метода изцяло отговарят на потребностите на децата със специални потребности и могат да създадат необходимата за тяхното развитие среда.

Паралелно с това в някои случаи подходът и Монтесори материалите се нуждаят от адаптация спрямо индивидуалните потребности на детето. Самата Монтесори знае и обръща внимание на разликите в обучението на децата с типично развитие и тези с умствена изостаналост [4]. Децата със специални потребности често нямат вътрешна мотивация за включване в различни дейности и е необходимо да я получат отвън под формата на награди или обещана любима дейност след това [4]. Монтесори пише за тази разлика в книгата си „Да откриеш детето“. Тя казва, че мотивацията е основната разлика между умствено изостаналото дете и „нормалното“. Вниманието на забавеното в развитието си дете според нея трябва да бъде постоянно провокирано, като бъде подканяно да разглежда и насърчавано да действа. Материалът, който веднага привлича вниманието и интереса на детето с типично развитие, не е достатъчно

силен стимул за детето с изоставане и затова възрастният е необходим за събуждане на този интерес и начало на работата. Друга разлика, която Монтесори посочва, е способността да се различава основното от второстепенното особено при трениране на сетивата [4]. Самите Монтесори материали, в които са подчертани качествата на предметите, към които детето да насочи своето внимание, са от голяма помощ в това отношение.

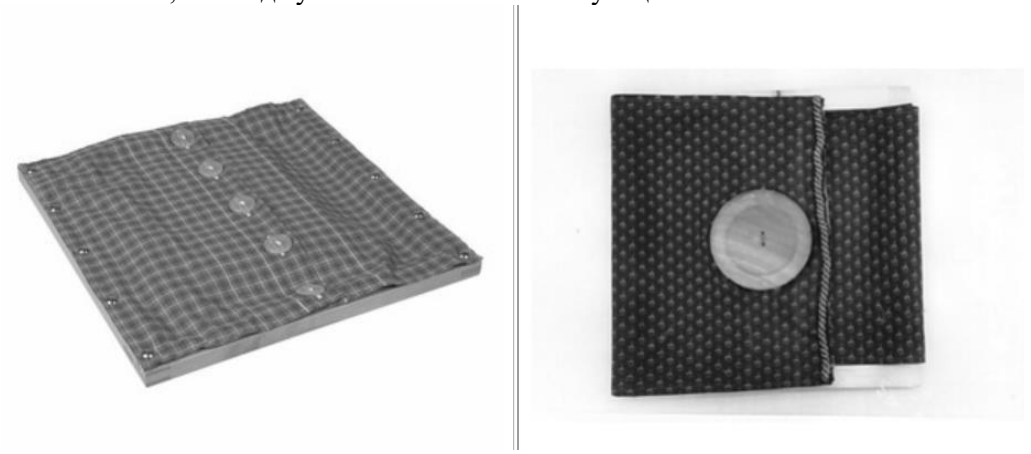
В Монтесори средата не учителят определя дейността, а децата. Те имат свободата да изберат с какво да се занимават и с каква продължителност. Децата сами избират материала от подготвената среда, вземат го и го отнасят до индивидуалното си място за работа. Но при децата със специални образователни потребности свободният избор е затруднен. Много от тях нямат желание да работят с материалите или хващат един материал и веднага след това искат друг. Тук на помощ идва ролята на специалиста терапевт, който на базата на предварително наблюдение и оценка на развитието на детето прилага контролиран избор, като му предлага два или три материала, съобразени с неговите умения и сензитивен период на развитие, от които детето да избере (от наблюдения на работата и споделен опит на специалистите от „Карин дом“ – Варна). Това може да стане като в подготвената среда на съответните стелажи няма такова голямо разнообразие, а са оставени само няколко материала по преценка на специалиста. Както отбелязва Кунева (1999), „Монтесори терапията дава на децата много свобода, но и изисква също толкова отговорност и дисциплина“ [2:109]. Някои деца с двигателни нарушения не могат сами да отидат до зоната с материали, която ги привлича, и се нуждаят от помощ за придвижване до нея или някой да донесе материалите при тях, също както и да приберат материала на мястото му след приключване на работа (процес, в който детето е необходимо да бъде включено, дори и да се нуждае от асистенция).

Друг пример за адаптиране на подхода е разположението на учителя спрямо детето. Монтесори терапевтът не винаги сяда от дясната му страна, а се придържа към страната на по-активната и по-добре развита ръка на детето. Понякога се налага позиция пред детето (лице в лице) за привличане на вниманието му и очен контакт или зад него – в случаите на помощ „ръка в ръка“ или „тяло в тяло“.

Тристепенният урок на Сеген, който Монтесори използва активно в усвояването на понятията, също може да бъде видоизменен спрямо специфичните потребности на различните групи деца със СОП. Например първият му етап за формиране на нови знания „Това е …“ обикновено е с много по-голяма продължителност и повторяемост, отколкото при децата с типично развитие. При децата с нарушен слух с цел формиране на слухово-моторни представи още на този етап детето не само възприема слухо-зрително, но бива подканяно и да повтаря новите думи. На втория етап, когато детето трябва да покаже разбиране и разпознаване на новите понятия, това понякога става по алтернативен начин – чрез подсказване от страна на възрастния, чрез посочване с някоя подвижна част на тялото, която може да не е ръка, а например очи, нос и т.н. А третият етап на назоваване на новото понятие от детето и отговор на въпроса „Какво е това?“ може да е непостижим за него по говорен път и да се замени с алтернативно средство за общуване, посочване на надпис, жест и т.н.

Особено специфично е приспособяването на Монтесори материалите, което се прави чрез известни от специалната педагогика методи на адаптация като разширяване, стабилизиране, ограничаване, подобряване [5].

Уголемяването (или още може да бъде разширяване, удължаване) се прилага с цел по-лесен захват и подпомагане на манипулацията с предмета. Тази адаптация е подходяща за лица с физически увреждания на горните крайници или с нарушена двигателна дейност и фина моторика. Този метод се изразява в подбор на по-големи от стандартните предмети, играчки, дръжки или добавяне на материали към вече съществуващите, които да ги увеличат. Пример за разширяване са рамките на Монтесори за развитие на самообслужването, разкопчаване и закопчаване на копчета (фиг. 1.). На първото изображение виждате класическия материал, а на второто – адаптиран вариант само с едно голямо копче, което да улесни захвата и манипулацията.

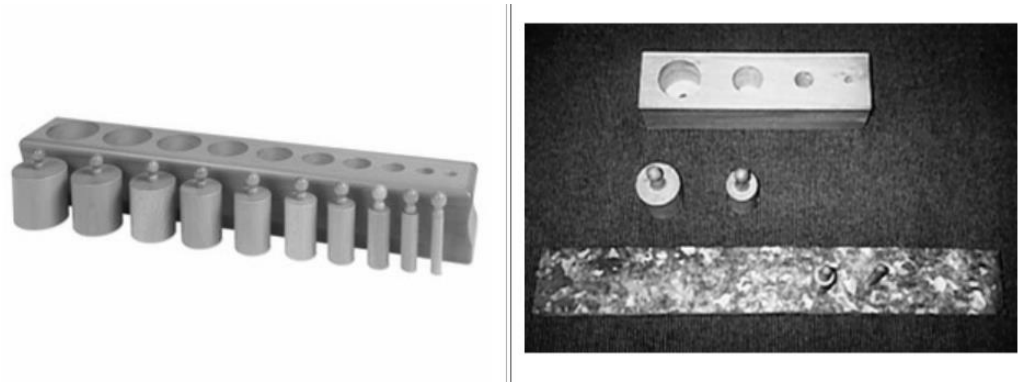


Фиг.1. Адаптиране на Монтесори рамка за закопчаване [8]

Методът на стабилизиране помага в манипулативните дейности по два начина:

- като предотвратява приплъзването на материала и отдалечаването му от използващия го, събарянето или преобръщането на по-високи материали. За хора с двигателни затруднения може да е невъзможно да се протегнат, за да го приближат към себе си или пък за хора със зрителни затруднения това може да внесе хаос в познатия за тях ред и затруднения в справянето.
- като премахва изискването за придържане на материала, което освобождава двете ръце за манипулация или прави дейността достъпна за хора, при които функционална е само едната ръка.

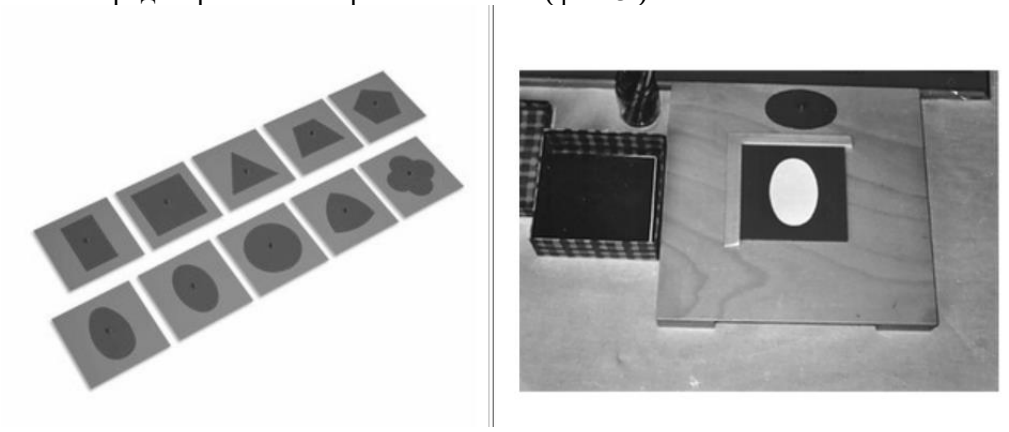
Пример за стабилизиране са цилиндрите на Монтесори, които при адаптацията са с метална основа и се поставят върху магнитна лента, за да стоят изправени и да са по-лесни за захващане. Тук е приложен и методът на опростяване и броят на цилиндрите е намален от 10 на 4. (фиг. 2.)



Фиг.2. Адаптиране на цилиндрите на Монтесори [8]

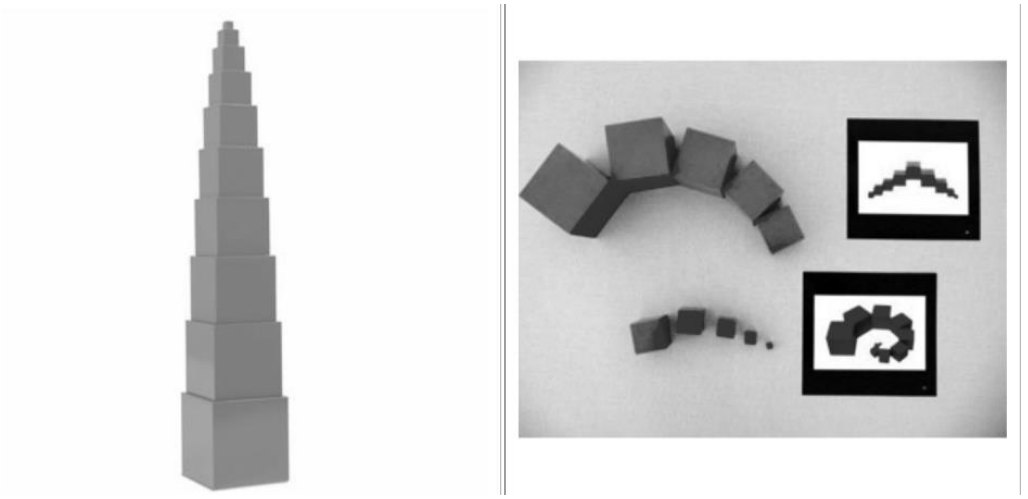
Методът на ограничаване се прилага също при двигателни и при зрителни нарушения, за да предотврати възможност за разместване на вече подредени елементи, да застопори материала и да не позволи отдалечаването му извън функционалния достъп на работещия с него. Ограничаването може да се извърши по два начина:

- чрез привързване на материала за тялото на детето, което позволява придърпването му при изпускане;
- чрез заграждане на пространството. Пример за такова е поставянето на металните рамки с фигури (лявата снимка) в допълнителни дървени рамки, така че да не е необходимо придържането им с лявата ръка и предотвратяване на разместването. (фиг. 3.)



Фиг. 3. Адаптиране на Монтесори метални рамки [8]

Пример за подобряване е добавянето към розовата кула (лявата снимка) на картинни и снимкови изображения, показващи начина на подреждане на кубчетата и осигуряващи модел и зрителна опора (дясната снимка) (фиг. 4.).



Фиг. 4. Адаптиране на Монтесори материал „Розова кула“ [8]

При работа с розовата кула може да се приложи и стабилизиране чрез добавяне на велкро лепенки или магнити на кубовете за по-стабилна конструкция.

В заключение – Монтесори педагогиката наистина е достъпна, развиваща и в полза на всички деца. Тя позволява силна индивидуализация на обучението и съобразяване с потребностите на конкретното дете. Групата деца с изоставане в развитието, с които Монтесори поставя началото на своите педагогически възгледи, както и постигането на терапевтични резултати при прилагането ѝ с деца с увреждания и специфичните подходи в тези случаи, са достатъчно основание да говорим за Монтесори терапия и да препоръчаме по-широкото ѝ приложение при децата със специални образователни потребности.

Литература:


1. Балканска, Н., 2020. Монтесори методът и приобщаващата образователна среда. Научни положения, терапевтични техники и съвременни перспективи. София, Феномен.
2. Кунева, Р., 1999. Монтесори-терапия – средства и възможности за въздействие при ДЦП, В сб. Децата с церебрална парализа, 105–109. София, Издава:Център за лечение и рехабилитация на деца с церебрална парализа.
3. Терзийска, М., 1997. Лидия Стоянова и методът на Мария Монтесори в България. Българско списание за образование, бр. 2/2017, 33–63, ISSN 1314 – 9059, elbook.eu
4. Монтесори, М., 2018. Да откриеш детето. Изд. Асеневци
5. Трошева-Асенова, А., 2022. Адаптиране на дидактични материали и играчки за деца с двигателни затруднения. – В: сб. Развитие на приобщаващото образование в България: 15 години по-късно, редактор/и: проф. дпн Милен Замфиров. София: УИ Св. Климент Охридски, 2022, стр. 222–229, ISSN (print):978-954-07-5570-0.
6. http://www.montessori-berufsverband.de/

7. https://kbo-kinderzentrum-muenchen.de/en/range-of-treatments/diagnostic-and-therapy-options/montessori-therapy
8. Източник на снимковия материал: http://www.montessori-berufsverband.de/montessori-therapie-material.html

*Анна Константинова Трошева-Асенова,*
*доцент, доктор,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата,*
*катедра: „Специална педагогика“,*
*trosheva@uni-sofia.bg*

# ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ ИЛИ ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА РАЗВИТИЕ НА ФИНИ ДВИГАТЕЛНИ УМЕНИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

*Анна В. Ласкарова-Иванова*

# IMAGING ACTIVITY OR DIGITAL TECHNOLOGIES AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL AGE

*Anna V. Laskarova-Ivanova*

*ABSTRACT: This article examines the development of fine motor skills in children between the ages of 3 and 7 through visual activities and how digital technology negatively affects motor development. The use of different techniques and materials in preschool art classes shows effectiveness in the development of fine motor skills. Many of the reviewed studies, on the other hand, prove that motor competence lags behind when using various digital technologies and especially those with touch screens.*

*KEYWORDS: motor competence, motor development, motor ability, motor skills, motor coordination; preschool children*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект №РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Живеем в бързо променящ се свят, в който дигиталните технологии продължават да навлизат масово и заемат своето място в ежедневието ни. Те започват да играят все по-важна роля дори в обучението на децата в предучилищна възраст като основната цел е да се подобри ефикасността на образованието. Разбира се това изисква и осъвременяване на методите на работа, свързани основно с предоставяне на визуална информация както в училище, така и в предучилищното образование. Една от задачите на изобразителното изкуство в днешния дигитален свят е да допринесе за развиване на подходящи умения и способности чрез по-близки до децата методи на обучение. Основната цел е предизвикване на интерес от страна на децата и задържане на вниманието им към учебния процес, онагледяване на нови знания с цел по-бързото им усвояване, визуализиране на художествени произведения от различните видове изкуства – рисунка, графика, живопис, скулптура и произведения на декоративно-приложните изкуства.

„Чрез прилагане на подходящи педагогически методи, средства, подходи свързани с дигиталните технологии в часовете по изобразително изкуство, се цели да се стимулира развитието на творческата активност и изобразителната дейност при учениците“ [4].

Има редица изследвания, свързани с масовото навлизане на компютърните и мобилните технологии в ежедневието, които потвърждават както ползите, така и отрицателното им въздействие върху психомоторното развитие на 3 – 7-годишните деца. Много от тях разглеждат ефектите от използването на дигитални технологии в предучилищна възраст. Редица изследователи коментират основно два вида взаимодействие с дигиталните технологии – пасивно и активно. При пасивното децата са само наблюдатели на случващото се пред екрана, а при активното са преки участници в компютърната игра или приложение, което използват. И в двата случая двигателната активност е твърде ограничена или липсва нацяло.

Движението е съществен компонент от развитието и ученето на детето. За да могат да се ориентират триизмерно в пространството, за да предадат върху двуизмерна плоскост картина от заобикалящия ги свят, те трябва да са наблюдавали и обработвали информацията чрез различни двигателни дейности. Светът около нас е „изпълнен с ярки и динамични събития, с които единствено непосредственият контакт е предпоставката за събирането на опит“ [5]. За разлика от всички други сензорни системи вестибуларната система няма център за анализиране в мозъка, а по-скоро обхваща всички мозъчни структури в едно. „Това прави възможно осигуряването на сензомоторна интеграция. Колкото по-малко се движат децата, толкова по-неточна е тяхната картина за външния свят“ [13].

Децата в предучилищна възраст са в етап на усъвършенстване на двигателни умения и навици, които са важни за тяхното развитие. Компетентността на моторните умения се определя от качеството на координацията на движение при извършване на различни двигателни умения, които включват фини и груби моторни движения [10]. Грубите двигателни умения са свързани основно с физически дейности като бягане, скачане, танци, катерене, прескачане и пълзене. Фините се характеризират с координирани движения при хранене, хвърляне, хващане, докосване, писане, рязане, рисуване и други конструктивни умения. Същевременно с това представляват връзка между нервната система и мускулите на пръстите на ръцете, както и развитие на координация око – ръка.

Обучението по изобразителни дейности в детската градина използва възможностите на дигиталните технологии за онагледяване и по-лесно възприемане на произведения на изкуството и тяхното приложение в творческата дейност на децата. Включването на таблетите, смартфоните и игралните конзоли също изискват някаква форма на фин моторен контрол чрез плъзгане с пръст, писане, манипулиране чрез клавиатура или използване на стилус писалка при работа с графичен таблет [12]. Различни изследвания, насочени към използването на дигитални устройства, отбелязват следните плюсове:

– бърза обработката на различни видове визуална информация, свързана с развитие на наблюдателността;

– по-добра пространствена визуализация;

– по-кратко време за реакция на външен стимул.

Съвременните технологии със сензорен екран имат потенциала да предоставят на децата в предучилищна възраст преживявания, чрез които се подобрява тяхното учене и развитие. Таблетите могат да подобрят по-бързото и лесно възприемане от децата на нови знания по време на учебния процес, да подпомагат развитието на метакогнитивни познания. Използването на таблетите за насърчаване на самостоятелното учене на децата и улесняване на достъпа до персонализирано учебно съдържание развива мотивация и постоянство при решаване на задачи сред тях [14].

Чрез дигиталните устройства се насърчава бързината на реакция и движението на пръстите, координация между пръсти и очи, но не способстват развитието на всички фини двигателни умения. Прекомерното време, прекарано пред дигитални устройства, води до дефицит на вниманието, затруднения в социалната комуникация и по-висок риск от затлъстяване. Различни изследвания сочат също използването на различни приложения и таблети в обучението като положително по отношение на научаване и разпознаване на букви, цифри и звукове [7].

Въпреки ползите от дигиталните технологии, свързани с подпомагането на обучителния процес, има и много вреди върху развитието на 3 – 7-годишните, включващи говора, социализацията на децата и развитие на фините двигателни умения, които са ключови на по-късен етап от живота. Дейностите, характерни за манипулирането на дигитални устройства с тъч екрани, включват по-малко мускулни усилия, координация и сръчност в сравнение с хващането и манипулирането на предмети, рисуването и писането.

Проучване, направено от Л. Пенчева и Н. Михлюзова през 2021 г. за прекомерното използване на смарт устройства от деца на възраст между 3 и 7 години, потвърждава, че прекалена стимулация на нервната система при децата води до:

- забавяне на развитието на говорните умения при децата;
- намаляне способността за концентрация при изпълнение на определени задачи;
- труден контрол над емоциите;
- трудности при изграждане на социални умения;
- проблеми със съня;
- затлъстяване [3];
- увреждания на зрението;
- нарушено изграждане на триизмерно визуално пространствено възприятие.

Изводите, които са направени са: (1) деца под 3 годишна възраст не трябва да имат достъп до цифрови устройства; (2) деца на 3 – 7-годишна възраст трябва да имат максимум 1 час разрешено екранно време [15].

Развиването на фини двигателни умения чрез изобразителни дейности в детската градина все още не е достатъчно работещ метод сред учителите. В тази възраст не всички деца са заинтригувани от изобразителния процес. Ролята на учителя е да предостави различни техники и материали за работа като същевременно с това да демонстрира начините за тяхното използване. Игровите дейности стимулират развитието на фината моторика на ръцете чрез стискане,

рязане и напасване на форми. Двигателните процеси включват координирана система от движения, в която участват мозъкът, нервите, мускулите и костите [17]. Игровият подход е важен особено при 3 – 5-годишните за приобщаване към процеса на работа. Различните форми на работа съдействат за развитието и на мисленето, въображението, емоциите, зрителната памет, художествено-естетическото, интелектуално и емоционално развитие на децата [6].

В тази възраст децата поради незнание и неумение за работа с различни материали и съответно прилагането на различни техники за работа по време на изобразителния процес не са твърде ентусиазирани от изобразителната дейност. Трудността идва и оттам, че повечето от децата не могат да изразяват творчески своите идеи върху рисувателния лист. Тук е и ролята на учителя да демонстрира разнообразни и интересни изобразителни техники и материали за работа, за да предостави занимателни решения за творчество. В изследване, направено от Виджая, Р.Г., Даризал, Д., Сабила, М.И., Анасай, Ф. и Фитри, Е.С. (2024) с деца на 5 – 6-годишна възраст, се установяват и проблеми, които са в тясна връзка с развитие на фината моторика: (1) по време на занимания по рисуване децата изпитват трудности при задържането на рисувателните материали, (2) децата имат затруднения при рисуване и оцветяване, (3) децата имат затруднения при използването на рисувателните материали и инструменти правилно, (4) децата все още изпитват трудности при изрязването по шаблон, (5) децата все още се изпитват необходимост да бъдат ръководени в процеса на работа от учителите, когато пишат, рисуват, откопират, моделират [16].

Финитe двигателни умения включват компетенции като прецизност, скорост и качество на изпълнение чрез манипулация с ръце. Те могат да бъдат тренирани с дейности като прегъване, изрязване, лепене, оцветяване, моделиране и щриховане. Бесе М., Идха С., Совия, В. С. (2022), правят анализ на оценка на фината моторика чрез изобразителни дейности, свързани с оцветяване в три стъпки: 1) оценка на способността на учениците за правилен захват на рисувателните материали, използвани за оцветяване на рисунки, 2) гъвкавост при движение на ръката при извършване на оцветяващи дейности и 3) прецизност на оцветяване на контурни рисунки при извършване на оцветяващи дейности [8].

Изследване, направено от Лин, Л.Ю., Чернг, Р.Д. и Чен, Ю.Д. (2017), свързано с двигателната ефективност чрез сравнение на уменията на две групи деца в предучилищна възраст – използващи таблети със сензорен екран и таблети без сензорен екран, показва по-добри фини двигателни умения на участниците във втората група. Въпреки че предварително направеният анализ не показа групови разлики в двигателното представяне и силата на прищипване, по време на провеждане на експеримента децата в групата с таблет без сензорен екран са направили значително по-голяма ефективност в „прецизността на фината моторика“, „интеграцията на фината моторика“ и сръчност на „ръцете и пръстите“. В заключение са констатирали, че честото използване на таблети със сензорен екран не благоприятства развитието на фината моторика в предучилищна възраст [11].

В първа възрастова група (3 – 4-годишните) на децата се предоставят предварително подготвени от учителя контурни изображения, които те трябва да

оцветят равномерно и същевременно с това да не излизат от очертанията. Този процес изисква контрол и координация на движенията на пръстите и китката на ръката, както и добър захват на графичния материал за рисуване. Научават се да познават цветовете и да работят с графични материали, които включват флумастери, маркери, моливи, пастели. Изборът на цветове е забавна дейност за децата, която е и предпоставка за развиване на творческото мислене. Прерисуването (откопиране) на различни геометрични или други прости форми тренира освен мориката и координацията око – ръка. Повторяемостта на действията предполага спонтанност при движенията с изобразителния материал, като по този начин се изграждат навици (компетенции) за финитe моторни движения. При по-големите деца тези упражнения се отработват чрез постепенно усложняване на изобразителните задачи. Трудният контрол върху захвата с пръсти на рисувателния инструмент или материал прави децата нетърпеливи да повтарят движенията, съпътстващи творческия процес, свързани с оцветяване, апликиране или моделиране. Това забавя процеса на автоматизиране и развиване на финитe двигателни движения, които са така необходими на по-късен етап в училище.

Различните *графични техники* на работа включват и отпечатване върху рисувателния лист чрез използване на пръстите на ръцете и дланите, тампониране, точкуване, отпечатъци с природни материали, монотипни отпечатъци, различни видове щриховане. Графичните материали като флумастери, пастели, моливи способстват за отработване на правилен пинсетен захват. Изпълнението на повтарящи се движения по вертикала и хоризонтала с цел оцветяване и щриховане чрез кръстосване на графични линии способстват за упражняване на графомоторни движения. Поставят се изобразителни задачи, включващи упражнения за финатa моторика, свързани с движение на молива във вертикална или хоризонтална посока, без да се завърта рисувателния лист. В първа възрастова група постепенно се преминава към включване на движенията със завъртане на дланта и създаване на изображения в кръг. Във втора възрастова група децата трябва да овладеят рисуването на симетрични изображения като листо, пеперуда, ваза и др.

Работата с *живописни материали* също като графичните благоприятства упражнения за развиване на финатa моторика на пръстите, както и координацията око – ръка. С помощта на четката децата могат да извършват различни движения като точкуване, запълване на определени форми с цветове, нанасяне на цветни петна и линии чрез различни движения на пръстите на ръцете и китката. Упражненията по време на рисувателния процес са свързани с трениране на правилен пинсетен захват и контрол на финитe двигателни движения.

*Моделирането* е изобразителна дейност, при която се упражнява гъвкавостта на пръстите и дланите, контролът на силата на движенията, координацията око – ръка. В часовете се използват пластични материали като пластилин, глина, тесто, моделин и др. При работа с тях се изискват различни формообразуващи движения, които развиват моторната координация. Чрез различни техники в процеса на работа децата тренират бързината, скоростта и прецизността на движение. Изобразителната дейност *моделиране* предполага

самостоятелност при планиране на отделните етапи на изработване на определени модели, подобрява концентрацията, способства също за разпознаването на цветовете и на отделни текстури.

*Конструктивните дейности* са свързани с изработване и сглобяване на различни модули, които трябва да се свързват чрез нанизване, декориране, слепване като например при изработване на гирлянди, изрязване на ажурни декоративни елементи, колажи.

*Апликирането* в детската градина първоначално е свързано с техниката на изкъсване на определени форми от цветна хартия и залепянето им върху предварително подготвена от учителя основа с контурна рисунка. Изкъсването на елементите при 4 – 7-годишните постепенно преминава в самостоятелно боравене с ножичка и изрязване на конкретни форми, които децата залепят, като целенасочено следват идеен замисъл. Изрязване, изкъсване и залепяне са техники, които изискват контрол и координация на извършване на манипулативни движения с двете ръце и са свързани с:

- подобряване скоростта на реакцията, което позволява по-бързо да се справят с поставените задачи;
- подобряване координацията между двете ръце и очите;
- подобряване на концентрацията, което значително помага да се поддържа вниманието при усвояване на знания и умения;
- формиране на връзки между двете полукълба на мозъка, което позволява по-ефективно учене;
- трениране на паметта, както и уменията за работа с информация;
- развиване на логическото мислене и аналитичните умения;
- развиване на творческия потенциал и креативното мислене;
- упражняване на дейности, които изискват интензивна работа с ръце гарантира активирането на мозъчни центрове.

Рисувателните задачи, поставени на децата, свързани със следване и очертаване с графичен материал на пътечки в задачи от типа „лабиринт“, развиват сръчността и наблюдателността. При 3 – 4-годишните деца се усъвършенства захватът на графичния рисувателен материал чрез тази задача, както и финитe моторни движения, въпреки че при тях все още се наблюдава т. нар. „примитивен захват“. Движението на ръцете при различни изобразителни дейности, изпълнявани от най-малките в предучилищна възраст все още са основно от раменете и лактите. При 5 – 6-годишните се наблюдава доста по-зрял захват, както и манипулативни движения в процеса на рисуване. Движението е манипулирано основно от пръстите, като децата преценяват според интензивността на движението, което извършват, в коя част спрямо върха му да захванат изобразителния материал. Шест- и седемгодишните деца демонстрират не само по-добра координация при финитe двигателни движения, но и далеч по-

голяма прецизност на изпълнение. Този преход от примитивни двигателни умения към по-прецизно и координирано манипулиране на рисувателния инструмент (графичен материал, четка за работа с бои или инструменти, използвани при моделиране) определя нивото на фини двигателни умения [9].

„Предучилищното образование създава условия за придобиване на компетентности, необходими за успешното преминаване на детето към следващия образователен етап, който ще се реализира в условията на училищното образование. Готовността за училище следва да е свързана не само с постигането на грамотност по различните образователни направления, но и с отчитане на индивидуалното физическо, познавателно, езиково, както и социално-емоционално развитие“ [2].

В предучилищна възраст финитe двигателни умения позволяват да се оцени степента на готовност на детето за училище. Когнитивните способности, паметта, речта, логиката, математическите способности, концентрацията, въображаемото мислене се развиват едновременно с тях. Фината моторика определя нивото на умения в много и различни професии на по-късен етап от живота на човека. Така например музикантите, свирещи на струнни инструменти, и пианистите, стоматолози и хирурзи, хора, занимаващи се с електронен спорт и IT специалисти, с ювелирни изкуства и представители на много други професии имат добре развита и специфична фина моторика.

„Компетентностите са многоаспектна компилация на знания, умения, разбирания, мотивация, емоция, нагласи, метакогнитивен контрол, опит, дейности, готовност за действия (волеви признаци), които в единството си позволяват на даден индивид успешно да се справя с комплексни изисквания. Значимостта на компетентностите за постигане на качество на образованието е предопределена от характеристиката им не на вродено у човека качество, а на способност, която се развива, подлежи на усъвършенстване в процесите на активно и мотивирано учене, на ефективно и иновативно обучение“ [1].

Литература:


1. Добрева, С. (2022) Управление на качеството на образование в контекста на компетентностния подход. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2022, 129 с., ISBN 978-619-201-556-5, 374.
2. Еюбова, С. (2022) Социално-емоционалното учене и ключови компетенции в предуличищна възраст. – В: Сборник на катедра ПУНУП „Компетентностния подход като алтернатива пред предизвикателствата на 21-ви век“, Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, ISBN: 978-619-201-677-7, с.127–131
3. Пенчева, Л., Н. Михлюзова (2021). Влияние на смарт-устройствата върху езиковата изява и психомоторното развитие на децата до 7-годишна възраст. – В: Сборник доклади от международна конференция „Превенция на комуникативните нарушения“, Албена: издателство РЦ Ромел, с. 110–124, 2021, ISBN 978-954-9458-30-5
4. Стефанов, П. (2021). Психолого-педагогическа характеристика на дигиталното поколение (V – VII клас), Годишник на ШУ „Епископ

Константин Преславски“ Т. XXV D, УИ Епископ Константин Преславски, Шумен, 12 – 13 ноември, с. 628–637, ISSN: 1314 – 6769
5. Тодорова, С. (2023) Природата като фактор за цялостното развитие и оформянето на личността на детето. – В: Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, Том XXVII D, УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2023, с. 735–745, ISSN: 1314-6769; COBISS.BG-ID – 1276339428
6. Чилингиров, Св. (2016) Рисуването по натура – средство за художествено-естетическо и интелектуално развитие на учениците от началното училище. Годишник на Педагогически факултет от Юбилейна научна конференция с международно участие на тема „Иновации в образованието“, посветена на 45-годишнината на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Том XX D, УИ Епископ Константин Преславски, Шумен, 2016 г., с. 856–860, ISSN 1314-6769, COBISS.BG-ID – 1276339428
7. Щерева, К. (2021). Използването на дигиталните устройства от българските семейства за дейности по огрaмотяването на децата от 2 до 8 години в началото на COVID-19. – В: Сборник доклади от международна конференция „Превенция на комуникативните нарушения“, Албена: издателство РЦ Ромел, 2021, с. 206–231, ISBN 978-954-9458-30-5
8. Besse Marhaeni, Idha Septriana, Sovia Wahyuning Suci (2022). Fine Motor Stimulation of Children Through Coloring Activities in Early Childhood. July 2022, TEMATIK Jurnal Pemikiran dan Penelitian Pendidikan Anak Usia Dini, This journal doesn’t have a profile on ResearchGate yet, 8(1):51, DOI: 10.26858/tematik.v8i1.27550
9. Faber, L., M. M. Schoemaker, D. F. Derikx, H. Seetsen-van Schelven, E. Hartman & S. Houwen (2024). Qualitative age-related changes in fine motor skill performance among 3-to 6-year-old typically developing children. Human Movement Science, 93, 103169.
10. Figueroa, R., R. An. Motor Skill Competence and Physical Activity in Preschoolers: A Review. Matern Child Health J 21, 136–146 (2017). https://doi.org/10.1007/s10995-016-2102-1
11. Lin, L. Y., R. J. Cherng & Y. J. Chen (2017). Effect of Touch Screen Tablet Use on Fine Motor Development of Young Children. Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 37(5), 457–467. https://doi.org/10.1080/01942638.2016.1255290
12. Martzog, P. & S. P. Suggate (2022). Screen media are associated with fine motor skill development in preschool children. Early Childhood Research Quarterly, 60, 363-373, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.010
13. Nikolaeva, E. I., I. A. Kalabina, T. K. Progackaya & E. V. Ivanova (2023). Ground Rules for Preschooler Exposure to the Digital Environment: A Review of Studies. Psychology in Russia, 16 (4), 37.
14. Oliemat, E., F. Ihmeideh, & M. Alkhawaldeh (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. Children and Youth Services Review, 88, 591–597. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.028

15. Operto, F. F., A. Viggiano, A. Perfetto, G. Citro, M. Olivieri, V. D. Simone, ... & G. M. G. Pastorino (2023). Digital devices use and fine motor skills in children between 3–6 years. Children, 10 (6), 960. https://doi.org/10.3390/children10060960
16. Wijaya, RG, D. Darizal, MI Sabillah, F. Annasai & ESM Fitri (2024). The effect of playing playdough and collage on improving fine motor skills in early childhood in terms of independence. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (51), 1146-1152, ISSN 1579-1726

*Анна Веселинова Ласкарова-Иванова,*
*преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование,*
*a.laskarova@shu.bg*

# ХУДОЖЕСТВЕНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКАТА КУЛТУРА НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО МУЗИКА

*Анна Н. Панчева-Георгиева*

# THE ARTISTIC-PERFORMING CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

*Anna N. Pancheva-Georgieva*

*ABSTRACT: The article offers an analysis of the summarized results of research on the level of formed artistic-performing culture of students-future music teachers. On the basis of analysis and theoretical modeling, the main components of artistic-performing culture are argued: interests, inclination, needs, attitude, motives for performing activity; knowledge, skills, competences; self-assessment of performance quality. The tools used and relevant methods for conducting the empirical research are indicated. The identified levels of formed artistic- performing culture with their respective characteristics are presented. Basic guidelines for effective work in relation to the development and formation of artistic-performing culture of the students - future music educators – are proposed.*

*KEYWORDS: artistic-performing culture, music teacher, degree of formed artistic-performing culture*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-102/30.01.2024 г. „Музика и творчество. Цикъл дейности, посветени на 40-годишнината на Педагогическия факултет“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

В съвременното педагогическо образование несъмнено се отразяват динамичните промени, които обхващат всички сфери на сегашното общество. Това дава основание да се търсят и прилагат иновативни начини и подходи за решаване на педагогическите проблеми при обучението на бъдещите педагози. На преден план се откроява проблемът за подготовката на мотивирани, компетентни, квалифицирани професионалисти, способни самостоятелно да решават съвременните педагогически проблеми от всякакво естество, непрекъснато да се усъвършенстват. Това, от своя страна, гарантира успешност, ефективност, целенасоченост, комфорт, удовлетворение в процеса на реализация в бъдещата професионална дейност и в личностното утвърждаване в професията. Педагогическият професионализъм е особено важен, тъй като става въпрос за формиране на личността на обучаваните, за тяхното образование.

В процеса на музикалното образование до голяма степен въздействие върху формирането на личността осигурява взаимодействието с музикалното изкуство. В тази връзка на преден план излиза проблемът за *„разбирането и интерпретирането на музикалното произведение, интересът към разшифроването на смисъла, заключен в музикалното звучене“* [1: 182]. Ролята на свързващо звено, осигуряващо това вазимодействие с музиката, има учителят

по музика. В неговата работа ясно се очертава задължителното място на изпълнителството като основна дейност. Музикално-изпълнителският процес в работата на музикалния педагог осигурява условия да се приобщят обучаваните към музикалното изкуство; да се разкрие, осмисли съдържанието на музикалните произведения; да се стимулира разкриването, развитието и реализирането на творческия потенциал на подрастващите; да насочи към развитие на изпълнителски качества и умения.

Всичко това извежда на преден план актуалността на въпроса за подготовка на млади специалисти, които имат отношение и мотивация, притежават необходимите знания, умения, компетентности, имат аналитични способности, насочващи към самоусъвършенстване. Извеждането на тези характеристики детерминира актуалността на изследването, свързано с *формирането на художествено-изпълнителска култура на студентите – бъдещи учители по музика, в процеса на тяхното образование.* В тази връзка е необходимо: да се направи теоретико-методичен анализ на особеностите на художествено-изпълнителската култура на студентите; да се анализират проблемите и факторите, влияещи на художествено-изпълнителската култура на бъдещите учители по музика; да се изведат насоки за работа с цел оптимизиране условията за формиране на художествено-изпълнителска култура на студентите – бъдещи учители по музика.

*Обект* на изследването е процесът на формиране на художествено-изпълнителска култура на студентите. *Предмет* на изследването са специфичните особености на структурата, характеристиката и определяне нивото на формирана художествено-изпълнителска култура на бъдещите музикални педагози. Обектът и предметът на изследването определят и неговата *цел*: проучване на спецификата на художествено-изпълнителската култура на бъдещите учители по музика и нейното формиране под влиянието на музикалното изкуство в музикално-образователния процес. Във връзка с поставената цел се извежда следната *хипотеза*: предполага се, че чрез разкриване на специфичните особености, характеристика и установяване степента на формирана художествено-изпълнителска култура ще се определи нейното място в образователния процес на бъдещите музикални педагози. За постигане на поставената цел и доказване на работната хипотеза ще бъдат решени следните задачи, свързани с: теоретичните основи на изследвания проблем; емпирично изследване на художествено-изпълнителската култура, за да се анализират и изведат нейните особености, характеристики, нива; основни насоки за ефективна работа във връзка с развитието и формирането на художествено-изпълнителската култура на студентите – бъдещи музикални педагози.

За осъществяване на целта и задачите е проведено изследване на студенти от специалност „Педагогика на обучението по музика“ в Педагогическия факултет на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ в периода 2019 – 2022 година. Изследването включва 363 единици диагностически данни (от тестове, анкети) на 83 студенти от специалността.

В резултат на анализа на различните *теоретични подходи* се утвърждава научнообоснованото разбиране за значимостта на художествено-

изпълнителската култура в профила на учителя по музика, в образователния процес на подготовка на бъдещите професионалисти, за реализирането и утвърждаването на музикалния педагог. Обобщава се и се извежда структурен модел на художествено-изпълнителската култура. Аргументира се разбирането за художествено-изпълнителската култура като динамичен процес (търпи развитие и корекция), който е насочен към търсене, намиране, избор и усвояване на личностни и професионални качества – *„цялостно формиране и развитие на личността“*, характерно за съвременното разбиране за образование [2: 87], цели, ценности, мотиви за музикално-педагогическата дейност (самостоятелно и в образователния процес). В резултат на това у студентите се изгражда вътрешна готовност самостоятелно и осъзнато да планират, реализират и коригират себе си в определена професионална дейност не само в етапа на професионално образование, но и в цялостната им бъдеща професионална дейност.

Всичко това дава основание формирането на художествено-изпълнителската култура да се разглежда като *обобщаваща категория*, която обединява различни по цел, съдържание и резултати процеси. Тези процеси определят *субективната готовност* за извършване на професионалната дейност *(имам, мога, знам)*, *способностите и мотивите за самостоятелност* в професионалната сфера *(самостоятелно)*, подготовката на висококвалифицирани специалисти в професионалната сфера *(в съответствие на обществените и професионални изисквания)*.

Изследването е проведено на базата на аргументирани след анализ и теоретично моделиране ***основни компоненти*** на художествено-изпълнителската култура: *интереси, склонност, потребности, отношение, мотиви за изпълнителска дейност; знания, умения, компетентности; самооценка за качеството на изпълнение.*

Въпреки че авторите имат сходна позиция по отношение на същността на художествено-изпълнителската култура, липсва изведена единна система за работа в тази насока – за определяне критерии и нива на формирана художествено-изпълнителска култура. Категорично липсва такава и по отношение на работата във висшите училища. Това определя използването на единна авторска методика при реализиране на изследването. Във връзка с това се аргументира и апробира модел за изследване на нивото на формирана художествено-изпълнителска култура на студентите – бъдещи музикални педагози. Използваният инструментариум и съответни методики за провеждане на емпирическото изследване са следните:

**1. Три диагностични теста** на В. Г. Касимов и В. И. Петрушин [4], модифициран вариант на проф. д-р Янна Рускова [5; 6] за самооценка на отношението към музикално-изпълнителската, музикално-педагогическата, диригентската дейност **и един диагностичен тест** на В. И. Петрушин, модифициран вариант на Анна Панчева за самооценка на отношението към музиковедската дейност. Предлага **се нов подход** (нова методика, различна от тази на автора) за изследване – *систематизиране на въпросите и отговорите в три сфери* – когнитивна, мотивационно-ценностна, операционална; определяне на *критерии, показатели и нива,* съобразно тези три сфери; *количествена и качествена характеристика* (липсва при използване на оригиналните тестове)

на студентите. Резултатите, получени след използване на предложения нов подход за изследване на отношението на студентите към основни музикално-професионални дейности, потвърждават ефективността на модела: **0,896** за **коефициент на надеждност** – отличен резултат; **коефициент на валидност** на тестовата система – **0,748**, отличен резултат. Това показва: висока повторяемост и устойчивост на резултатите от тестовете при разпределението по критерии, което гарантира висока степен на надеждност; че разпределението по критерии съответства на измереното отношение към изследваните основни музикално-професионални дейности, т.е. потвърждава се високата степен на валидност на тестовата система.

**2. Един авторски тест за проверка на ниво на знания, умения и компетентности** на студентите във връзка с дисциплините от музикално-педагогическия цикъл (хоспитиране, текуща педагогическа практика, стажантска практика, методика на обучението по музика);

**3. Анкета за самооценка (Н. Алексеев)** на личностни и професионални качества на студентите, свързани с изпълнителската култура, авторски модифициран вариант;

**4. Събиране и анализиране на данни –** резултати от изпити, за ниво на ЗУК.

Получените резултати след провеждане на изследването чрез аргументираните за целта диагностичен инструментариум и методики могат да се обобщят, както следва:

1. Изследваните студенти от специалност „Педагогика на обучението по музика“ към Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ имат цялостно ***положително отношение към четирите основни професионални дейности*** – музикално-изпълнителска, музикално-педагогическа, музиковедска, диригентска. Преобладаващи са средното и високото ниво, а 22 % от студентите имат общо ниско ниво на насоченост и готовност за работа в тези дейности. Причините за стойностите на ниското ниво могат да се разкрият чрез получените резултати според критерии, показатели и нива, аргументирани в новата авторска методика. Анализът на данните показва, че според аргументираните критерии и показатели в три основни сфери преобладават стойности за високо и средно ниво по отношение на когнитивната и мотивационно-ценностната сфера. При операционалната сфера се откроява средната стойност за ниско ниво. Това показва, че изследваните студенти имат знания и мотивация, но не знаят как да действат, как да се развиват и усъвършенстват, как да бъдат по-успешни в тези професионални музикални дейности, които са компоненти на художествено-изпълнителската култура и на компетентностния модел на бъдещите музикални педагози.
2. По отношение на ***нивото на формиране на знания, умения, компетентности*** повечето изследвани студенти показват добри резултати. В края на своето обучение (IV курс) повече от половината имат много добри стойности за средно ниво на формирани знания, умения, компетентности, а около 1/4 са с високи стойности.

Положителна е и тенденцията по отношение на ниските нива, където се наблюдава спад в сравнение с III курс. Тези данни показват, че преобладават студентите, които в процеса на обучение са проявили положително отношение към този етап от своето образование, осъзнали са необходимостта и важността от развитието и формирането на знания, умения и компетентности за своята бъдеща професия. Това отношение (насоченост) и резултати на студентите са предпоставка (основа) за развитие и усъвършенстване както на изпълнителската култура, така и на педагогическия компонент в работата им на бъдещи учители по музика.

3. При провеждане на анкетата за ***самооценка на личностни и професионални качества, свързани с изпълнителската култура*** на изследваните студенти – бъдещи музикални педагози, се установява:

– *47.5 % от студентите са с неадекватна занижена самооценка;*

– *42.5 % са с адекватна самооценка;*

– *10% от изследваните са заявили неадекватна завишена самооценка.*

Получените резултати показват, че почти половината от изследваните студенти се стремят: към личностно и професионално развитие, усъвършенстване и постигане на желания оптимален резултат (касаещи преди всичко изпълнителската дейност и компетентност); към изграждане и развитие на самостоятелност, самоувереност, правилна преценка за себе си, необходими за развитието на изпълнителската култура на бъдещите професионалисти – музикални педагози. Това се потвърждава и от данните при проследяването на динамиката на развитие на самооценката на студентите, които показват положителни тенденции – нарастване на адекватните и намаляване на неадекватните занижени самооценки.

4. Анализът на резултатите от изпити (свързани и разпределени според музикално-педагогическите дейности) показва много добър успех, много добра успеваемост.

В резултат на проведеното изследване се идентифицират и аргументират **три степени на формирана художествено-изпълнителска култура на студентите:** висока степен, средна степен, ниска степен. **Основни критерии** за всяка от степените, характеризиращи бъдещите учители по музика, са: степен на готовност и общо отношение към определена музикално-професионална дейност; характеристика на изследваните студенти според обоснованите три критерия; степен на формирани знания, умения, компетентности във връзка с дисциплините от музикално-педагогическия цикъл; характеристика на самооценката на личностни и професионални качества, свързани с изпълнителската култура; ниво на успеваемост.

Според така посочените критерии *характеристиките* на изведените степени на формирана художествено-изпълнителска култура са следните:

1. **Висока степен на формирана ИК** – преобладаващи високи и средни общи нива на отношение към различните професионални дейности, преобладаващи високи нива според аргументираните три сфери (когнитивна, мотивационно-ценностна, операционална); преобладаващи високи и средни степени на формирани знания, умения, компетентности във връзка с дисциплините от музикално-педагогическия цикъл; преобладаваща адекватна

самооценка във връзка с личностни и професионални качества, свързани с изпълнителската култура; висока успеваемост от изпити (отличен и много добър успех).

2. **Средна степен на формирана ИК** – общо средно ниво по отношение на различните професионални дейности и преобладаващи средни нива според аргументираните три сфери (когнитивна, мотивационно-ценностна, операционална); преобладаваща средна степен на формирани знания, умения, компетентности във връзка с дисциплините от музикално-педагогическия цикъл; преобладаващи неадекватни занижени самооценки във връзка с личностни и професионални качества, свързани с изпълнителската култура; добра успеваемост от изпити (много добър и добър успех).

3. **Ниска степен на формирана ИК** – общо ниско ниво на отношение към различните професионални дейности и преобладаващи ниски нива според аргументираните три сфери (когнитивна, мотивационно-ценностна, операционална); преобладаваща ниска степен на формирани знания, умения, компетентности във връзка с дисциплините от музикално-педагогическия цикъл; преобладаващи неадекватни завишени самооценки във връзка с личностни и професионални качества, свързани с изпълнителската култура; сравнително добра и средна успеваемост от изпити (добър и среден успех).

*Обобщението на резултатите,* според посочените критерии, характеризиращи трите нива, показва, че изследваните *студенти имат средна степен на развита и формирана художествено-изпълнителска култура:* положително отношение към музикално-професионалните дейности и средно ниво на готовност за тях; положително отношение и преобладаваща средна степен на формирани ЗУК; преобладаваща неадекватна занижена самооценка; много добро ниво на успеваемост.

Всички подробности и детайли, свързани с получените резултати от изследването, са отправна точка за бъдеща целенасочена работа. Данните дават основание да се посочат и практически проблеми. Тяхното преодоляване и намирането на ефективни начини за формиране на високо ниво на художествено-изпълнителска култура е свързано с насоките, обобщени и изведени от получените резултати:

- ✓ Оптимизиране на съдържанието на учебните програми и тяхното насочване към изграждане на бъдещи учители по музика с високо ниво на формирана художествено-изпълнителска култура;
- ✓ Различни форми и методи на работа за създаване на положително отношение към формирането на художествено-изпълнителска култура, за пълноценното осъзнаване на значимостта на всеки един от компонентите на художествено-изпълнителската култура в бъдещата професионална дейност, както и разбиране на цялостния художествено-изпълнителски процес;
- ✓ Подобряване на когнитивността по отношение на елементите на художествено-изпълнителската култура, създаване на условия за повишаване на мотивацията и утвърждаване на ценностната система; прилагане на различни форми на работа за повишаване на операционалността и активността;

- ✓ Ориентиране на съдържанието на всяка от дисциплините към формирането на художествено-изпълнителска култура;
- ✓ Целенасочена работа за създаване на способности за самостоятелност – самооценка, саморазвитие, самореализация, самоусъвършенстване.

Разработеният модел и апробираната методика за изследване на художествено-изпълнителската култура на студентите – бъдещи учители по музика, **осигурява информация,** която може да се **приложи** за подобряване ефективността на работа, свързана не само с изграждане на висока степен на формирана художествено-изпълнителска култура, но и за цялостното развитие на бъдещите професионалисти. Може да се **използва при изследване** и на други студенти във връзка с анализиране на други елементи от съдържанието на учебния план на специалност „Педагогика на обучението по музика“.

Литература:


1. **Атанасов, Хр.** Пространство на взаимодействие с музикалното изкуство”. В: VII Международна научна конференция „Техника. Технологии. Образование. Сигурност”, ТОМ 2, Велико Търново, 2019, с. 181-183.
2. **Златкова, Л.** Стилът като фокус в концепцията за образователната цялост при подготовката на учители. В: Сборник научни трудове от пътуващ семинар на ШУ „Еп. К. Преславски“. УИ, Шумен, 2024, с. 86-92.
3. **Панчева-Георгиева, А.** Образователният потенциал на музиккалното изкуство за формиране на художествено-изпълнителска култура у бъдещите учители по музика. Дисертационен труд, 2022.
4. **Петрушин, В.** Музыкальная психология. „Юрайт”, М., 2017.
5. **Рускова, Я.** Професионализмът на бъдещия учител по музика. Антос, Ш., 2015.
6. **Рускова, Я.** Професионално-личностно развитие на студентите – бъдещи учители по музика. Професионално самоопределение. УИ „Еп. К. Преславски”, Ш., 2020.



*Анна Николаева Панчева-Георгиева,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство”,*
*a.pancheva@shu.bg*

# АНАЛИЗ НА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА И МОТИВАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА УЧАСТИЕ В УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТНИ ЗАНИМАНИЯ ПО ФУТБОЛ

*Антон С. Базелков*

# ANALYSIS OF THE DIFFERENTIATION AND MOTIVATION OF STUDENTS TO PARTICIPATE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION AND FOOTBALL SPORTS ACTIVITIES

*Anton S. Bazelkov*

*ABSTRACT: The report analyzes the results of a survey among high school students. The questions are related to the learning process in physical education and sports. One part of the questions aims to track students' interests in learning and practicing the game of soccer.*

*KEYWORDS: questions, game, sport, students, school, learning process, physical education, physical exercise, football*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи"*

Съвременните тенденции в цялостния образователно-възпитателен процес на младото поколение са ориентирани към осъществяване на промени, целящи интегриране на българското образование с европейското. Поставят се нови акценти и изисквания, насочени към реконструкции в областта на физическото възпитание и спорта в българското училище. На преден план като стратегия се изисква рационално управление и оптимизиране на учебния процес и осигуряване на условия за динамичен седмичен режим, запазване и укрепване на здравето на учениците [2].

Съвместните усилия и цялостната дейност в обучението са свързани с общата стратегия на образователната система – насърчаване и разгръщане на индивидуалния потенциал на всеки ученик съобразно неговите способности и възможности. Овладяването на специфичните знания, умения и навици съдействат за пълноценна личностна и социална реализация в динамично променящото се общество. Всички занимания по физическо възпитание и спорт в училище целят постигане на системност сред учащите се, което е един от главните фактори за постигане за правилно израстване на детския организъм [3].

Въпросът за физическото развитие и усъвършенстване на учениците става все по-актуален. Училището със своите организирани форми на физическо възпитание е един от основните фактори за развитието на физическата дееспособност.

В спортно-педагогически аспект физическата дееспособност се свежда главно до развитие на физически качества и изграждане на двигателни навици.

Най-благоприятна за това се явява именно детската възраст, когато двигателните умения и качества се развиват доста комплексно [1].

Въвеждането на трети допълнителен час по физическо възпитание и спорт всъщност е съобразяване с препоръките на Европейския съюз и от друга страна – съдейства за създаване на учителски норматив. В същото време не се нарушават изискванията за седмичната учебна натовареност на учениците. Двигателната дейност съдейства приоритетно за умственото разтоварване на учениците [4].

**Целта** на настоящото изследване е да се проучи мнението и мотивацията на учениците от гимназиален етап за системата на физическото възпитание и тяхното отношение към футбола като част от задължителната област на учебно съдържание от учебните програми.

За постигане на целта си поставихме следните **задачи**:

1. Да се проучат достъпните литературни източници по проблема.
2. Да се проведе социологическо проучване с ученици от 8. и 9. клас.
3. Да се обобщят и анализират резултатите, както и да се изведат изводи, полезни за практическото обучение на учениците в гимназиален етап.

**Предмет** на изследването е характеристиката и особеностите на решаване на задачите при обучението на учениците по физическо възпитание в урочните и извънурочните форми.

**Обект** на изследването са мненията, мотивацията и диференциацията на интересите на учениците за занимания с физически упражнения и спорт.

Основният метод, който използваме в нашето изследване, е анкетирането по принципа на отзовалите се. Целта на зададените въпроси е да се проучи отношението на учениците към спорта като цяло. Да се разбере до каква степен системното изпълнение на физически упражнения може да присъства в техния режим. Имат ли интерес към футболната игра и как той се отразява върху цялостната им подготовка?

Зададени са 22 въпроса. За улеснение на анкетираните въпросите са затворени с посочени възможни отговори. Анкетирани са 45 ученици от 9. и 10. клас. Анкетата не изисква да се изписва задължително име и други данни, за да се получат отговори с по-голяма достоверност.

**Таблица 1**

**Разпределение на отговорите от анкетното проучване с ученици от гимназиален етап на средното училище**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Обичате да спортувате? | Да<br>**33 – 73%** | Не<br>**1 – 2%** | Само в часовете по ФВ и спорт<br>**11 – 24%** | |
| 2. Любима област на уч. съдържание | Гимнастика<br>**0 – 0%** | Лека атлетика<br>**4 – 9%** | Спортни игри<br>**41 – 91%** | |
| 3. Най харесвана спортна игра | Футбол<br>**22 – 49%** | Волейбол<br>**15 – 33%** | Баскетбол<br>**10 – 22%** | Хандбал<br>**1 – 2%** |
| 4. Достатъчни ли са часовете по ФВ? | Да<br>**17 – 38%** | Не<br>**27 – 60%** | Не мога да преценя<br>**1 – 2%** | |

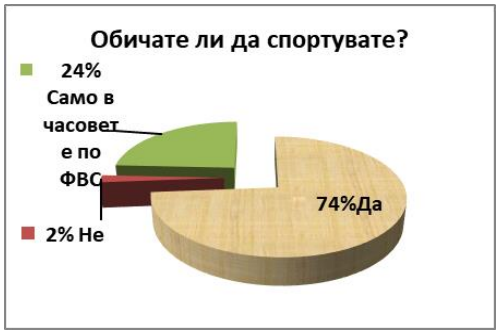
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Спортувате ли извън училище? | Да **32 – 71%** | Не **11 – 24%** | Нямам време за това **2 - 4%** | | | |
| 6. Колко пъти седмично спортувате? | 1 – 2 пъти **24 – 53%** | 3 – 4 пъти **8 – 18%** | Ежедневно **18 – 40%** | Не се занимавам **5 – 11%** | | |
| 7. За Вас спортът е: | Здравословен начин на живот **33 – 73** | Време за развлечение **12 – 27%** | Лична изява **5 – 11%** | Социални контакти **1 – 2%** | Загуба на време **1 – 2%** | Не мога да преценя **1 – 2%** |
| 8. Тренирали ли сте вид спорт? | Да **33 – 73%** | Не **10 – 22%** | Само епизодично **1 – 2%** | | | |
| 9. Футболът според Вас е: | Интересна и атрактивна игра **24 – 53%** | Игра като всички други **14 – 31%** | Безинтересна и скучна игра **5 – 11%** | Не мога да преценя **2-4%** | | |
| 10. Предпочита ли футбола пред другите? | Да **21 – 47%** | Не **19 – 42%** | Безразлично ми е **5 – 11%** | | | |
| 11. Защо бихте играли футбол? | Да се науча да играя **8 – 18%** | За да поддържам форма **12 – 27%** | За да съм с приятелите си **14 – 31%** | За здраве **13 – 29%** | | |
| 12. Отразява ли се футбола на ученето? | Отразяват се положително **15 – 33%** | Отразяват се негативно **8 – 18%** | Не ми оказват влияние **13 – 29%** | Не мога да преценя **8 – 18%** | | |
| 13. Достатъчни ли са часовете по футбол? | Да **24 - 53** | Не **10 – 22%** | Не мога да преценя **10 – 24%** | | | |
| 14. Повече игри в часовете по спорт – футбол | Да **24 – 53%** | Не **11 – 24%** | Не мога да преценя **10 – 22%** | | | |
| 15. Оценка на техн.п-ка по ф-л | Отлична **8 – 18%** | Мн. Добра **12 – 27%** | Добра **15 – 33%** | Средна **5 – 11%** | Ниска **5 – 11%** | |
| 16. Доста. ли е натоварването | Да **25 – 56%** | Не **10 – 22%** | Не мога да преценя **10 – 22%** | | | |
| 17. Самочувствието след ФВС | Отлично **18 – 40%** | Мн. Добро **8 – 18%** | Добро **17 – 38%** | Средно **1 – 2%** | Ниско **1 – 2%** | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18. Отражение на ф-ла върху ем. състояние | Положително **16 – 36%** | | Отрицателно **6 – 13%** | | Без значение **23 – 51%** |
| 19. Подобри ли футбола ФД? | Да **23 – 51%** | Не **10 – 22%** | | Не мога да преценя **12 – 27%** | |
| 20. Бихте ли вкл. самостоятелни занятия в свободното време? | Да **32 – 71%** | Да, но не срещам съмишленици **3 – 7%** | | | Не **10 – 22%** |
| 21. Кое усъвършенства уч. процес по футбол? | Повече ум-я за техника **20 – 44%** | Повече игрови ум-я **17 – 38%** | Повече у-ия за дв. к-ва **9 – 20%** | Развлек. и разтоварв. упр. **3 – 7%** | Повече разнообр. упр. **2 – 4%** |
| 22. Ще се занимавате ли със спорт след завършване на у-ще? | Да **31 – 69%** | | Не **4 – 9%** | | Не знам **10 – 22%** |

Обобщените резултати са изложени в таблица №1. Според нас първият въпрос от настоящото проучване „Обичате ли да спортувате“? е с особено важно значение. На този въпрос 74% от анкетираните ученици са заявили, че редовно изпълняват физически упражнения или се занимават със спорт. Почти една четвърт (24%) смятат, че участието в редовните урочни занимания в училище са напълно достатъчни (фиг. 1). Анализираните резултати доказват, че учениците от изследваната група имат подчертана ориентация към спортната практика.

Положителното в този пасаж от анализа е, че само един човек има отрицателно отношение към системното спортуване, което съставлява едва 2%. Обобщението на получените отговори ни позволява да направим заключението, че в по-голямата си част учениците от първо равнище на гимназиалния етап са положително настроени към спортните занимания и разбират положителния ефект от тях.

Вторият въпрос целеше да се проучат предпочитанията на учениците относно задължителните области на учебно съдържание от Държавния образователен стандарт. Като най-харесвана област се очерта спортните игри (фиг. 2). Това е обяснимо поради факта, че те са наситени с много интересни и емоционални моменти. Освен това те всички са свързани с уреда топка. Известно е, че игрите с топка стават любими на децата още от най-ранна възраст.



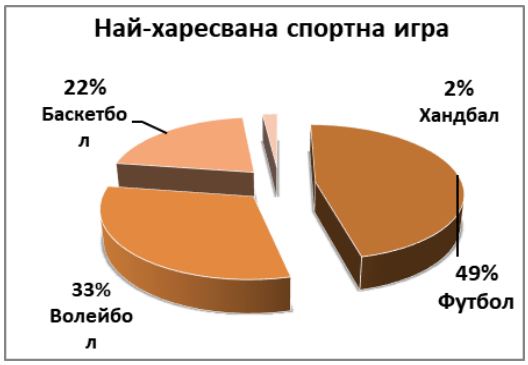

Фиг. 1




Фиг. 2

На второ място от задължителните области се позиционира леката атлетика. Нито един от отзовалите се не е посочил гимнастиката като предпочитана област. Неоспорим факт е, че в гимназиалния етап почти не се практикуват гимнастически упражнения. Относително малките физкултурни салони трудно биха побрали уреди и съоръжения за удовлетворяване на всички задължителни области. Учебната програма в това отношение позволява на учителите и учениците известна изборност при определяне на учебното съдържание за учебната година.

След въпроса за избор на задължителна област логично беше да диференцираме интересите за конкретната спортна игра с въпроса „*Коя е най-харесваната спортна игра“?* (фиг. 3). На първа позиция несъмнено е футбола с 49%. Този резултат не е изненада поради факта, че футболната игра е най-популярната спортна дисциплина сред всички възрасти.




Фиг. 3




Фиг. 4

На второ място е волейболът с 33%. Това може да бъде обяснено с популярността на волейбола в България, продиктувана от факта, че националният отбор по волейбол е най-успешен в сравнение с другите спортни игри. От друга страна, това е игра, която не изисква много голяма организация и се играе на игрище с относително най-малка площ.

По-ограничени са предпочитанията за останалите спортни игри. Баскетболът е на трето място с 22%. Причините за това са разнопосочни. Преди всичко разучаването на основните двигателни действия изисква високо ниво на физическа и двигателна подготовка и съответно значителна мотивационна готовност.

Най-нисък интерес учениците демонстрират към хандбала. Независимо от факта, че представителните отбори за мъже и жени в област Шумен са в елитните групи и заемат престижни места, се наблюдава липса на интерес към тази игра. Причината за това обстоятелство може да се търси в ниската популярност на хандбала в страната като цяло. Медийното представяне на този вид спорт е най-слабо в сравнение с останалите спортни игри. На трето място е липсата на желание от страна на учителите по физическо възпитание и спорт да преподават хандбалната игра. Като допълнителен фактор за нежеланието на децата да практикуват тази игра се явява и неподходящата материална спортна база.

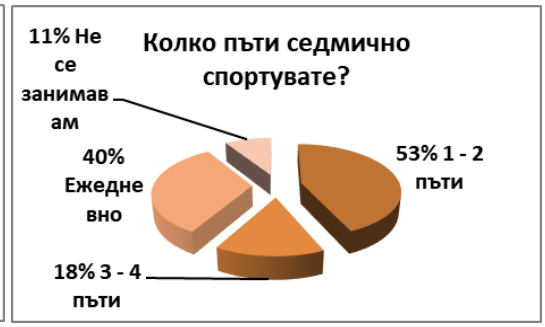
Учениците в проучваната от нас възраст демонстрират висока двигателна активност. Около две трети от тях (60%) смятат, че часовете по физическо възпитание и спорт в училище са недостатъчни. Това ни кара да считаме, че е необходимо да се потърсят механизми за тяхното увеличаване. Резерви в тази посока могат да се намерят в създаването на групи по интереси, развиване на проектна дейност за увеличаване на двигателната активност и други подобни инициативи.

Следващият въпрос – *„Спортувате ли извън училище“?* – потвърждава готовността за двигателната активност на по-голямата част от учениците. Това се потвърждава от високия процент (71%) ученици, които се занимават допълнително с някакъв вид спорт или системно изпълняват физически упражнения (фиг. 5).

Извън училище най-голям процент (53%) спортуват 1 – 2 пъти седмично. Приятно впечатление прави фактът, че обобщените резултати от анкетата показват, че не малка част от учениците спортуват ежедневно (фиг. 6). Нищожен е делът на учениците, които не се занимават изобщо със спорт. Само 11% са отговорили, че тази дейност не е в тяхната дневна програма.



Фиг. 5



Фиг.6

Мотивите за занимание със спорт могат да бъдат най-различни. Най-голяма част от анкетираните ученици (73%) заявяват, че според тях спортът е извор на здравословен начин на живот.

На второ място учениците (27%) считат, че спортът е начин да се осигури развлечение. Това само по себе също има здравословен ефект. Този ефект се изразява с обстоятелството, че когато човек се развлича, то той сваля психическото напрежение. Този факт от своя страна спомага за по-правилното

функциониране на повечето органи и системи в човешкото тяло. Според 11% спортът е подходящо средство за личностна изява. Общият сбор на посочените проценти на фиг. 7 е повече от 100%, защото някои от анкетираните за дали повече от един отговор. Минимален е процентът на тези, които смятат, че спортът е загуба на време или средство за социални контакти.

До девети клас една не малка част от учениците са успели да се докоснат до основите на поне една конкретна спортна дисциплина. 73% заявяват че системно са тренирали определен спорт. Една малка част (22%) са пропуснали този шанс. Определено организираното физкултурно движение извън училище се нуждае от прецизиране и усъвършенстване.

Чрез въпрос №9 искахме да проверим какво е мнението на учениците за същността на играта. Според малко повече от половината от отзовалите се футболът е интересна и атрактивна игра. Този процент отново потвърждава положителното отношение на учениците към този вид двигателна дейност. Това обстоятелство дава обяснение на факта, че голяма част от учениците предпочитат задължителната област „*Спортни игри*“ и по специално футболната игра. Една трета смятат, че това е игра като всички други с всички положителни и харесвани черти. Останалите 15% определят футболната игра като безинтересна и скучна игра или нямат мнение по въпроса. Резултатите от отговорите на този въпрос още един път потвърждава факта, че футболът се радва на добро благоразположение от страна на младото поколение.

Двигателните дейности в училище са доста разнообразни. Повечето от тях предлагат на учениците различни положителни емоции и приятни изживявания. Независимо от това почти половината от учениците (47%) предпочитат заниманията с футболната игра пред другите двигателни дейности. Почти същия процент, от друга страна, не биха се лишили от участие в другите спортни дисциплини за сметка на футболната игра. Само на 11% им е безразлично каква ще бъде настоящата дейност.

Причините, заради които учениците биха избрали заниманията по футбол са разнопосочни. Най-голяма част, около една трета – 31%, предпочитат играта, за да са заедно с приятелите си. Явно играта със своите положителни емоции създава настроение, сближава хората и укрепва приятелствата. Според 27% футболът е чудесно средство за поддържане на добра спортна форма. Почти още толкова смятат, че чрез футбола успешно може да се решават и редица оздравителни задачи. Спортуването за здраве според тях може стане и чрез тази игра. Прави впечатление, че 18% искат да участват в играта, за да придобият технико-тактически знания, умения и навици, присъщи на футболната игра.

Един от проблемите на учениците в гимназиален етап е свързан с организацията на бюджета от свободно време. В тази връзка за нас беше интересно да проучим до каква степен заниманията със спорт, и в частност с футбола, се отразяват върху качеството на придобиване на знания в цялостния образователно-възпитателен процес. На зададения въпрос в тази посока една трета (34%) отговарят, че заниманията със футбол се отразяват положително. Според нас заниманията със спорт и футбол принуждават учениците да създават по-прецизна организация на свободното си време и, от друга страна, освежените

деца от системните занимания с физически упражнения са концентрирани и продуктивни при усвояване на учебния материал по повечето учебни предмети.

Само 18% от отзовалите се са на мнение, че системните занимания със спортни упражнения се отразяват негативно върху резултатите от учебния процес. Точно толкова от анкетираните не могат да направят преценка за влиянието на заниманията върху качеството на своята училищна подготовка. Други 29% не се повлияват по никакъв начин от футболните занимания при ученето и самоподготовката извън училище.

В учебните планове и програми до 1996 г. аудиторна заетост в училище конкретно по футбол не се предвижда, независимо от това, че футболът винаги присъства в програмите на ученическите игри. В по-ново време футболът намира място в учебните стандарти наравно с останалите спортни игри. На няколко пъти ние споменахме вече, че учениците обичат футболната игра. Независимо от това половината от тях смятат, че не е необходимо да се увеличават часовете по футбол и ги намират за напълно достатъчни. Останалата половина са на мнение, че те трябва да се завишат или пък трудно могат да направят преценка за решаването на този управленски казус.

От диаграмата е видно, че една голяма част от учениците предпочитат в уроците по футбол да присъстват повече двустранни игри или учебни игри. Прекомерното практикуване само на играта *Футбол* лишава обучаемите да усвоят предварително в пълна степен техническите елементи на играта. Голямото желание на децата за игра задължава преподавателите да поднасят учебния материал по футбол под формата на подвижни, спортно-подготвителни игри и игрови упражнения. По вида на формалната организация те трябва да са сходни с истинската футболна игра.

Техническата подготовка е една от на-важните при практикуването на футболната игра. Доброто познаване на биомеханичната характеристика на двигателните действия позволява на учениците да участват по-пълноценно и да получават радост и лично удовлетворение. На въпроса за субективната оценка на техническата подготовка учениците са дали разнопосочни отговори, което според нас се дължи на тяхната реална и точна преценка (фиг. 7). Най-голям брой (около една трета – 33%) от тях определят своята техника на едно средно ниво. По 11% смятат, че подготовката им не е на завидно ниво или я определят като средна или ниска. Само 18% смятат, че владеят техниката на двигателните действия във футбола отлично.




Фиг. 7




Фиг. 8

Тези резултати ни дават основание да смятаме, че в уроците по футбол е необходимо да се отделя подобаващо място и време за подобряване и усъвършенстване на техническата подготовка на занимаващите се.

Футболът е игра, при която преобладават скоростно-силовите усилия и в тази връзка физическото натоварване е сравнително голямо. Според повече от половината ученици (56%) натоварването в уроците и заниманията по футбол е напълно достатъчно (фиг. 8).

Интересно беше да проверим как се чувстват учениците след заниманията по физическо възпитание и спорт и какво е тяхното самочувствие. По-голямата част (40%) от отзовалите се определят своето самочувствие като отлично. Не е малък делът на тези, които са с добро и много добро самочувствие – съответно 38% и 18%. Една нищожна част се определят със средно (2%) и ниско (2%) самочувствие след провеждане на занимания с физически упражнения и спорт. В случая става дума по скоро за единични, изолирани случаи. Доброто самочувствие след спорт помага за придобиването на добро настроение и лично удовлетворение от играта.

Футболната игра е изпълнена с най-различни емоции, свързани с нейното проявление. Налице са както положителни, така и отрицателни. Интерес за нас представлява как тяхната съвкупност се отразява върху емоционалното състояние на учениците. Половината от анкетираните (51%) съобщават, че емоционалното им състояние не се повлиява особено от заниманията по футбол. Независимо от това, че играта е изпълнена с голяма вариативност на игровите ситуации, те успяват да запазят своята психическа устойчивост и да запазят изходното си състояние. Малко повече от една трета са на мнение, че емоционалното им състояние се променя в положителна посока. Само при 13% са настъпили отрицателни емоционални състояния. Те може би са продиктувани от негативен резултат, загуба от единоборства или пропуснати възможности за положителен изход от игровите ситуации.

Учениците от гимназиалния етап са наясно с различните параметри на общата физическа дееспособност. Затова логично беше да зададем въпроса „*Считате ли, че заниманията по футбол допринесоха за подобряване на физическата Ви дееспособност?*“. Футболната игра и свързаните с нея подготвителни физически упражнения предизвикват натоварване, което при всички случаи се отразява положително върху развитието на основните двигателни качества – бързина, сила, издръжливост, скоростна и силова издръжливост. Това дава основание на половината от учениците (51%) да отговорят, че заниманията по футбол са допринесли за подобряването на тяхната физическа дееспособност. Около една пета (22%) от анкетираните са на мнение, че основните двигателни качества не се повлияват сериозно от заниманията с игрови упражнения от областта на футбола. Има и една част, която представлява около една четвърт от извадката (27%), които трудно се ориентират за влиянието на заниманията върху тази част от подготовката.

Зададохме въпрос за самостоятелните занимания с физически упражнения и спорт. По-голямата част от учениците, включени в извадката, отговарят (71%), че биха включили такъв компонент в дневния или седмичния си режим. Това

говори за една добре осъзната необходимост от проявление на двигателна активност в тази възраст.

Учениците проявяват необходимото разбиране за съдържанието на учебния процес в аудиторната заетост при обучението по футбол. На зададения въпрос, „*Кое според вас би довело до усъвършенстване на учебния процес по футбол в часовете?*“, анкетираните ученици бяха много активни и дадоха повече от един отговор. Затова и сборът от процентите на отделните отговори е повече от 100%. Най-голям процент ученици (44%) смятат, че учебният процес би се усъвършенствал, ако в заниманията се включват повече упражнения за подобряване на техниката на спортната дисциплина. Независимо, че играта е най желана в урочните занимания, подобряването на координационните и двигателните способности не са за пренебрегване и изискват специално отношение. Добрата техника, съчетана с тактическата дисциплина, прави играта по-приятна, по-желана и ефективна. На второ място (38%) са отговорите, които съобщават, че игровите упражнения също не са за подценяване. Те, по своята същност и структура, в повечето случаи наподобяват най-често срещаните игрови ситуации във футбола.

Работата за двигателни качества е предпочитана от една пета (20%) от занимаващите се. Не са редки случаите, когато липсата на съответното двигателно качество е причина за негативен краен спортен резултат независимо от всичко друго. Сравнително малък е делът на тези, които предпочитат в заниманията да се включват повече развлекателни и разтоварващи упражнения (7%) или пък да се търси по-голямо разнообразие (4%).

С последния въпрос целяхме да разберем какво ще бъде поведението на младите хора в периода, след като завършат средното си образование. Начинът на живот се променя коренно и в живота на човека се подреждат различни приоритети, които не са присъщи за ученическата възраст. Независимо от тези обстоятелства на въпроса „*Ще се занимавате ли със спорт след завършване на училището?*“ повече от две трети (69%) отговарят утвърдително. Това е знак за едни добри намерения на младежите, осъзнали благоприятното влияние на физическите упражнения и спорта за цялостното развитие и състояние на съвременния човек. Много е малък процентът (само 9%) на отговорилите отрицателно на този въпрос. 22% не могат да погледнат толкова „далече“ в бъдещето и отговарят, че не могат да предположат.

Направеният честотен анализ на получените резултати от анкетното проучване ни позволи да направим следното **обобщение**: налице е значителна двигателна активност от страна на учениците от 8. и 9. клас в урочните и извънурочните занимания по физическо възпитание и спорт. Това води, от своя страна, до намаляване на безпричинните отсъствията и подобряване на дисциплината при обучението. Наблюдава се подчертан интерес на учениците към заниманията по футбол в училище и извън него. Това говори, че е изграден траен и съзнателен мотив за повишена двигателна активност в уроците по физическо възпитание с учебно съдържание от футболната игра. Според нас интересът към играта може да се засили, ако двигателните единици правилно се структурират в методическа последователност, която да осигурява първо

овладяването на техническите похвати и групови взаимодействия и чак след това да се пристъпи към провеждането на двустранни игри.

Литература:

1. **Бъчваров, М. и др**. Футбол преса кондиция натиск. Кратка теория и много упражнения. София, 2008.
2. **Давидов, Д.** Учителят по физическо възпитание, НСА ПРЕС, София, 2013.
3. **Иванов, С.** Културно-образователната област „Физическа култура“ и учебния предмет „Физическо възпитание и спорт“ в средното общообразователно училище. – В: Спорт и наука, бр. 3, София, 2012.
4. **МОН.** Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка., София, 2015.
5. **МОН.** Указание и работна документация за трети допълнителен час по физическо възпитание и спорт, София, 2001.
6. **Найденова, К**. Анализ на нормативното осигуряване на обучението по физическо възпитание в образователната система. – В: Спорт и наука, бр. 3, София, 2015.

*Антон Стефанов Базелков,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*ПГМЕТТ „Христо Ботев“, гр. Шумен,*
*a.bazelkov@shu.bg*

# ДИНАМИКА НА СПЕЦИАЛНАТА ФИЗИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА УЧЕНИЦИ ОТ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО ФУТБОЛ

*Антон С. Базелков*

# DYNAMICS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING FOOTBALL SCHOOLING

*Anton S. Bazelkov*

*ABSTRACT: The special physical training of students from control and experimental groups was investigated. Analysis of variance was performed. Differences were calculated and tested for statistical significance. The percentage values of the individual indicators at the beginning and end of the research period were calculated. At the end of the development, a summary is made and recommendations for practical work are made.*

*KEYWORDS: speed, explosive power, dynamic power sport, test, students, school, physical education, physical qualities, physical ability, football*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект №РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогическия факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Всяка една образователна система се определя от нормативна документация, която основно регламентира нейната дейност. На базата на познаването в основи на законовата и нормативна база могат да се правят препоръки и стъпки за усъвършенстването на дейностите и извършването на положителните реформи на системата. Обучението по физическо възпитание и спорт към момента в страната е част от задължителната подготовка на учениците от всички образователни етапи и степени. Обучението на учениците, обхванати от образователната система, се регламентира чрез поредица от нормативни документи. Нормативният акт, или наричан още документ, съдържа в себе си общи правила за поведение, които се прилагат към индивидуално неопределен кръг субекти, има нееднократно действие и се издава или приема от компетентен държавен орган [1].

Характерни особености на учебните програми по физическо възпитание и спорт е преминаването от комплексен подход в развиването на двигателните способности към диференцирано и целенасоченото им възпитаване с преобладаване на работа за скоростни и скоростно-силови способности [2].

Образователно-възпитателната работа по физическо възпитание и спорт представлява комплекс от дейности за изграждане на координационните способности, двигателната подготовка и физическата дееспособност на учениците в различните степени и етапи. В 8. клас 17% от цялостната аудиторна заетост е предвидена за усъвършенстване на двигателните качества. Това според

нас е твърде относително, защото при овладяването на нови знания и двигателни умения, както и при прилагане на изученото учебно съдържание в игровата дейност, по непринуден начин се усъвършенства цялостната двигателна подготовка, в това число и физическата дееспособност. Предвидени са и часове (6%) за контрол и оценка на физическата дееспособност. В 9. клас процентното съотношение между дейностите за овладяване на нови знания и двигателни умения, за прилагане на учебното съдържание в игрова обстановка, за развиване на двигателните качества и контрола и оценката на физическата дееспособност е почти аналогична на тази от 8. клас. Специалната физическа подготовка, както и част от общата физическа подготовка, се осъществява със средствата на самата футболна игра [3].

При обучението по футбол едно от основните изисквания е свързано с развитието на специфични двигателни качества във всеки урок, успоредно и взаимосвързано с овладяване на техниката и тактиката на играта. За развитието на двигателни качества се препоръчва използването на специфични футболни упражнения и специални спомагателни упражнения и комплекси [4].

Цел на специалната физическа подготовка е развитието и усъвършенстването на физическите качества и функционални възможности, специфични за футболната игра. Дейността на футболиста се характеризира с постоянна промяна на интензивността на извършваните действия. Мускулна работа с много висока интензивност се редува с периоди на понижена активност и относителен покой. Ускорения, стартове, подскоци се редуват с равномерно леко бягане, ходене с непрекъсната смяна на ритъма и темпото на движение. Дейността на футболистите не се състои само от ускорения, стартове и подскоци, движенията са значително по-сложни и многообразни и се извършват при максимална съпротива на противника, на пределна скорост, съобразени с моментната тактическа задача. Затова физическата подготовка на футболиста трябва да се изгражда като се отчитат високите изисквания на съвременния футбол.

Развитието и усъвършенстването на двигателните качества и тяхното комплексно проявление по време на игра се отразяват и върху двигателните способности на футболистите, а тяхното възпитаване във възрастов аспект е най-важна задача, стояща пред обучението по футбол [5].

Целият образователно-възпитателен процес е насочен приоритетно към развитие на физическите качества в такова оптимално съотношение, което да доведе до максимален ефект в цялостната игрова дейност на занимаващите се. Съвкупността от физически качества на учениците трябва да съдейства за овладяване на високо технико-тактическо майсторство. Множество автори подкрепят тезата, че определящи двигателни качества за футболната игра са силата, бързината и издръжливостта [6, 7].

**Целта** на изследването е да се проучат някои страни на влиянието на урочните занимания по физическо възпитание чрез използване средствата на футболната игра за развиване на специалната физическа подготовка на учениците от осми клас и девети клас.

За постигането на целта си поставихме за разрешаване следните задачи:

– да разкрием основните характеристики на футболната игра и да разкрием възможностите за усъвършенстване на обучението по футбол в гимназиална степен на средното училище;

– да проследим динамиката на специалната физическата подготовка на учениците от 8. и 9. клас;

– да оформим научно-теоретични обобщения, изводи и препоръки за подобряване дейността при обучението по физическо възпитание за развиване на двигателните способности на учениците от 8. и 9. клас.

Специалната физическа подготовка като функция, респективно моторни способности, диагностицирахме с четири теста. Това са: хвърляне на топка с две ръце над главата, троен скок от място, 15 метра спринт от място и 30 метра спринт от място. Тестовете от специалната физическа подготовка са проведени в две експериментални (ЕГ) и две контролни групи (КГ) в осми и девети клас. Проведените тестове ни дават сравнително добра информация относно физическите качества на учениците по специалната подготовка и нивото им на физическа дееспособност.

Нивото на кондиционните възможности до голяма степен предопределя подвижността на тялото в пространството, адаптивните възможности на организма и общите координационни способности. Всичко това е в пряка и косвена връзка с началното обучение, затвърдяването и усъвършенстването на двигателните умения и навици в спортната игра футбол.

**Таблица 1**

**Показатели, характеризиращи специалната физическа подготовка на 14-годишни ученици от 8. клас**

| № | Тестове | N | | Статистически показатели | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Xmin | Xmax | R | Av | S | V% |
| 1 | Троен скок | 30 | КГ | 302 | 554 | 252 | 462.2 | 62.7 | 14% |
| | | | ЕГ | 281 | 654 | 373 | 488 | 84.4 | 17% |
| 2 | 15 м гладко бягане | 30 | КГ | 2.57 | 3.68 | 1.11 | 3.39 | 0.34 | 11% |
| | | | ЕГ | 2.22 | 3.57 | 1.35 | 3.07 | 0.43 | 14% |
| 3 | 30 м гладко бягане | 30 | КГ | 4.49 | 6.88 | 2.39 | 5.53 | 0.74 | 15% |
| | | | ЕГ | 4.06 | 6.25 | 2.19 | 5.06 | 0.69 | 14% |
| 4 | Хвърляне на топка с две ръце над глава | 30 | КГ | 265 | 850 | 585 | 575 | 146 | 26% |
| | | | ЕГ | 270 | 850 | 580 | 605.6 | 163.7 | 27% |

**Таблица 2**

**Показатели, характеризиращи специалната физическа подготовка и значимост на разликите на учениците от 8. клас**

| № | Тест | n | Акг | Аег | Разли-ка | % на разли-ка | t | Pt% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Троен скок | 30 | 462.2 | 488 | 25,8 | 6% | 1,85 | 93,1% |
| 2 | 15 м гладко бягане | 30 | 3.39 | 3.07 | 0,32 | 10% | 3,26 | 99,8% |
| 3 | 30 м гладко бягане | 30 | 5.53 | 5.06 | 0,47 | 9% | 2,52 | 98,6% |
| 4 | Хвърляне на топка с две ръце | 30 | 575 | 605.6 | 30,6 | 5% | 0,77 | 55,6% |

Натрупания емпиричен материал обработихме статистически с помощта на вариационен анализ. В таблици от № 1 до № 4 са поместени статистическите параметри за средно равнище и показателите за разсейване – ранг, стандартно отклонение и коефициент на вариация.

В таблица 1 са структурирани показателите, характеризиращи специалната физическа подготовка на 15-годишни ученици от 8. клас (момчета) – експериментална и контролна група.

В таблица 2 са поместени средните стойност на показателите, като са изчислени получените разлики между ЕГ и КГ. За по-голяма прегледност е направено честотно (процентно) изчисление между тях. В последните две колони е посочен коефициентът t емпирично и съответно нивото на доверителна вероятност – Pt в проценти.

Взривната сила на долните крайници е от съществено значение както за бързото придвижване по терена, така и за ефективното отиграване на редица технически похвати. Този показател изследвахме с теста „Троен скок от място“. Изследваните от нас експериментална група (ЕГ) и контролна група (КГ) са с много близки средни резултати. По отношение на вариативността и двете групи са приблизително еднородни.

Получената разлика на средното ниво от 25,8 см е с процентна значимост 6%. Тя се дължи до голяма степен според нас на случайни причини поради факта, че Pt е близко, но по-малко по стойност от 95%.




Фиг. 1

Скоростните възможности диагностицирахме с помощта на двата теста 15 м и 30 м гладко бягане. И двата теста се провеждат от висок старт.

Тестът *15 м гладко бягане от висок старт* носи информация за двигателното качество *бързина* (бързината на простата двигателна реакция и бързината на започване на отделното движение). Тези съставки на двигателното качество са с най-малка генетична обремененост, което позволява в по-голяма степен тяхното усъвършенстване. Получената разлика от 0,32 сек представлява 10% разлика и се подкрепя от доста висока статистическа достоверност (Pt = 99,8%)

Информацията, която се получава от теста *30 метра гладко бягане от висок старт*, засяга също качеството *бързина*. Различието от предния тест се отнася до това, че в този случай от съществено значение е и способността да се поддържа за кратко време висока скорост при бягане по разстоянието. Честотата на движение има определящо значение при проявлението на този вид бързина. Известно е, че тя е онази характеристика на двигателното качество *бързина*, която най-трудно подлежи на усъвършенстване, поради това че в голяма степен е генетично обусловена. В процентно отношение разликата е почти колкото и при предния тест (9%) и отново се подкрепя от висок процент доверителна вероятност.

Хвърлянето на футболна топка с две ръце над глава дава информация за динамичната сила на горните крайници, раменния пояс и силата на мускулните групи на трупа. Считаме, че този тест е информативен предимно при изследване и оценяване на специалната физическа подготовка, тъй като отчитаме количествения резултат – постигнатите метри, без да се вземат под внимание точността на хвърлянето. Резултатите показват минимална разлика между двете групи, която според нас и според процента на достоверност се дължи на случайни причини. Това двигателно действие намира място в същинската футболна игра когато се извършва подновяване на играта със странично хвърляне.

По отношение на двигателните функции на човека най-висок темп на развитие на скоростно-силовите възможности се отбелязва в два периода: между 8 – 11-годишна възраст и 14 – 15-годишна възраст. Подобряват се качествата на нервно-мускулния апарат, като се намалява времето за изпълнение на простата и сложната двигателна реакция [8].

Като обобщение на този фрагмент от анализа можем да посочим, че в резултат на сравнителния анализ отчитаме значителни разлики при осмокласниците при някои страни на двигателното качество *бързина*. Възрастовият период на осмокласниците се характеризира с това, че се намира в края на сензитивния диапазон. Това налага по-сериозна работа за това качество в началото на гимназиалния етап.

Диагностиката на учениците от 9. клас осъществихме със същата тестова батерия. Учениците от тази възрастова група се отличават с това, че се увеличава теглото и е възможно натрупването на повече мускулна маса.

**Таблица 3**

**Показатели, характеризиращи специалната физическа подготовка на 15-годишни ученици от 9. клас**

| № | Тестове | n | | Статистически показатели | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Xmin | Xmax | R | Av | S | V% |
| 1 | Троен скок | 30 | КГ | 415 | 715 | 300 | 583.9 | 80 | 14% |
| | | | ЕГ | 480 | 720 | 240 | 605.2 | 81.6 | 13% |
| 2 | 15 м гладко бягане | 30 | КГ | 2.52 | 3.57 | 1.05 | 3.24 | 0.3 | 9% |
| | | | ЕГ | 2.51 | 3.57 | 1.06 | 3.14 | 0.33 | 10% |
| 3 | 30 м гладко бягане | 30 | КГ | 2.43 | 6.49 | 4.06 | 5.24 | 0.95 | 18% |
| | | | ЕГ | 4.09 | 6.25 | 2.16 | 5.09 | 0.74 | 14% |
| 4 | Хвърляне на топка с две ръце над глава | 30 | КГ | 277 | 956 | 679 | 663.9 | 207.2 | 31% |
| | | | ЕГ | 287 | 999 | 712 | 685.1 | 215.1 | 37% |

**Таблица 4**

**Показатели, характеризиращи специалната физическа подготовка и значимост на разликите на учениците от 9. клас**

| № | Тест | n | Акг | Аег | Разли ка | % на разли-Ка | T | Pt% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Троен скок | 30 | 583,9 | 605,2 | 21,3 | 4% | 1,2 | 68,8% |
| 2 | 15 м гладко бягане | 30 | 3,24 | 3,14 | 0,10 | 3% | 1,14 | 74,%1 |
| 3 | 30 м гладко бягане | 30 | 5,24 | 5,09 | 0,15 | 3% | 0,72 | 52,6% |
| 4 | Хвърляне на топка с две ръце | 30 | 663,9 | 685,1 | 21,2 | 3% | 0,39 | 30,2% |

От пръв поглед може да се отбележи, че и по четирите теста са регистрирани разлики между КГ и ЕГ. За разлика от тези при момчетата от осми клас при деветокласниците те се отличават с това, че са твърде малки. Освен това можем да ги определим и като несъществени и незакономерни, защото при нито един показател не се наблюдава статистическа достоверност. В процентно отношение като значимост на разликите отчитаме 3% – 4%.

Причините според нас се крият в обстоятелствата, свързани с нагласите на вече по-големите ученици за участие в заниманията по футбол. По голямата част от тях предпочитат да обръщат повече внимание на техническите елементи и на игровите упражнения. Повишеното тегло и променените антропометрични параметри предразполагат към по-голяма инертност и липса на двигателна активност при работа за възпитаване и усъвършенстване на двигателните качества.

При обобщението на специалната физическа подготовка на учениците от 9. клас се налага да отбележим, че тя не се е повлияла значително от целенасочената работа по футбол. Получените минимални разлики в полза на ЕГ не дават основание да приемем, че те са доверителни. Независимо че като абсолютна стойност те са по-големи, отколкото при осмокласници, от статистическа гледна точка се дължат на причини, които не бихме определили като закономерни. Налага се да направим извода, че в този възрастов диапазон трябва да се предприемат действия, които да компенсират настъпилите антропометрични промени. По този начин ще се предотврати ранното „стабилизиране“ на нивото на основните и специалните двигателни качества.

В резултат на констатиращия педагогически експеримент се установиха положителни разлики на резултатите по специална физическа подготовка за учениците от 8. клас. Това се отнася главно за бързината на реакцията и бързината на започване на отделното движение. Същото не може да се каже за взривната сила на долните крайници и максималната динамична сила на ръцете и раменния пояс. В 9. клас получените разлики са случайни и не може да се твърди, че са в резултат на целенасочена подготовка. Това налага оптимизиране на съотношението на компонентите на натоварване, обем и интензивност, като се прецизират специфичните двигателни упражнения с футболен характер.

**Препоръки за практиката**

Работата за двигателни качества в задължителната област на учебно съдържание да се осъществява със средствата на самата спортна игра – в случая футболни упражнения. Така по непринуден начин учениците ще повишат двигателната си активност и ще повишат нивото на физическата си дееспособност.

Литература:


1. **Найденова, К.** Анализ на нормативното осигуряване на обучението по физическо възпитание в образователната система. // Спорт и наука, бр. 3, 2015.
2. **Иванов, С**. Културно-образователната област „Физическа култура“ и учебния предмет „Физическо възпитание и спорт“ в средното общообразователно училище. // Спорт и наука, бр. 3, 2012.
3. **МОН,** Учебна програма по физическо възпитание и спорт за 9. клас (общообразователна подготовка, Приложение №18 към т. 18.
4. **Базелков, С**. Методически аспекти на обучението по футбол I- IVклас, Шумен 2008.
5. **Шишков, А**. „Футбол“, НСА, София, 1992.
6. **Бъчваров, М**. и др. Футбол преса кондиция натиск. Кратка теория и много упражнения. София, 2008.
7. **Гъдев, М. и др**. Мониторинг на двигателната мобилност в игрова обстановка при 13-14 годишни футболисти. София, 2018.
8. **Горелски, Ю., И. Пелтекова**. Промени в скоростно-силовите качества на 9 – 11-годишни деца, трениращи футбол след приложен модел на тренировка. // Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорт. София: УИ Св. Климент Охридски“, 2019.



*Антон Стефанов Базелков,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*a.bazelkov@shu.bg*

# СЪВРЕМЕНЕН АТОМИСТИЧЕН МОДЕЛ НА ИЗКУСТВОТО. СОЦИОКУЛТУРОЛОГИЧНИ ФИЛТРИ

*Атанас Д. Тотляков*

# CONTEMPORARY ATOMISTIC MODEL OF ART. SOCIOCULTURAL FILTERS

*Atanas D. Totlyakov*

*ABSTRACT: The article discusses art-mediating mechanisms that have been called sociocultural filters. Sociocultural filters mean the assimilation of patterns, rules and norms, copying and transformation of ideas. These include education, institutions, infrastructure, legal norms, money and economic norms, all tools, including the emerging technological works of culture.*

*KEYWORDS: arts, holism, atomism, reductionism, liquid modernity, intersubjectivity, body-oriented approach analysis, psychology of art, socio-psychological aspects of art*

За да обосновем концептуалната теза за наличието на структуриращи нашите възприятия абстрактни филтри, ще използваме пример, който е базиран на непосредствен опит. Нека приемем, че всички индивиди, участващи в конкретно взаимодействие, притежават набор от очила със стъкла, които са поляризирани към светлина с различна дължина на вълната. Макар и застанали един до друг, те ще възприемат действителността, това което виждат, по определен начин в зависимост от вида поляризация. Възможно е хора в непосредствен контакт с един и същ обект да твърдят, че той изглежда различно. Всеки един от тях практически е прав. Разликата е в пропускливостта на посредника, стоящ между очите на възприемащия и обекта. Филтрите са опосредстващия механизъм.

**Под социокултурологични филтри** се има предвид усвояването на шаблони, правила и норми, копиране и трансформиране на идеи. Към тях спадат образованието, институциите, инфраструктурата, юридическите норми, парите и икономическите норми, всички пособия включително и нововъзникващите технологични произведения на културата.

Човекът на изкуството е виртуозен експериментатор, било то естетически, технически, социален, психически или телесен. Той е модел на изобретателен и рефлексивен индивид, свързан с групи от хора, които непрестанно го принуждават да се поставят под въпрос факторите за това, което бива харесвано [29]. Художественото произведение не е създадено само от автор, но и от множество последователни междинни медиации, което прави произведението колективна творческа работа. Това са медиации на приемането и отхвърлянето. По думите на Пиер Бурдийо авторът е човек, „който прави публични нещата, които всички неясно са чувствали“ [6: 59]. Съгласуването на произведението с другите е вид кодифициране. Според Ерих Фром „ние осъзнаваме единствено онова, което нашият език, нашата логика и табутата на нашите общества ни

позволяват да осъзнаваме“. Те са „социален филтър и единствено онези преживявания, които могат да преминат през този социален филтър, са нещата, които ние съзнаваме“ [25: 112]. Тотално човешкото, за Фром, е **нашето неосъзнато**. Посочените възгледи ни водят към идеята, че всяко взаимодействие с другите и средата неизбежно преминава през множеството слоеве на фиксирани норми, стандарти, класификации, йерархични редове. Но това не е ред, който е установен веднъж завинаги. Пропускливостта на филтрите непрестанно се предоговаря. Колкото повече са наложените идеи, които участват във взаимодействието, толкова повече са кодифициращите системи. Според Бруно Латур субектите „зависят от поток индивиди, които им позволяват да съществуват“. **В този смисъл само през опосредстващата среда на филтрите можем да договорим нова културна информация или символно натоварен предмет (произведение на изкуството).** Филтрите не са ограничители на свободата, а единственият възможен посредник (медиум) между индивида и света. **Въпреки генетичното подобие на телата ни и социалната договорености как да тълкуваме постъпващата информация ние възприемаме нещата и фактите различно, способни сме да творим, като създаваме различие.** В своята теория на творчеството Ейбрахам Маслоу посочва три вида: първично, вторично и интегрирано творчество [17: 225]. Тази класификация е изведена от идеята за това, че приспособяването към света е „разцепване на личността“, при което се отхвърлят много от познавателните и волевите „дълбини“ на човешката природа. Той постулира една „доброволна регресия“ към себе си, при която спонтанното, интуитивното и импровизацията (първично творчество) се **интегрира** с творчеството на мисълта, контрола и упоритата работа (вторично творчество), за да се постигне творчество, разкриващо битието на човека. За Маслоу интегрираното, себеактуализиращо се творчество е синоним на „същностната човешкост“. Можем да открием търсените от нас филтри и в трите вида, без Маслоу изрично да е посочил това. При **първичното творчество** филтърът е цензурата върху забранените импулси, **при вторичното** са съжденията и оценките или процедурата по проверка на реалността и съгласуваността. **Третият вид филтър** функционира в режим на пропускливост, при който успяваме да изведем мисловни конструкции от най-дълбоките нива на вътрешната сфера до непосредствен контакт със сферата на колективните взаимодействия, като едновременно с това извършим процес на максимално декодиране. Подобна трансгресия е възможна, само ако имаме реципиент, който притежава сходно отношение. В този процес участва и пропускливостта на филтрите, които са свързани с всеки един индивид. Възможността да бъде създадена и репликирана нова единица културна информация и символно натоварена вещ зависи от същия процес. За Чиксентмихай „креативността се ограничава не от липсата на нови меми (тоест идеи, продукти, произведения на изкуството), а от липсата на интерес към тях“ [27: 437]. Филтрите са и самите граници на областта на познанието. В тази връзка Михай Чиксентмихай казва, че: „Областта ражда новости, когато има съвпадение между вътрешната ѝ нестабилност и ума на твореца, който е в състояние да се справи с проблема“ [27: 361]. Обикновено това е малцинството от всички, притежаващи способността да сравнят и класифицират новите

единици културна информация. За по-голямата част от принадлежащите към същата област това е пропуснат факт, мемите не са преминали през техните филтри. **Правилата на областта са групирани меми, които са репликирани почти без трансформации.**

Филтрите са причината да възприемаме флуида на социалното като нещо застинало и трайно установено. Именно по тази причина Бурдийо може да теоретизира полетата включително и полето на изкуството. По същата причина Бруно Латур може да оспорва социологическия метод на Пиер Бурдийо и да изведе идеята за дееца-мрежа, преодолявайки „строгите каузални вериги“. **Групиранията, веригите от медиатори са временен продукт, който непрестанно се актуализира.** Групиранията не са сграда или институция, а действия за подновяване на ново и ново случване в полето на изкуството. Различните струпвания в сферата на колективните структури и взаимодействия, макар и флуидно свързани, **могат да се определят по вида на съгласуваността си**. Характерното за нашето съвремие разграждане на границите на отделните области (интер-, транс- и антидисциплинарност) и смесването на идеи, практики, техники и материали води до множество начини на производство, рецепция и вид тълкуване, които не се поддават на категорична класификация или ситуиране в йерархичен ред. Доминик Берте казва, че: „Диалогът, който се установява между различните дисциплини (като живописта, фотографията, скулптурата, архитектурата, видеото, киното, инсталацията, музиката, танца и т.н.), спомага за разклащането на деспотичните условности и логиката на отделните дисциплини, увеличава размиването на границите между изкуствата и създава необикновени произведения чрез смесване на практики“ [3: 490]. Кодът и декодирането на разнородни сегменти се извеждат в непрестанен диалог в смесено поле от изкуство и чужди на изкуството области. **Точно това е и причината да назоваваме начина на мислене за дадена област филтър, пропускащ едни или други идейни ядра.** За да изследваме смесването, е необходимо да видим съставките, които участват в самата смес и процесите на осъществяване на действието. Джеролд Левинсън нарича произведенията на изкуството „индикирани структури“ [15: 218], а художествената индикация включва „избор, одобрение и установяване на правило или норма“ [15: 217]. В този смисъл отделените ядра и структури в процеса на филтрация и самата процедура по установяване на правилото или нормата могат да бъдат посочени.

**Филтърът на абстрактно-математизираните практики – въвеждане на измерването като принцип**

„Изкуството на измерването“, което Едмунд Хусерл дискутира в „Кризата на европейските науки и трансценденталната феноменология“ [26], е придобило всеобхватни размери. Днес културата и изкуството са подвластни на стремежа за стандартизация чрез измерване, наложен от икономически и наукометрични практики, които в по-голяма степен са от полза за индустрията и бюрокрацията. Хусерл посочва, че е от изключителна важност да се има предвид „погрешното приемане на математически положения за основа“ на познаваемата дейност. Филтърът на „изкуството на измерването“ налага върху действителността един абстрактен свят на идеалности, който бива възприеман като единствено действителния. Според Хусерл основната грешка е в това, че се копират модели

на изпразнена от смисъл „нагледност“, която е откъсната от „действително непосредствен наглед“. Това е пътят за налагане на точната наука и методите, който тя използва върху тълкуването на жизнения свят. **Всички телесни неща и техните взаимодействия са сведени до по-прости математически обекти (вид математическа апроксимация)**. Чрез този филтър се изгражда жизнена среда и начин на съществуване в нея, която е само приблизителна на действителната. Не бихме могли да въведем директно математизиране за това, което възприемаме при съприкосновение със заобикалящата ни физическа реалност. Ние възприемаме силата на усещането, можем да съпоставим и оценим интензивността му, но не можем да го сведем до идеалните корелати на абстрактното математизиране. Хусерл предлага да се възприеме „универсална контраабстракция“, чрез която мисълта да се противопостави на погрешно възприеманите като „точни“ величини. Контраабстракцията се състои в това да разглеждаме пробно телесния свят, като фокусираме вниманието си върху самата сетивност. Това е тип мислене, нагласа, когнитивна практика, която не е отхвърляне на математиката, **а критика на интенцията към все по-висока точност на измерването**. При тази практика технизирането на математическата абстракция се заменя от рефлексия – внимание към онова, което става в нас. Друго название на същия филтър е „филтър на точната науката и технизирането“, който разделя мисленето на хората на две противоположни зони. Ще се позовем на Пол Валери, който казва, че от една страна е математизирането и натрупването на измерими дадености, в което „отмира опиянението от онези специфични неща, за които няма наука“ [7: 31]. Другият път е този, присъщ на изкуството, при който се възбужда жизнеността на въображението в процес на потискане на рационалното. Двете зони могат да бъдат определени и като: 1) зона на повторяемите идейни съчетания, изучавани от науката и практическата полезност; 2) зона на единичните, отличими от типичната подреденост, непознати до този момент, съчетания. Валери предлага сходно с контраабстракцията на Хусерл решение. Средство за това е целенасочено „развитие на усещания, което се стреми да повтори или удължи онова, което интелектуалното се стреми да елиминира“ [7: 63]. Превръщането на идеята в налично съществуващо ни тласка към използване на математизираните данни за пространството (ширина, височина, отстояния, брой технически единици и т.н.). Важното в случая е да съхраним нагласата за вида измерване – измерване, подчинено на формата и символната определеност (при изкуството), или измерване, подчинено на функцията (при инженерните конструкции и дизайна). Математизирането взема участие не само при производството на художественото произведение, но и при неговия анализ. В „Изкуство за изкуството“ Георг Зимел дискутира дисциплината *Естетика*, като я сравнява с механичните науки за природата. В естетиката, казва той, „се налага една неоспорима тенденция към механизация и математизация“ [11: 47]. Според Зимел е необходимо естетиката да използва в анализа на художествените произведения реконструкции на включените от твореца математизирани определености (вид „пресмятания“) при създаването на творбата като: „точното разделение на проектите, схематизирането на хоризонталите и вертикалите, триъгълниците и квадратите вътре в композицията...“ [11: 47]. Зимел постулира

една социологическа естетика, като налага абстрактно математически симетрии върху обществените процеси и живота изобщо. Друг пример за търсене на количествени критерии за естетическа оценка на произведенията на изкуството е развиващата се от 90-те години на 20-ти век невроестетика (въведена като дисциплина от Семир Зеки), която съчетава невронаука и емпирична естетика. По никакъв начин не бихме могли да потвърдим, че теориите на невроестетиката могат да дадат отговор на въпроса: Що е изкуство? Знаем само, че е събрана база данни за активността на мозъка при рецепцията на изкуство. Ако импровизираме с информацията от невроучените, можем да заключим (без те да са изказвали такава дефиниция или институция да е утвърдила мнението), че изкуството е генериране на значително количество активност в орбитофронтален кортекс, дорзолатерален префронтален кортекс и др. при наблюдение на обект или изображение [30]. Самата активност може да бъде представена числово и измерена с конкретни величини. Макар и спекулативно, такова твърдение показва възможната взаимовръзка между институциите на науката и изкуството, които споделят система за измерване. Измерването на изкуството – изкуствометрията, по подобие на наложената от наукометрията рамка, придобива все по-голямо обществено значение. В най-голяма степен това е видимо в социологията на изкуството и културата. Измерването не е чуждо на художествената практика. В своето историческо развитие тя се е ползвала от математически отношения. За Теодор Адорно тези математически отношения съвпадат с „естетиката на приятното“ [1: 79], един вид направено, за да възбужда сетивата извън философската концепция за изкуство. Квантифицираните (математизираните) подходи към битието дават огромно предимство на точните науки. Това е проблем на съвременната рационалност, който е дискутиран от Серж Московичи. Според него: „Нашето научно мислене е изведено в ранг на норма относно всякакъв друг тип мислене; нашата логика, приета за единствено законна, заклеймява другите типове мислене и убеждения и без да ги анализира, ги отнася към по-ниско ниво на развитие. По този начин разпространението на научния начин на мислене на самите факти предполага регресия на другите видове мислене без изключение“ [18: 67–72]

Филтърът на абстрактно-математизираните практики е генерален екран, върху който се проектират другите филтри. Механизмите на „изкуството на измерването“ са в основата на институционалната и икономическата определеност на легитимното изкуство (и имат генерално значение за масовото изкуство на културните индустрии). В настоящето се разработват и прилагат математически алгоритми за анализ на емоционални реакции. Огромната база данни от действия по приемане или отхвърляне на дадено съдържание, което се извършва всяка секунда от милиардите потребители на базирани в интернет социални платформи, се систематизира за изработване на математически модели за управление на вкуса. Дори и емоциите са напът да бъдат квантифицирани. Р. Пенроуз, както и Д. Сърл по различен начин доказват, че „математическа истина“ от подобен род не води съзнанието към осъзнато възприятие или разбиране, които не се свеждат до „изчисляване“.

**Филтърът на институциите на изкуството и масовите медии**

Институциите на изкуството включват големите държавни бюрокрации (министерства, държавни фондове), музеи и художествени галерии, образователни учреждения, списания и други медии за изкуство. Към тях принадлежат висши експерти, утвърждаващи свръхценността на конкретни произведения и автори. С думите на Валтер Бенямин това може да се изкаже като формиране на фетиши: художественото произведение – фетиш и фетиша на името на твореца. Пиер Бурдийо детайлно изследва темата. Според него: „Единственото легитимно натрупване за автора, критика, търговеца на картини (...) се състои в това да се създаде име, познато и признато име, капитал на утвърждаване, включващ властта да се утвърждават предмети (...) или лица (посредством публикации, изложби и т.н.)“ [5: 243]. Индивидите, принадлежащи, а и формиращи институциите на изкуството, са ангажирани в акт на придаване на стойност и „извличане на изгоди от тази дейност“. Филтърът на институциите е филтър на утвърждаването и легитимирането на символната стойност, без това да е обикновен търговски обмен. **Институцията е удържан от юридическа и политическа норма конгломерат, чрез който се легитимират индивиди, имащи за задача да натоварват със символна стойност артефакти (предмети, действия).** Институцията легитимира експертите, които извършват селекция, буквално филтрират художествената продукция и нейните производители. Чрез филтъра на институциите на изкуството се създават йерархии, които се налагат публично. Нека припомним тезата на Люк Болтански, според когото институциите са „надиндивидуален авторитет“ и „безтелесно същество“, иззели правото да посочват истината за това какво принадлежи към изкуство и какво не [4]. Плътта на институциите са писмени документи: държавен акт за учредяване, правилници и разпоредби за дейност, строга вертикална структура на управление, оформена пирамидално чрез назначения и договори. Интенцията и желанията за действие на отделните индивиди, приели безпрекословно да спазват институционалните правила, са строго канализирани. Отклоненията са допустими в ограничен диапазон, който е сведен до начина на тълкуване на нормата. Всяка трансформация (промяна на правилата) на институцията следва продължителен процес на предоговаряне. Отделните индивиди в институционалната йерархия имат различия в степента, в която могат да свържат индивидуалната сфера (мисли, идеи, действия), с надиндивидуалната институционална рамка. Всичко това прави възможна институционалната теория на изкуството на Джордж Дики. Институциите на изкуството са доминиращите общности в света на изкуството, те са самият artworld на Артър Данто (от когото Дики е повлиян). Нека припомним, че според дефиницията на Дики, за да имаме произведение на изкуството, е необходим артефакт, но и личност/и, които могат да придадат статут, само ако действат от името на институция. Тогава артефактът става кандидат за оценяване [10: 222]. Личностите, натоварени с дейността по обявяване на кандидатурата на артефактите за принадлежност към света на изкуството, са подчинени на глобална йерархия. Кураторът на МоМА Ню Йорк притежава по-голяма символна власт да легитимира изкуство от експерт в музей, който се намира в Източна Европа или Африка. **Това показва, че институциите на изкуството са преди всичко политически и икономически филтър**. Едва вторично, чрез

сбора от професионалните качества на включените в конгломерата индивиди, институциите функционират като обществена група, която дава статут и оценка на артефакт. Сходно становище изразява и Паскал Гилен. Институциите на изкуството чрез правомощията им, дадени от политическата и икономическата власт, задължават по индиректен начин художниците и учените да се занимават с творческа работа в „свободното си време“, едва след като са изпълнили задълженията си към бюрократите. Времето за създаването на художествени произведения е заето от попълването на формуляри. Художествената практика е подменена с предприемачество, мениджмънт и маркетинг на изкуството. Нека проследим и други становища относно съвременното състояние на света на изкуството. Бурдийо критикува Артър Данто (индиректно и Д. Дики), че единствено чрез artworld като институция бихме определили изкуството като такова, защото се обозначава самото действие **институиране** на художествените произведения, без да се имат предвид зараждането и структурата на институцията, която може да наложи признаването на самото произведение. В споровете, касаещи институционалните теории на изкуството, а в случая на атомистичен модел на изкуството и вида на „пропускливост“ на филтъра на институциите, се включва и Жак Ленард. Той, като оспорва Бурдийо, разширява когнитивните аспекти на понятието институция. „Дори самата идея, че „изкуството“ като такова съществува, т.е. че съществува някакво единство на формите отвъд различните модалности на всяка една от тях, ясно показва, че институционализацията на художествената практика има централна роля в дефиницията на изкуството“ [16: 205]. **В този случай институционализацията се проявява като рамка, „призната територия“ на принадлежност, чрез която се обозначава договореност между различни социални и интелектуални институции. По силата на този условен договор художествените произведения не са ценност сами по себе си, ако в оценката не участват институциите.** Творбата служи за декорация на музея, който е същинското действено поле на изкуството, „платното“ на организатора на изложбата. Това е ситуация, при която институцията легитимира самата себе си в качеството на производител на изкуство. От тази гледна точка **художественото произведение не е творбата на художника, а организираното пространство на институцията**. Водещи са не мисълта и интенцията на художника, а решенията на институционалния „играч“. В тази част филтърът на институциите на изкуството и филтърът на абстрактно-математизираните практики се припокриват. Именно институциите приемат индикаторите за измерване и налагат този шаблон върху изкуството например като икономика на вниманието. Институционалните лидери въвеждат в изкуството на измерването нови правила за самото измерване и изготвят класации (йерархични редове) на творци, реципиенти и произведения. Те също подлежат на натиск чрез измерване например чрез отчет на броя посетители за определено време, математически алгоритми за движение на публиката в различните зали, разчет на времето прекарано от реципиент пред дадено произведение. Това оказва пряко влияние върху творците, които целенасочено или интуитивно променят творческите си стратегии, за да бъдат оценени, т.е. да бъдат признати като легитимни. Чрез филтъра на институциите на изкуството

понятията „признато“ и „измеримо“ корелират – художественото произведение ще бъде признато за такова, само ако подлежи на вид измерване (количествено и качествено), прието за валидно от институцията, които взаимодействат с финансите и властта. Ханс Белтинг в статията „Съвременното изкуство и музеят в Глобалната епоха“ [2] казва, че **нововъзникващите** музеи за изкуство „отразяват икономически просперитет и обслужват имиджа (и цената на акциите на международния пазар) на местния капитал“. Това променя из основи значението на символа в символния капитал. Новата псевдокултура на музея е обслужваща среда за развитие на „глобален конформизъм с художествения пазар“ [2]. Което означава, че се променя и вида на формираните от институциите йерархии. В историческото си развитие изкуството става автономно благодарение на капиталистическия пазар, чрез който творците и техните произведения вече не са зависими от религията, аристокрацията и друга социална прослойка. Пазарът, който търси своето разрастване, прилага върху изкуството икономически принуди, тласкащи процесите по производството на художествени произведения в посока на масово потребление. По принцип легитимно и масово изкуство са опозиции. Новите тенденции в развитието на институциите създават тройна опозиция между: легитимно относително автономно изкуство, легитимно, доминирано от финансовия капитал, изкуство и сходни с външните белези на произведение на изкуството обекти за масово потребление. **Встрани остава нелегитимирано от институциите изкуство, което носи естетическите качества на институционално легитимираното.** Изкуство, което не е включено в колекциите и не е забелязано (не е прието за утвърждаване) от институция. Последното можем да наречем и нонконформистко, антиконформиско изкуство, което следва принципа на диференциация спрямо утвърдения пазар и установените правила. По-важна мярка за успех и неуспех (признато/непризнато) на неконформираните с пазара творци налага общността на самите производители, която е разделена на множество малки или по-големи групи. В тази връзка Е. Иванова изказва мнение, че „появата и намирането на нови практики, ре-активиращи или конструиращи наново подобно свързване между субектите и идеите, както и между самите субекти“ [12: 263] е основен механизъм на взаимодействие. **Всяка една микрообщност е филтър с ограничено действие.** Той може да бъде прилаган само върху начина на мислене на членовете на групата и ограничен кръг техни почитатели, и то в определен период от време – преди групата да се преструктурира или разпадне. Бруно Латур описва процеса по формиране на групите по следния начин: „групите са принудени да говорят; очертават се антигрупи; мобилизират се нови ресурси, за да се укрепят границите“, но в крайна сметка „всички се нуждаят някой да определи кои са те, какви трябва да бъдат и какви са били“ [14: 51]. На коя страна от филтъра ще попаднат – преминават ли бариерата за утвърждаване или не? „Гилдията“, „Съюзът“, „Групата“, сборът от хора, които създават идеи и материални обекти с художествена стойност, също са „света на изкуството“ (artworld) на Данто. Събраните в групи творци са убедени, че обичат изкуството. Цялата група е доминирана от колективната нагласа на това вярване. Можем да мислим за изкуство, чийто основен мотиватор е желанието ни да реализираме идеята си за

конкретно художествено произведение, само ако разполагаме с материалите за създаването му. В противен случай между художника и неговото произведение застават икономическите трудности. Преди да трансформираме замисъла в материална форма или действие, е необходимо да сме задоволили и първичните си телесни потребности. От казаното става ясно, че безкористните обединения на артисти също са подложени на икономически натиск. Средата е формирана монетарно и изкуството противоречи на икономическите правила. От казаното до този момент виждаме движение в кръг: средата определя решенията на индивидите, индивидите на свой ред вземат решения и действия, които променят средата. Кръгът се повтаря във вид на незначителни промени, но все пак промени – **идеите трансформират средата**. Възможно е да сме достигнали етап на развитие, при който генетичната еволюция е второстепенна, а доминират промените, базирани на трансформацията на единиците културна информация. По този повод Фаусто Масимини и Михай Чиксентмихай въвеждат термина „екстрасоматични инструкции“, с който се указва, че „информацията кодирана в мемите, а не в гените, започва да ръководи човешкото поведение“ [28]. За да може да се излезе от затворения кръг на стимул – реакция и да се образува възходяща (еволюираща) спирала, е необходимо не само да се създават нови идеи и произведения, а те да достигнат до други хора, които на свой ред да ги предадат. Проблемът е в устойчивото развитие на новостта. Галина Лардева, позовавайки се на приноса на Макс Имдал, отбелязва, че изкуството проблематизира най-вече кризата на идентичността [13: 383]. Активната страна в процеса на трансформация е реципиентът на художественото произведение. Едната позиция е тази на професионалната общност на производителите на изкуство, които могат да възприемат и трансформират конкретна идея чрез рефлексия върху нея. Другата е публиката от любители на изкуството, които репликират идеите – копират ги като съждения, без да прилагат рефлексия върху тях. И в двата случая се намесва институционален филтър – този на образованието. Хората са формирали начина, по който възприемат света на базата на заложени от образователните институции убеждения. В началото на XX в., твърди Теофилова, се влага напълно ново съдържание в утвърдените през епохата на Просвещението понятия: **възпитание, образование, училище, творчество**. Върху това съдържание влияние оказват не само новите теории, свързани с детската и възрастовата психология, с развитието и произхода на изобразителната дейност, но и новите процеси в изкуството. Интересът към детската рисунка намира своето отражение в отношението към това каква е ролята на изкуството в образователните институции и значението му за нравственото и психично израстване на личността [21: 45]. Но на практика, макар и дискутирана широко, тази роля на изкуството не е достатъчно означена, доколкото чрез образованието същността се подменя с норма. Училището „показва“ чрез учебните програми и репродукциите в учебниците кое изкуство е истинско и валидно, кои са шедьоврите и гениалните им автори (учебната дисциплина „История на изкуството“), или как „правилно“ да тълкуваме дадено произведение („Естетика“ като учебна дисциплина) и др.

Още в първата половина на XX век Хърбърт Рийд изказва предположението, че посредством изкуството се осъществява приемствеността в

образованието и именно разбирането на тази приемственост като синовна връзка е провокативен и амбициозен опит да се изтъкнат предимствата на естетическото възпитание за формирането на личността [22: 120]. Изследвайки проблемите на образованието, което изостава в своята парадигма от темповете на съвременността, Теофилова пише: „Вярвам, че именно преосмислянето на представата за изкуство, като насочено към формирането на нравствени, естетически и творчески качества на детето, е правилният път към естественото му вписване в сложния взаимосвързан организъм: зрител – автор – творба“ [31]. В статия, посветена на една от утопиите, свързани с бъдещето на училището, Теофилова поставя под съмнение стремежа да се реформира художественото образование като се осъвременят средствата на преподаване чрез новите медии и технологии, без да се отчита и осъзнава връзката им с формирането на естетическата култура и визуалната грамотност и още по-малко с визуалните изкуства изобщо. „За да отговори на повишения интерес на новото поколение към мултимедийното представяне на художествения образ, вливането на новите технологии в градската среда и хибридността на културата в днешните измерения, учебното съдържание е напълно преструктурирано в отделни художествени проблеми като „Изкуство и Религия“, „Изкуство и Наука“, „Изкуство и Икономика“ и др. И въпреки че новата програма представя предмета „Изобразителното изкуство“ в съзвучие със съвременните тенденции в развитието на изкуството и училището, основните противоречия, свързани с недооценяването на мястото на дисциплината в сферата на общото образование, малкият брой часове, фиксирани до XII клас и мн. др., остават неразрешени“ [23: 102–103].

Тук трябва да подчертаем, че за формирането на вкуса на публиката днес водеща е не ролята на образователните институции, а в много по-голяма степен на масовите медии. В този дискурс се поставя въпроса: „Дали е възможно от съвременна гледна точка да се допуска, че естетическото възпитание и художествената култура и ценности могат да бъдат обект на самообразоване?“ [20: 6]. Теоретиците на изкуството казват, че с формирането на вкуса не може да се ангажира самостоятелно никоя институция. То се осъществява от опита, който всеки придобива при съприкосновение с изкуството [8: 356]. В нашето технологично съвремие налагането на дадена гледна точка чрез масмедиите увеличава съприкосновението на зрителите с **опосредствано от мнение** изкуство. Между художественото произведение и публиката застава цялата машина на културната индустрия, представена от конкретни лица – продуценти, сценаристи, режисьори, експерти консултанти, технически лица и актьори. Това също е процес на институционализиране на изкуството чрез формиране на гледна точка сред широк кръг от хора. Но медийният продукт за изкуство има друга същност, а симулираният медиен образ на художествено произведение има стоков характер. По думите на Дельоз/Гатари човекът на изкуството и философът са изместени от представителя – изложител на продукта [9: 23 – 24]. Според тях маркетингът трансформира отношението между понятие и събитие. Понятията вече са трансмедийни представяния на продукт. Целостта се извежда като единство на исторически, научни, художествени, сексуални и прагматични факти, които се режисират и представят публично. „Изложенията станаха

единствените събития, а продуктите, които могат да бъдат продадени – единствените понятия“ [9: 23–24]. Масмедиите представляват най-всеобхватната възможност за публична презентация на продукти, при която художествено-приложното представяне (например видео, заснето по творчески и зрелищен начин), подменя самото произведение на изкуството. Теодор Адорно в своята „Естетическа теория“ остро критикува културната индустрия и медийното разпространение на фетишизирани стоки, които са субективна основа за „причисляването на изкуството към консумативните блага чрез монополни интереси“ [1: 36].

Днес се търсят нови форми за включване на изкуството в политическо-икономически модел. Такава е индустрията на фестивалите и панаирите. При тях можем да видим максималното смесване на изкуство и други културни практики, самата флуидност. Първата и най-съществена разлика от специализираните институции на изкуството е в идеята за реформа на модела „отгоре – надолу“ и изтласкването на елитарните администратори с тяхната „просветена визия“ [19: 5]. Това е политика, базирана на културата (или по-точно културна политика), която се легитимира чрез проектен мениджмънт. Идеята е да бъдат смесени реципиенти и производители в общ конгломерат от събития, при който потребителите са и създатели. За разлика от другите социокултурни филтри, които имат за цел да разграничават, при партисипативната културна политика (политика с широко участие) се обръща специално внимание на разнообразието на групата и нейната интеграция. Нормативността на институциите е заменена с план за действие, който е поредица от свързани операции. Флуидността и смесването се постига чрез едновременното използване на интердисциплинарни, мултидисциплинарни и кросдисциплинарни методи. Подобна широка рамка, без референции по отношение на конкретна област на познание и действие, изисква включването на различни експерти и съвместното им действие.

Изкуството губи своята автономия, делегитимира се сред дисперсно разпръснати културни практики. Това е процес, забелязан от Адорно, който по неговите думи е „разхудожествяване“ чрез експлоатация на изкуството от културните индустрии [1: 36]. Единственото противодействие на филтъра на флуидното смесване на културата се изразява в това изкуството да придобие експлицитно критичен социален характер, т.е. да стане видимо (да се отличи) като **обществена антитеза**. Един вид самолегитимация чрез диалектиката на социално и асоциално. Съвременният човек доброволно се оттегля от свободата и попада в капана на нови ограничения, налагани от анонимни авторитети като „общественото мнение“ и манипулации от външни сили (медийни, маркетингови и др.). Това е положение, при което се приповтарят чужди мисли и действия. Забравяме – казва Фром, че съвременният човек „не е придобил способността да мисли оригинално, тоест без чуждо влияние, и дълбоко се заблуждава, че никой не може да се намесва в изявите на собствения му ум [24: 113].

Щом веднъж сме прозрели факта, че взаимодействията ни са ограничени (филтрирани) в една или друга посока, то ние можем да потърсим иновативни

пътища за осъществяването на идеите си, вместо да ги приемем за нереалистични.

Литература:


1. Адорно, Т. (2002) Естетическа теория, Агата-А, София, 2002
2. Белтинг, Х. (2013) Съвременното изкуство и музея в Глобалната епоха. – В: Пирон, брой 4, 17.02. 2013
3. Берте, Д. (2012) Естетика и смесване. – В: Речник по естетика и философия на изкуството, Рива, София, 2012
4. Болтански, Л. (2010) Правилата не са спуснати от Господ. – В: Култура, бр. 24, 25 юни 2010
5. Бурдийо, П. (2004) Правилата на изкуството, Дом на науката за човека и обществото, София, 2004
6. Бурдийо, П. (2012) Полета, Т. 1, Полета на духа, Изток-Запад, София, 2012
7. Валери, П. (2011) Реч за естетиката и други есета, НБУ, София, 2011
8. Вую, Б. (2012) Образование//Речник по естетика и философия на изкуството, Рива, София, 2012
9. Дельоз, Ж. Гатари, Ф. (1995) Що е философия, Критика и Хуманизъм, София, 1995
10. Дики, Д. цитиран от Моризо, Ж. (2012) Институционални теории на изкуството// Речник по естетика и философия на изкуството, Рива, София, 2012
11. Зимел, Г. (2001) Изкуство за изкуството//Социологически измерения на изкуството, Антология, Част 1, Аскони Издат, София, 2001
12. Иванова, Е. (2023) Адаптивни състояния на рисунката в контекста на артистичен проект „Интенция за антивещ". Годишник на ШУ „Епископ Константин Преславски" Педагогически факултет, Т. XXVII D, УИ „Епископ Константин Преславски", Шумен, 2023
13. Лардева, Г. (2019) Приносът на Макс Имдал за една цялостна археология на виждането. Сборник доклади международна научна конференция „Наука, образование и иновации в областта на изкуството", АМТИИ „Проф. Асен Диамандиев", Пловдив, 2019
14. Латур, Б. (2007) Реасемблиране на социалното, Изток-Запад, София, 2007
15. Левинсън, Дж. (2012) Индикирана структура// Речник по естетика и философия на изкуството, Рива, София, 2012
16. Ленард, Ж. (2001) На кръстопътя на хуманитарните науки: художествената практика// Социологически измерения на изкуството, Антология, Ч.1, Аскони Издат, София, 2001
17. Маслоу, Е. (2018) Към психологията на битието, Изток-Запад, София, 2018
18. Московичи, С. (2019) Машина за богове, Дамян Яков, София, 2008, с.65; Виж също и Габеров, И. (2019) Регулативни функции на социалните представи, Епринт АБВ, София, 2019
19. Сутеу, К. (2011) Увод//Ръководство за гражданско участие в развитието на местна културна политика за европейските градове, ФабриКата, 2011
20. Теофилова, М. (2014) Училище за художествено възпитание. Дъга плюс. Ст.Загора, 2014

21. Теофилова, М. (2018) Движение за Дидактично художество – утопия или бъдещето на училището.//сп. Визуални изследвания. 2017, том1, брой 1/2017. с.45-51, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, Велико Търново, 2018
22. Теофилова, М. (2019) Кратък наръчник за възпитание в градска среда.//сп. Педагогически алманах, том 27, бр.1/2019, с.118-122. УИ „св.св. Кирил и Методий“, Велико Търново, 2019
23. Теофилова, М. (2019) „Ново изкуство“ и „Ново училище“. (Из списание „Ново училище“ от 1910 г.)//сп. Визуални изследвания. 2019, том2, брой 1/2018. , с.95-105, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, Велико Търново, 2019
24. Фром, Е. (2001) Бягство от свободата, Захари Стоянов, София, 2001
25. Фром, Е. (2004) Да бъдеш човек, Захари Стоянов, София, 2004
26. Хусерл, Е. (1992) Кризата на европейските науки и трансценденталната феноменология”, Лик, София, 1992
27. Чиксентмихай, М. (2019) Креативност. Психология на откривателството и съзидателността, Хермес, Пловдив, 2019
28. Csikszentmihalyi, M., Massimini, F. (1985) On the psychological selection of biocultural information. New Ideas in Psychology 3:115-38, 1985
29. Hennion, A. (2003) Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music. CLAYTON M., HERBERT T., MIDDLETON R. The Cultural Study of Music: A Critical Introduction, London, Routledge, pp.80-91, 2003. ffhalshs-00193130f.
https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193130/document
30. Kawabata, Hideaki, Zeki, Semir. (2004) Neural Correlates of Beauty// Journal of Neurophysiology, 91 (1): 1699 -1705. 2004
31. Teofilova, M. (2014) The city – guide to the next generation HAPPY-NES(T)S.: incubating and connecting creative communities for social innovation as a means to improve local wealth in peripheral regions: case studies in Bulgaria, Canary Islands and Poland, first world summit of community arts centres and networks "Creativity and wellbeing", 24-28 Sept., 2014, Veliko Tarnovo, Bulgaria, p.p. 6-8. Veliko Tarnovo, 2014

*Атанас Димитров Тотляков,*
*професор, доктор на изкуствознанието,*
*Великотърновски университет „ Св. св. Кирил и Методий“,*
*Факултет по изобразително изкуство,*
*катедра „Рисуване“*
*kanatanas@abv.bg*

# МАТЕМАТИЧЕСКИ МЕТОД ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СТЕПЕНТА НА КАЧЕСТВОТО НА ПРИЛАГАНЕ НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА И УНИВЕРСИТЕТИ

*Багрян К. Йорданов*

# MATHEMATICAL METHOD FOR DETERMINATION THE DEGREE OF APPLICATION OF THE E-LEARNING IN BULGARIAN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

*Bagryan K. Yordanov*

*ABSTRACT: To apply Bagryan Yordanov's mathematical method (BYMM) in schools and universities in order to improve the quality of e-learning in educational institutions. Both the students and the bulgarian economy benefit from it.*

*KEYWORDS: Innovation research, positive values: 9 factors and 28 indicators, mathematical equations, statistical concepts: „Arithmetic mean of several quantities", "Moda", "Median", e-learning ratio, percent, educational websites*

На национално и международно ниво електронното обучение в училища и университети се провежда по няколко начина:

1) Използване на лицензирани електронни учебници (електронни уроци) за училища и университети, предоставени от МОН или други образователни институции и софтуерни организации;

2) Електронни учебници (електронни уроци) за училища и университети, създавани от учители и преподаватели от ВУЗ;

3) Електронни учебници (електронни уроци) за училища и университети, създавани от ученици и студенти от ВУЗ;

4) Използване на образователни уебсайтове (виж Приложение №1);

5) Използване на образователни електронни платформи.

В българските училища широко се използва електронната платформа MOODLE. Напоследък изключително актуални са електронните платформи с видео уроци (сайтът www.ucha.se, програмата Stellarium – за звезди, планети, Космос и пр.). Използват се електронни платформи за „Обучение от разстояние в електронна среда" (ОРЕС), Дигитална раница и др.

Търсят се критерии (или метод) на национално и международно ниво, с които да се измерва степента на качеството в прилагане на електронното обучение в българските и чуждестранните училища и университети.

**Отговор на този проблем дава: „Математически метод за определяне на степента на качеството на прилагане на електронното обучение в българските училища и университети" с автор Багрян Йорданов! (Приложение №2).**

Представям иновационна, теоретична и софтуерна обосновка. Основава се и се подкрепя от иновационно изследване по прилагане на електронното обучение в двадесет училища от Плевенска област (4 начални, 4 основни, 4 средни, 4 гимназии, 4 професионални гимназии от 4 общини – Плевен, Никопол, Левски, Долни Дъбник) с период на изследване от 2006 – 2024 година.
В иновационното изследване участват 9 фактора и 28 обуславящи ги показателя, които са положителни величини, изразени в проценти, участващи в математически формули. Използват се статистическите понятия „средно аритметично на няколко величини“, „мода“ и „медиана“.

Последната формула извежда основната величина в математическия метод – Ue, коефициент на е-обучение, отразяващ степента на качеството на прилагане на електронното обучение в българските училища и университети. Степените са следните:

„Не добро“ (Ue от 0% до 49,99%), „Добро“ (Ue от 50% до 60%), „Много добро“ (Ue от 60,01% до 70%), „Отлично“ (Ue от 70,01% до 79,99%), „УМОПЕОНН“ (училище/университет, модел образец по прилагане на електронното обучение на национално ниво) (Ue от 80% до 100%). В иновационното изследване участва и коефициент на абсолютната грешка и отклонение Kago = [1;4]%. Софтуерната обосновка на математическия метод е чрез блок-схеми и програма на C/C++.

Основен извод от иновационното изследване: От изследваните 20 (двадесет) училища в Плевенска област окончателните резултати са:

1). „Не добро“ ПЕО – едно училище. Това е 5%.
2). „Добро“ ПЕО – 6 (шест) училища. Това са 30%.
3). „Много добро“ ПЕО – 3 (три) училища. Това са 15%.
4). „Отлично“ ПЕО – 3 (три) училища. Това са 15%.
5). „УМОПЕОНН“ – 7 (седем) училища. Това са 35%.
6). 19 (деветнадесет) училища успешно прилагат електронното обучение (УПЕО). Това са 95%.

**ИЗВОДИ**. За ефективното и рационално използване на е-обучение в училища и университети на национално ниво е необходимо да се направи следното:

1. Образуване на работни групи програмисти по стратегии и направления (учители, преподаватели от ВУЗ, ученици и студенти) към МОН, създаващи образователен софтуер (електронни учебници (електронни уроци) за училища и университети). Образователният софтуер (ОС) да се предоставя на училища/университети на ръководителя направление „ИКТ“. Последният трябва да обучава учители (преподаватели от ВУЗ) как да прилагат ОС (електронни учебници (електронни уроци) и 5-те начина) в училища и университети.

2. Математическият метод може да се прилага на местно, регионално, национално и международно ниво в българските и чуждестранните училища и университети. Същият е отворен и може да се актуализира непрекъснато. На национално ниво към НИО (Национален инспекторат по образование) е необходимо да се сформира научно звено с ръководител Багрян Йорданов, което да апробира математическия метод (ММБЙ) в училища и университети.

Научното звено ще прави изводи и набелязване на необходимите мерки за подобряване на качеството на прилагане на е-обучение в българските училища и университети. От всичко това печелят учениците/студентите и българската икономика [1]!

Приложение №1

**ВАЖНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ УЕБСАЙТОВЕ**

www.e-edu.bg – сайт за е-образование
www.znam.bg – национален образователен портал
www.e-learn.mon.bg – национална електронна библиотека на учителите
www.ucha.se – образователен сайт №1 на България. Видео уроци и тестове.

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА**

www.hristobotev.com – официалният сайт на легендарния български поет. Сайтът може да се похвали с приятен външен вид и най-важното, сериозно количество информация за живота на Христо Ботев. Ще е полезен за кандидат-студентите, тъй като в него са публикувани голяма част от публицистичните текстове на поета, а също (за да има все пак елемент на самообразование) 19 от 20-те му стихотворения.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:www.slovo.bg; www.referati.com; www.liternet.bg; www.litclub.com; www.softisbg.com/library/default.htm; www.temi-literatura.hit.bg

**АНГЛИЙСКИ ЕЗИК**

www.multioffice-1.com – самообучение – bglog.net;my65shool.ucoz.com;

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

obrazovatelnidetskiigri.blogspot.com; www.abc-bg.be; www.manicheta.com; www.edutech.bg; lesnotd.imot-bg.com; medededu.bg; www.dimitrovaschool.com; www.obc-hermes.com; highedu.uchenik.com; riodobrich.ucoz.org ;www.obrazovatelniigri.vlez.bg; www.lyuboznaiko.com; www.modulor-ec.com; hsbg.wordpress.com; www.obrazovanieto.com; teacher.bg; bg.livroseafins.com; www.fulbright.bg; www.fecebook.com/novihorizontibg; journal.e-center.uni-sofia.bg

**ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ**

www.test-soft.hit.bg – бета-версия на програма за тестово обучение, самообучение и проверка на знанията по информатика и информационни технологии.

www.itencyclopedia.info – прекрасен сайт за по-неопитните потребители. Особено полезни са речникът, който дава изчерпателни определения на доста компютърни термини, и разделът „Биографии“, съдържащ справки за някои значими фигури в световния ИТ бизнес. Чрез 6 приятни теста в сайта можете да проверите своите знания в областта на хардуера и софтуера.

www.brainbench.com – това е мястото за компютърни тестове.

www.dechevsoftware.hit.bg – Образователна програма за компютрите, тяхното устройство и история. Тя покрива всичко описано в повечето учебници по ИТ.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

infoman.musala.com; edusoft.fmi.uni-sofia.bg; up-prakt.hit.bg; reviews.com; www.kbsu.ru

**МАТЕМАТИКА**

www.peda.com – графично решаване на линейни (квадратни, тригонометрични, показателни, логаритмични) уравнения (неравенства и системи).

www.autograph-maths.com – всички изучавани функции, аналитично зададени. Еднаквости. Подобности. Вектори. Вероятности. Статистика.

www.wolfram.com – вероятно най-мощният математически софтуер. Позволява числени пресмятания и символни преобразования. Има графична система, възможност за програмиране, анализиране и визуализиране на данни. Вградени са множество алгоритми.

www.analusis.hit.bg – графично представяне на двуизмерни и триизмерни функции.

www.matsim.hit.bg – математика

www.euklides.hu – построява геометрични чертежи по основни обекти: точки, прави и др. Дава възможност за промяна на положението на основните обекти и осигурява по-добра видимост на следващите построения. Подходящо средство за изследване на хипотези. Полезно за учителя за генериране на нови задачи. Подходящо е още за ученици, занимаващи се с изследователска работа.

www.geonext.de – динамична геометрия. Може да се използва от интернет заедно с разработени готови теми. Съществува версия, която можете да изтеглите от сайта и на български език.

www.kaiowas.biz/math – тук ще намерите задачите заедно с техните решения (кандидатстване с математика след 7. клас), които са били включени в изпитните материали през последните няколко години.

www.npmgmath.bol.bg – задачи от вътрешните изпити по математика в НПМГ. Тук ще може да проследите развитието на българската гимназиална мисъл в науката математика от 1995 г. до наши дни.

www.dechevsoftware.hit.bg – лесни стъпки по математика. Тази програма е за най-малките – децата от 1. и 2. клас. Проектирана е да е максимално интересна и разбираема, с приятна анимация. С помощта на програмата учителите могат да превърнат часовете по математика в игра.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

asita.hit.bg; www.math.com; imo.math.ca; allmath.ru – Хит в онлайн среда.

**ФИЗИКА И АСТРОНОМИЯ**

**www.onlinephy.hit.bg** – решаване на задачи по физика

**www.lazeri.hit.bg** – лазери

**www.solids.hit.bg** – механика на твърдо тяло

**www.free.bol.bg/physics** – най-новите открития в областта на физиката, приложната физика и висшите технологии

**physics2003.hit.bg** – сайтът се занимава с някои специфични аспекти на физиката като постъпателно движение на идеално твърдо тяло, въртеливо движение, рамо на сила, въртящ момент и пр., но за сметка на това изглежда чудесно и се вписва идеално в ролята си на виртуален учебник.

**bozhko.atspace.net** – симулации по физика. Програмата е интересен и новаторски начин да се представи изучаваното по физика в 9. и 10. клас. Процесите са изобразени с множество малки програми, наречени симулации.

**www.physica.hit.bg** – списание „Физика“

**www.bgastronomy.com** – всичко за астрономията

**observatories.hit.bg** – астрономически обсерватории и планетариуми в България. От картата на този сайт може да си изберете място за наблюдения на звездите.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са: **www.geocities.com/fizika_bg; www.geocities.com/astronomy_bg; pozitron.hit.bg; funnyscience.hit.bg; m42.hit.bg; physics.del.bg; physicsweb.org; www.colorado.edu/physics;**

**fizika.ru; astronomy.hit.bg; alpha-point.sofia-lan.net; www.planet088.com; www.nasa.gov**

**www.astrolab.ru**; **www.dkmm.cz** – астрономия

**ХИМИЯ**

**www.dmendeleev.hit.bg** – сайтът е посветен на Дмитрий Менделеев и, освен биографична справка, съдържа уеб версия на Менделеевата таблица.

**chem.hit.bg** – броят на линковете заслужава уважение

**chemistry.dortikum.net** – виртуална химична лаборатория – софтуер заместител на скъпата апаратура, използвана в часовете по химия, с която не всяко училище разполага. Работи се интуитивно, има виртуален работен плот и два панела – за вещества и лабораторни съдове.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

**geocities.com/chemistry_bg; www.chemweb.com; www.chem.harvard.edu; chembook.narod.ru .**

him.1september.ru/urok; **www.harmonia.hit.bg** –Онлайн дистанционно обучение по химия

**БИОЛОГИЯ**

**www.zoo-info.org** – сайт за тераристика и екзотични животни

**www.human-body.hit.bg** – сайтът представя по оригинален начин различните части на човешкото тяло (анатомия)

**www.zoomania.org** – в този зоологичен портал ще откриете голям архив от статии в десетки категории с животински и обществен характер

**www.nomtax.hit.bg** – ботанически справочник (речник)

**bozhko.atspace.net** – миниатлас по цитология – пълноценна компютърна енциклопедия за клетката. Продуктът съдържа и няколко полезни приложения – функция за графично моделиране на ДНК, изчисляване на процентно съотношение бази в ДНК молекула, както и няколко анимирани примера за репликация, транскрипция и други биологични процеси.

**ekologybook.openfmi.net** – електронна екологична енциклопедия. Съдържа общо 14 теми, описващи екологията и нейните проблеми, има и богат снимков материал. Това е програма, която всеки бъдещ биолог (еколог) трябва да има.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

**www.terranatura.hit.bg; cells.hit.bg; www.biologylesson.hit.bg; origin.hit.bg; sci.bio.argon.acad.bg; www.sofiazoo.com; www.testudo.hit.bg; www.discovery.com; www.zooclub.ru**

**www.medicalbg.com** – медицински портал. В сайта ще откриете сериозни медицински статии от български и чуждестранни специалисти, както и картата на здравните заведения в страната.

**www.med.primasoft.bg** – медицина и здраве. Сайтът има популярно-образователен характер.

**store2.data.bg/pharmacy; www.who.int; www.medlinks.ru; www.areca.hide.cz** – Природа и опазване на околната среда

**www.dr.com** – животни и природа

**www.dkmm.cz** – анатомия (човешко тяло)

**ГЕОГРАФИЯ**

**www.bulgariaproperty.hit.bg** – сайтът е с добре илюстровани статии за много наши градове, курорти, хотели, хижи и други забележителности. Изпълнява благородната задача да ни представя пред чужденците, които искат да се запознаят тепърва с нашата прекрасна страна.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

**maps.google.com; www.geographynetwork.com; wgeo.ru; geo-tur.narod.ru**

**www.bulgariaeasytofind.com** – сайтът съдържа кандидатстудентски теми по география

**www.centralbalkannationalpark.org** – има версии на български, английски и немски език. Представя красотите на Национален парк „Централен Балкан“

**www.rilanacionalpark.org** – Национален парк „Рила“

**www.pirin-np.com** – Национален парк „Пирин“

**ИСТОРИЯ**

**historybg.hit.bg** – най-изчерпателният сайт по средновековна история на България в нашето интернет пространство

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

**ancientworld.wikicities.com; www.boinaslava.net; www.fsmitha.com; www.bartleby.com;**

**www.world-history.ru**

**АРХЕОЛОГИЯ**

**info.datacom.bg/tribak/mythology/web** – много симпатичен сайт с изключително богата информация. Може да избирате между няколко забавни

„пътешествия в древността“ – в Троя, при ацтеките, маите и инките в Америка, около египетските пирамиди и пр.

**www.perperikon.bg** – сайт за местността Перперикон

**www.thracetemp.org** – за почитателите на „българския Индиана Джоунс“ (д-р Георги Китов) и неговото богато творчество. Интересни снимки и описания на открити скъпоценности от десетки археологически разкопки.

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

thracology.dir.bg; romanart.hit.bg; traki.hit.bg; **www.archaeologychannel.org**; **www.archaeology.ru**

**ФИЛОСОФИЯ**

**www.izvorite.com** – сайтът съдържа множество есета, форум връзки към други сайтове и няколко цели книги

**philosophy.evgord.com** – кратък философски речник

Други обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

**www.philosopher.hit.bg**; **www.uni-svishtov.bg/philosoph**; **www.epistemelinks.com**; **www.vehi.net**; **www.rhinosoftinteractive.com** – NIV BIBLE

**ПСИХОЛОГИЯ**

**www.psychology-bg.com** – най-забавната част от сайта са т.нар. психотестове

Обучителни сайтове, където може да бъде открита подобна информация са:

**www.triada.bg/tests**; **www.psychoanalysis.tk**; **www.psychology.org**; newtests.kulichki.net **КОНВЕНТОР ЗА МЕРНИ ЕДИНИЦИ**

**store3.data.bg/myprograms/pavel_index.htm** – преобразува в и от около 30 основни мерни единици – за мощност, дължина, тегло, скорост, площ, време и др.

**БЪЛГАРИЯ – СТРАНА С МИНАЛО И НАСТОЯЩЕ**

**www.dechevsoftware.hit.bg** – „България – страна с минало и настояще“ предлага много информация за българската география, история и литература, както за ученици, така и за чужденци (преведена е и на английски език), желаещи да научат повече за нашата родина.

**УЧЕБНА ПРОГРАМА (СЕДМИЧНО РАЗПИСАНИЕ)**

**bozhko.atspace.net** – Седмично разписание с автор Божидар Стефанов

**www.myth-bg.info** – компютърен вариант на разписанието на учебните часове. Представлява виртуално тефтерче, в което разписанието се записва през вградения за тази цел редактор.

**ФИЗИЧЕСКА КУЛТУРА И СПОРТ**

**www.extremno.com** – практически съвети за всички, които желаят да се занимават със скално катерене, ски алпинизъм, пещерно дело, планинско колоездене, сноуборд, каньонинг и др.

**ДРУГИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ УЕБСАЙТОВЕ**

**www.etwinning.net** – европейският портал, образователен, многоезичен, безплатен, безопасен

bg.wikipedia.org – Уикипедия, свободната енциклопедия

Български сайтове

– национален образователен портал http://**start.e-edu.bg**

– уеб портал „Знам. BG“ – неизчерпаем източник на знание в услуга на учащите, независимо от това на кой етап от своето обучение се намират те – http://**www.znam.bg**

– официален уеб сайт на Дружество по закона за задълженията и договорите „Обучение“, на който са публикувани анимации на български народни приказки и игри – http://**www.edusoft.photoshopbg.com**

– ресурсна банка за свободно достъпни приложни програми за обучението по информационни технологии в началното училище (1. – 4. клас) – http://**edusoft.fmi.uni-sofia.bg/softwareICT/FreeSoft/index.html**

Занимателно-образователен сайт за ученици от началното училище (1. – 4. клас) –http://**abc-bg.be/**

**Visual basic online http://www.vboschool.info/lessons.php**-Онлайн обучение на програмен

език Visual basic

Сайт по социални науки – предназначен да бъде в помощ на учителите по история и цивилизация, география и философия – http://**www.socialninauki.com/php/**

Сайт за научна информация в категориите: човек, Космос, биосфера, земя, техника и българска наука – http://**www.green.democrit.com/bg/index.php**

Портал, предлагащ компютърни уроци по Photoshop, Flash, Corel Draw, CSS, HTML, целия пакет MS Office и др. Ако искате да научите как да си направите визитка или как се борави с формулите в Excel, този сайт предлага богати възможности за индивидуално обучение. Училищната информация обаче не е пълна. Тук има и виртуални тестове за проверка на знанията. Интересното е, че можете и сами да добавяте уроци – http://**uroci.net**

Сайтът с включени уроци по CSS, HTML, Image Ready, Illustrator, Swift 3D, 3D Studio Max и др е http://**studio-bg.com**. Пак има опция да добавяте ваши уроци. Има дори и консултация как могат да се цензурират песни.

Сайт, изцяло посветен на компютърните вируси, който дава много добра информация какво трябва да направите, ако засечете такъв в компютъра ви – http://**virinfo.hit.bg/tut.html**

В сайта за българска история са предоставени изчерпателни сведения за доста дълъг период от време. Проследена в хронологичен ред е историята на българските царе. В такъв ред са представени и министър-председателите на България от Освобождението до днес. Всеки може да качва статии и да ги коментира във форума на страницата – http://**www.bg-history.info**

Портал, представящ главно историята на Възраждането. Направен е като енциклопедия, като е въведен индекс на имената на видни личности, свързани с българската история – http://**istoria.8m.com**

Профилиран образователен сайт по правопис и пунктуация на българския книжовен език. Тук можете да научите основните правила, които е необходимо да знаете, за да пишете правилно – http://**www.ucha-bg.com**

Блог, посветен на някои от основните правила в българската граматика, и най-честите грешки, които могат да се допуснат – http://**gramatika.blog.bg**

Сайт за математика, в който са включени основни уроци по алгебра и геометрия. Освен теорията, която е подредена точно като по учебник, има и задачи за самостоятелно решаване. Във форума пък можете да обсъждате задачите и теорията – http://**www.math10.com/bg**

Сайт с примерни задачи по физика и решенията им – http://**physica.hit.bg/**

Портал по физика с подкрепата на МОН – http://**www.geocities.com/fizika_bg**

Ако искате да знаете повече за електрическия ток в различните среди, посетете – http://**www.eltok.hit.bg**

Можете да научите повече за органичната химия, фармацията и да търсите понятия в базата данни на сайта – http://**www.chem.hit.bg**

Сайт, представящ периодичната таблица на Дмитрий Менделеев. Тук за всеки един химичен елемент можете да видите подробности за пореден номер, тегло и градус на топене – http://**dmendeleev.hit.bg**

Сайт, съдържащ доста добре подредена информация по биология. Тук може да намерите сведения за ДНК, белтъците, еукариотни и прокариотни клетки, вроден и придобит имунитет – http://**www.mayamarkova.com/biology/home.htm**

На философията е посветен сайтът – **http://www.litclub.com/library/fil/index.htm**

Тук са представени основните термини в астрономията, както и галактиките, звездите, съзвездията – http://**www.bgastronomy.com/index.asp**

Виртуални библиотеки, които съдържат произведения на български и чуждестранни автори, подредени по азбучен ред, са: http://**www.litclub-bg.com** http://**liternet.bg**

Сайт с предложени помощни материали по литература и примерни тестове – http://**www.myschoolbel.hit.bg**. Този сайт е полезен и за учителите – представени са примерни разпределения на материала по български и литература от 5. клас нагоре, примерни уроци, разработени в електронна среда, и т.н.

Помощни материали по география, биология, физика, музика, химия, както и здравни, спортни и сексуални съвети за тинейджърите – http://**www.teenproblem.net/school/index.html**

Приложение №2



СЪЮЗ на ИЗОБРЕТАТЕЛИТЕ в БЪЛГАРИЯ

ДИПЛОМ

издава се на

БАГРЯН ЙОРДАНОВ

за присъждане на златен плакет за победител в категория

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

за разработката

МАТЕМАТИЧЕСКИ МЕТОД ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СТЕПЕНТА НА КАЧЕСТВОТО НА ПРИЛАГАНЕ НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА И УНИВЕРСИТЕТИ

*ЕДИНАДЕСЕТО НАЦИОНАЛНО ИЗЛОЖЕНИЕ*

***ИЗОБРЕТЕНИЯ * ТРАНСФЕР * ИНОВАЦИИ***

***ИТИ'2018***

Пловдив, 24–29.09.2018г.

Д-р инж.Марио Христов
Председател на СИБ

проф. Славка Лукипудис
Председател на журито

Литература**:**

1. Йорданов, Б. Математически метод за определяне степента на качеството на прилагане на електронното обучение в българските училища и университети.–в:Списание ИТИ, Изобретения, трансфер, иновации, Научно-приложно списание на Съюза на изобретателите в България, бр.3–4/2018, стр. 21, гр.София, издание на СИБ, ISSN 1313-9657

*Багрян Кръстев Йорданов,*
*докторант,*
*Шуменски университет "Епископ Константин Преславски",*
*Педагогически факултет,*
*катедра: Педагогика и управление на образованието,*
*докторска програма: Управление на образованието,*
*задочно обучение,*
*bagryanyordanov@abv.bg*

# ВИДОВЕ СОЦИАЛНИ УСЛУГИ И ТЯХНОТО ФИНАНСИРАНЕ

*Бериван Б. Ниязи*

# *TYPES OF SOCIAL SERVICES AND THEIR FINANCING*

*Berivan B. Niyazi*

ABSTRACT: *The article examines the types of social services and their financing in the Republic of Bulgaria. According to current legislation, social services are provided in the community and in specialized institutions. Bodies related to social assistance in the Republic of Bulgaria are the Council of Ministers, the Ministry of Labor and Social Policy, the Agency for Social Assistance, NOI, Main Labor Inspectorate, Employment Agency, etc.*

KEYWORDS: *social services, funding, community, budget.*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

**Въведение**

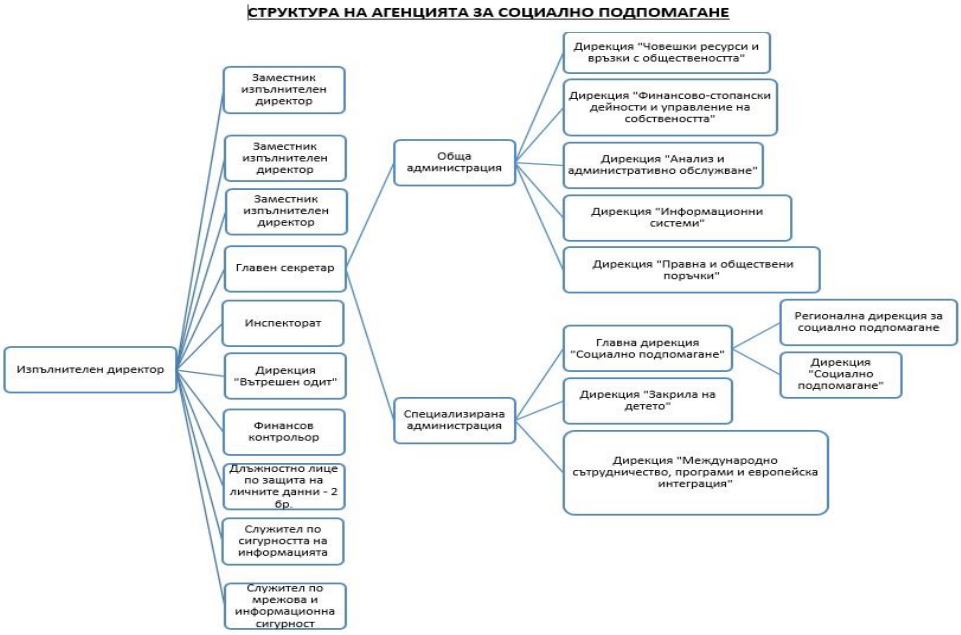
Главен фактор за ефективно социално включване, борба с бедността и участие на уязвими групи в обществото се явява социалните услуги. Важен момент за социалните услуги е планиране, изпълнение и разпределение на общинския бюджет. Финансовите механизми трябва да са достатъчно разнообразни и подлежащи на развитие. Органите на местното самоуправление получават част от финансовите средства от местни данъци и такси, чиито размер имат право да определят те в рамките на закона. Видовете социални услуги са насочени към цялото общество и в по-тесен смисъл към конкретна общност, група или личност, оказала се в трудна ситуация. Целта е да бъдат удовлетворени социалните и личностните интереси и потребности на различните слоеве от обществото.

Ролята на социалните услуги в общността и в специализираните институции в Република България е значим проблем. Тези услуги са дейности за подпомагане на лица и семейства, които са затруднени или не могат да задоволят своите основни жизнени потребности. Те се осъществяват от заведения за социални услуги, които могат да бъдат държавни, общински, частни или със смесено участие [5, стр. 517].

**Увод**

Социалната дейност е начинът, по който се реализира социалната политика. Тя е такъв вид човешка дейност, която се базира на съответния вид законодателство /социално или друго/ и се изпълнява в съответните социални структури по повод на решаването /ограничаването/ на социалните проблеми на лица, групи и общности на населението. Социалните дейности, които съпътстват

съответните направления на социалната политика могат да се изпълняват превантивно, да са насочени към настоящия момент или към бъдещи рискови ситуации /болест, безработица, старост и др./ Социалните дейности се извършват на различни йерархични равнища от държавни, частни, нестопански организации, от отделни лица или сдружения на граждани и са с различна продължителност. Социалните дейности могат да се разглеждат в практически, нормотворчески или изследователски план [2, стр.10].




**Фиг. 1** Структура на агенцията за социално подпомагане [11].

Структурата на агенцията за социално подпомагане се състои от основни звена, които включват: изпълнителен директор, обща администрация и специализирана администрация, а те се разделят на подзвена.

Изпълнителният директор изпълнява държавната политика по социално подпомагане, като осъществява контакти и сътрудничи с държавни органи, национално представени организации, неправителствени организации, както и с международни организации и институции. Той определя и организира осъществяването на информационната политика, като осигурява публичност и прозрачност на дейността на агенцията. При изпълнение на своите функции той може да възложи на главния секретар сключването, изменянето и прекратяването на трудови правоотношения, по които е страна [2, стр.55].

Подчинени на Изпълнителния директор са Заместник изпълнителен директор – 3бр., Главен секретар, Инспекторат, Дирекция „Вътрешен одит“, Финансов контрольор, Длъжностно лице по защита на личните данни – 2 бр., Служител по сигурността на информация и Служител по мрежова и информационна сигурност.

Общата администрация на Агенцията по социално подпомагане е организирана във:

1. Дирекция "Човешки ресурси и връзки с обществеността";

2. Дирекция "Финансово-стопански дейности и управление на собствеността";

3. Дирекция "Анализ и административно обслужване";

4. Дирекция "Информационни системи";

5. Дирекция "Правна и обществени поръчки".

Специализираната администрация на Агенцията е организирана във:

1. Главна дирекция "Социално подпомагане", която включва регионалните дирекции за социално подпомагане и дирекциите "Социално подпомагане";

2. Дирекция "Закрила на детето";

3. Дирекция "Международно сътрудничество, програми и европейска интеграция" [2, стр. 56 и 57].

Социалните услуги са дейности в подкрепа на лицата за социално включване и самостоятелен начин на живот, които се основават на социална работа и се предоставят в общността и в специализирани институции. Услугите в специализирани институции се предоставят само след изчерпване на възможностите за предоставяне на социални услуги в общността.[11]

В българското законодателство действа Закон за социалните услуги, Обнародван в ДВ. бр.24 от 22 Март 2019 г., но от 01.07.2020 г. действа нов закон за социалните услуги, в който член 7 гласи:

„Чл. 7. (1) Право на социални услуги има всяко лице, което се нуждае от подкрепа за превенция и/или преодоляване на социалното изключване, реализиране на права или подобряване на качеството му на живот, независимо от неговите възраст, здравно състояние, образование, доходи, социално и имуществено състояние. (2) Всяко дете има право на социални услуги, съобразени с неговите най-добри интереси, възраст, физическо, здравно и психическо състояние, степен на развитие и индивидуални потребности“ [6].

Източници на финансиране – „Чл. 41. (1) Социалните услуги се финансират от: Държавния бюджет, общинските бюджети и частни доставчици на социални услуги.(2) Социалните услуги и създаването на необходимата за тяхното предоставяне специализирана среда може да се финансират и от:

Европейски структурни и инвестиционни фондове, европейски и международни програми и проекти, международни финансови институции, физически и юридически лица и други източници“ [6].

Социалните услуги вече не се дефинират чрез конкретното място на тяхното предоставяне. Видовете социални услуги се дефинират в зависимост от основните групи дейности, като съдържанието на всяка една от тях е определено в закона. Десет са основните видове социални услуги:

1. Информиране и консултиране;
2. Застъпничество и посредничество;
3. Общностна работа;
4. Терапия и рехабилитация;
5. Обучение за придобиване на умения;
6. Подкрепа за придобиване на трудови умения;

7. Дневна грижа;
8. Резидентна грижа;
9. Осигуряване на подслон;
10. Асистентска подкрепа [7].

Социални услуги могат да бъдат разделени на две основни групи: социални услуги за пълнолетни лица и социални услуги за деца. Тези услуги за пълнолетни лица финансирани от държавния бюджет се ползват на:

1. Дневен център за пълнолетни лица с увреждания;
2. Дневен център за пълнолетни лица с увреждания – седмична грижа;
3. Дневен център за подкрепа на лица с увреждания, включително с тежки множествени увреждания;
4. Дневен център за подкрепа на лица с увреждания, включително с тежки множествени увреждания;
5. Дневен център за пълнолетни лица с тежки множествени увреждания;
6. Дневен център за стари хора;
7. Център за социална рехабилитация и интеграция;
8. Приют;
9. Център за настаняване от семеен тип за стари хора;
10. Център за настаняване от семеен тип за младежи с увреждания;
11. Център за настаняване от семеен тип за пълнолетни лица с психични разстройства;
12. Център за настаняване от семеен тип за пълнолетни лица с деменция;
13. Център за настаняване от семеен тип за пълнолетни лица с физически увреждания;
14. Център за настаняване от семеен тип за пълнолетни лица с умствена изостаналост;
15. Център за временно настаняване;
16. Кризисен център;
17. Преходно жилище;
18. Наблюдавано жилище;
19. Защитено жилище за лица с психични разстройства;
20. Защитено жилище за лица с умствена изостаналост;
21. Защитено жилище за лица с физически увреждания [8].

Специализирани институции за предоставяне на социални услуги са:

1. Дом за пълнолетни лица с умствена изостаналост;
2. Дом за пълнолетни лица с психични разстройства;
3. Дом за пълнолетни лица с физически увреждания;
4. Дом за пълнолетни лица със сетивни нарушения;
5. Дом за пълнолетни лица с деменция;
6. Дом за стари хора [8].

Предоставянето на социални услуги за деца цели създаването на условия за пълноценно развитие, чрез грижа и подкрепа на децата в общността и децата в риск. Процесът по закрила на детето се осъществява и чрез редица мерки, които се изразяват в насочване към подходящи социални услуги за деца, предоставяни в общността, включително и от резидентен тип. Развитието и реализирането на социалните услуги за деца и семейства следва европейските и

национални принципи на хуманност и солидарност като осигурява достъпни и качествени социални услуги в общността, интеграция съобразена с индивидуалните потребности и грижа за децата от рисковите групи за ефективно социално включване [9].

Развитието на децата и защитата на техните права е национален приоритет, изискващ концентрация на ресурси, постоянно политическо и обществено внимание и максимална координация на политиките. Тяхната цел е осигуряването на условия за ефективно упражняване на правата и подобряване качеството на живот на децата като условие за свободното и пълноценното им личностно развитие [3, стр. 4].

Видове социални услуги за деца, финансирани от държавния бюджет се откриват:

1. Дневен център за деца и/или младежи с увреждания;
2. Дневен център за деца и/или младежи с тежки множествени увреждания;
3. Дневен център за подкрепа на деца с увреждания и техните семейства;
4. Дневен център за подкрепа на деца с тежки множествени увреждания и техните семейства;
5. Дневен център за деца и пълнолетни лица с увреждания;
6. Център за социална рехабилитация и интеграция;
7. Приемна грижа;
8. Кризисен център;
9. Център за настаняване от семеен тип;
10. Център за обществена подкрепа;
11. Центрове за обществена подкрепа/Общностни центрове за деца и семейства;
12. Звено Майка и бебе;
13. Център за работа с деца на улицата;
14. Преходно жилище [9].

Видове заведения за социални услуги, според финансирането им могат да бъдат:

- държавни са заведения за социални услуги, които се финансират от държавния бюджет;
- общински са заведения за социални услуги, които се финансират чрез общинските бюджети;
- частни са заведения за социални услуги, които се откриват и финансират от физически или юридически лица.

Организациите с нестопанска цел имат право да извършват социални услуги, като таксите, които получават от лицата и които превишават разходите, съгласно годишния счетоводен отчет се привеждат във фонд „Социално подпомагане“. След защита на проект същите тези организации, при условие че са лицензирани могат да кандидатстват за средства от фонд „Социално подпомагане“ [4, стр. 130].

Общинската социална политика представлява своеобразно продължение и форма на проявление на държавната социална политика. Общините притежават

делегирана от държавата власт в определени области и реализират държавната политика в областта на:

- предучилищното възпитание, начално, основно и средно образование;
- социалното подпомагане;
- социалните грижи;
- жилищната политика;
- здравеопазването;
- културата;
- данъчната политика;
- благоустрояването – строеж и поддържане на пътища от републиканската пътна мрежа, мостове, електроснабдяване, В и К, телефонизация, газификация и други. Общините провеждат и собствена политика на основата на притежаваната собствена власт. В рамките на местното самоуправление общините решават въпроси, свързани с общинското имущество, общинските предприятия, местните данъци и такси, общинската администрация, общинския транспорт, градоустройство, опазване на околната среда [1, стр. 210].

С Решение на Министерския съвет се определят делегираните от държавата дейности, финансирани със средства от държавния бюджет при организирането и предоставянето на публични услуги. Според индивидуалната оценка на потребителите на социални услуги се определя срока за предоставянето им.

**Финансиране на педагогическите заведения съгласно Закона за народната просвета Според Закона за народната просвета**, обнародван в ДВ бр.86 от 18.10.1991г. образованието в държавните и общинските училища е безплатно. Съгласно чл.7, ал.1 от същия закон училищното обучение до 16-годишна възраст е задължително. Детските градини и училищата са държавни, общински и частни. Обслужващите звена са държавни и общински. Държавни са училищата и обслужващите звена, които са с национално значение и се финансират от държавния бюджет чрез Министерството на образованието и науката или чрез други министерства и ведомства. Предоставените им за ползване имоти са публична държавна собственост. Общински са училищата и обслужващите звена, които се финансират от общинските бюджети. Предоставените им за ползване имоти са публична общинска собственост. Държавните и общинските училища и обслужващи звена са юридически лица. Частни са детските градини и училищата, които се откриват или преобразуват по искане на български физически или юридически лица и не са на бюджетна издръжка. Частните детски градини и училища се откриват или преобразуват със заповед на министъра на образованието и науката и придобиват качество на юридически лица от деня на обнародването на заповедта в "Държавен вестник". Частните детски градини и училища ползват частни имоти или предоставени им имоти, които са частна държавна или частна общинска собственост, или имоти, предоставени по реда на чл. 16, ал. 2 от Закона за държавната собственост, съответно по реда на Закона за общинската собственост [4, стр.135 и 136].

**Финансиране на дейностите по закрила на детето, съгласно Закона за закрила на детето.** В Закона за закрила на детето е регламентирано финансирането на дейностите по закрила на детето. То се осъществява от:

- държавния бюджет;

- общинските бюджети;

- национални и международни програми и споразумения в областта на грижата за деца;

- дарения от местни и чуждестранни физически и юридически лица;

- фонд "Социална закрила";

- други източници. Дирекции "Социално подпомагане" към Агенцията за социално подпомагане предоставят финансова помощ и/или помощ под формата на социални инвестиции при условия и по ред, определени в правилника за прилагане на закона. Помощите се отпускат от директора на дирекция "Социално подпомагане" към Агенцията за социално подпомагане с писмено решение. Финансовата помощ е еднократна и месечна. Социалните инвестиции се изразяват в предоставяне на стоки и/или услуги, свързани с отглеждането и възпитанието на детето. Целевите помощите са предназначени за подкрепа на детето и семейството с цел превенция и реинтеграция, отглеждане на детето в семейства на роднини или близки и в приемни семейства [4, стр.137 и 138].

**Финансиране на възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати съгласно Правилника за устройството и дейността на възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати**.

СПИ и ВУИ са държавни специални училища за обучение на ученици, които нямат подходящи условия за живот в семейството си, лишени са от родителски грижи и надзор или са извършили противообществени прояви.

Съгласно Правилника за устройството и дейността на възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати, издаден от Министерството на образованието и науката и обнародван в ДВ бр.87 от 2019 г. възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати се финансират от държавния бюджет чрез бюджета на Министерството на образованието и науката. Във всяко възпитателно училище-интернат и социално-педагогически интернат се води документация съгласно държавния образователен стандарт за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование [10].

**Финансиране на домовете за медико-социални грижи за деца** Финансирането на ДМСГД според Правилника за устройството и дейността на домовете за медико-социални грижи за деца се осъществява от: - републиканския бюджет; - съответния общински бюджет; - дарителска дейност на местни и чуждестранни физически и юридически лица; - други източници. Родителите (настойникът) на децата, приети в ДМСГД, заплащат такси, определени съгласно Закона за местните данъци и такси, обнародван в ДВ, бр. 117 от 1997 г. [4, стр. 139].

**Финансиране на Социалните учебно-професионални заведения** Финансовата и стопанска дейност на Социалните учебно-професионални заведения е уредена с правилник, издаден от Министерството на труда и социалните грижи. Съгласно чл. 40 от Правилника за дейността на Социалните учебно-професионални заведения, обнародван в ДВ бр. 1 от 3 януари 1992г. финансирането на дейността на СУПЗ се извършва чрез републиканския бюджет

и бюджетите на общинските съвети. Необходимата материално-техническа база за цялостната дейност на СУПЗ се осигурява от общинските съвети. Снабдяването със суровини и материали, горива, машини и резервни части за учебната и производствената практика на курсистите се извършва на договорна основа от СУПЗ със съдействието на общинските съвети и Националния център за социални грижи. По нормативи, утвърдени от Министерството на образованието и науката се извършва обзавеждането на учебните кабинети и работилници. По нормативи на заведенията за социални грижи, утвърдени от Министерството на труда и социалните грижи става обзавеждането с твърд и мек инвентар на пансионите на СУПЗ [4, стр. 139].

**Финансиране на социално-педагогическите заведения от неправителствени организации**. В България в края на 1993г. Фондация „Свободна и демократична България“ организира първата кръгла маса по проблемите на безнадзорните деца. Така се заражда идеята за програмата „Деца на улицата“. Средствата са отпуснати от Европейския съюз, а партньор по програмата е британската фондация „Child Hope“, която работи с бездомни и безнадзорни деца по целия свят [4, стр. 141].

**Заключение**

Социалните услуги в общността са ключов фактор за ефективно социално включване, борба с бедността и участие в живота на обществото на всички уязвими групи. През последните години политиката в сферата на социалните услуги е насочена към развитие на услуги в общността и в домашна среда, които да заменят институционалния модел на грижа. На общинско равнище възникват повече проблеми, свързани с живота и бита на хората. На равнището на общината би могло да се осъществяват анализи и да се изготвят финансови прогнози и програми за решаването на един или друг проблем, което би подпомогнало за подобряване качеството на живот и добри условия за социална интеграция. Социалните услуги отразяват постиженията и добрите практики като разкриване на нови услуги, които да отговарят на потребностите на засегнати групи от обществото.

Литература:

1. Димова, Д., Б. Георгиева, Н. Янева, Социална политика: Държавна, общинска, фирмена, С., 2000.
2. Жечев Ж., Организация и управление на социалните дейности в България, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен 2020.
3. Михайлова, Р., Адаптиране на алтернативни социални услуги за деца в българските условия, Университетско издателство „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2016.
4. Рашкова Л., „Теоретични аспекти на социално-педагогическата дейност в базите от социалната система“, Университетско издателство „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2020.
5. Рашкова, Л., „Социални услуги в общността и в специализирани институции в Република България“, В: Годишник на Шуменския

университет "Епископ Константин Преславски", том XXIII D, 35 години Педагогически факултет, ISSN 1314-6769, с.517-523, Университетско издателство "Епископ Константин Преславски“ 2019.
6. Закон за социално подпомагане, https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137191914, посетен на 10.06.2024 г.
7. Агенция за социално подпомагане. https://asp.government.bg/bg/deynosti/sotsialni-uslugi/sotsialni-uslugi-za-palnoletni-litsa/sotsialni-uslugi-finansirani-ot-darzhavniya-byudzhet/, посетен на 10.06.2024 г.
8. Агенция за социално подпомагане. Регистър на видовете социални услуги, финансирани от държавния бюджет. https://asp.government.bg/bg/deynosti/sotsialni-uslugi/sotsialni-uslugi-za-palnoletni-litsa/registar-na-vidovete-sotsialni-uslugi-finansirani-ot-darzhavniya-byudzhet/, посетен на 12.06.2024 г.
9. Агенция за социално подпомагане. Социални услуги, финансирани от държавния бюджет. https://asp.government.bg/bg/deynosti/sotsialni-uslugi/sotsialni-uslugi-za-detsa/sotsialni-uslugi-finansirani-ot-darzhavniya-byudzhet-za-deca/, посетен на 12.06.2024 г.
10. Правилник за устройството и дейността на възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати https://lex.bg/laws/ldoc/2135534450, посетен на 12.06.2024 г.
11. Агенция за социално подпомагане. https://asp.government.bg/bg/deynosti/sotsialni-uslugi/, посетен на 12.06.2024 г.

*Бериван Билял Ниязи,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Специална и социална педагогика“,*
*докторска програма: Социална педагогика,*
*фак № 2349020081*
*b.niyazi@shu.bg*

# ОБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС В УЧИЛИЩА ОТ ОБЛАСТ ВЕЛИКО ТЪРНОВО С ИЗГРАДЕНА STEM СРЕДА

*Бонка Е. Караиванова-Долчинкова*

# THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS FROM VELIKO TARNOVO REGION WITH A BUILT STEM ENVIRONMENT

*Bonka E. Karaivanova-Dolchinkova*

*ABSTRACT: National program "Building a school STEM environment" is a program of the Ministry of Education and Science. Its activities will start in 2020. Fourteen schools (primary, secondary, profiled and vocational high schools) have been approved from the Veliko Tarnovo region. In them, a STEM environment has been built and functions for conducting the educational process in the natural and mathematical disciplines and in the subjects of professional training*

*KEYWORDS: STEM environment, educational process, realized activities, resources, schools, teachers, students*

В четиринадесет училища от област Велико Търново е изградена STEM среда по Националната програма (НП) „Изграждане на училищна STEM среда“, одобрена с Решение №285 от 30 април 2020 г. на Министерския съвет, изменено с Решение №937 от 17 декември 2020 година. От общо изградените 14 STEM среди към периода на мониторинга 05.05.2022 г. – 24.06.2022 г. са функционирали в осем училища. В останалите шест училища обучението в тези центрове е започнало по-късно поради обективни причини напр. ремонт в училището (ПГСАГ „Ангел Попов“, ПГТ „Д-р Васил Берон“, ПГЕ „Ал. Ст. Попов“), неприсъствено обучение поради пандемия от Covid-19, забавена доставка на оборудване. През учебната 2022 – 2023 година функционират тринадесет – поради ремонт на ПДТГ „Димитър Хадживасилев“ и преместване на учебните занятия в друго училище ресурсите и оборудването не се използваха. От 2023 – 2024 учебна година обучението на ученици в четиринадесетте училища се извършва целенасочено в иновативната STEM среда.

Реализирането на програмата има за цел мотивирането на учениците за изучаване на природни науки, математика и технологии, повишване на образователните резултати, придобиване на система от компетентности, трайни, цялостни знания, ключови умения и нагласи, ориентрани към практиката, развитието и кариерното ориентиране на учениците, насочването им към технологични професии [7]. Като резултати от Програмата се изградиха иновативни учебни центрове, в които има промяна в:

- образователната среда;
- учебното съдържание;
- преподаването и организацията;
- управлението на училищните процеси.

Според Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) от 2019 година усилията са насочени и към ускорено усвояване на знания и умения за работа в дигиталното общество. През 2020 година е поставено началото на създаването на училищни STEM центрове. Те са интегрирана съвкупност от специално изградени и оборудвани учебни пространства с фокус върху изучаването и прилагането на компетентности в областта на математиката, природните науки и технологиите [11].

Промяната във физическата среда за учене се изрази в преобразуване на съществуващи учебни пространства, изграждане на външни зони за STEM дейности, обзавеждане и дизайн на стаи за развиване на уменията и творчеството на учениците и осигуряващи възможности за активно участие на ученици със СОП.

В област Велико Търново седем училища са одобрени в категория „Големи проекти“ и в тях са изградени STEM центрове по Дейност 1 от Националната програма на стойност до 300 000 лева. Проектните предложения и реализирането им следваше насоките от ръководството за кандидатстване към НП „Изграждане на училищна STEM среда“ на Министерството на образованието и науката. Един от типовете големи проекти, описани в ръководството, е „Център по природни науки, изследвания и иновации“. Такава образователна среда функционира в пет от посочените училища: ПМГ „Васил Друмев“ – Велико Търново, ОУ „Бачо Киро“ – Велико Търново, ПГТ „Д-р Васил Берон“ – Велико Търново, СУ „Вичо Грънчаров“ – Горна Оряховица и СУ „Димитър Благоев“ – Свищов. Тя се използва в обучението на ученици както в прогимназиален етап, така и в гимназиален. Друг тип голям проект е „Център за технологии в креативните индустрии“. В две училища – ПГСАГ „Ангел Попов“, Велико Търново и СПГ „Алеко Константинов“, Свищов – материално-техническата база е обновена и образователният процес по предметите от професионалната подготовка на учениците се извършва в центрове от такъв тип [10].

Седем са и училищата, одобрени в категория „Малки проекти“. В тях по Дейност 2 от Националната програма се трансформират и оборудват по-малки по мащаб физически пространства – една или две класни стаи или кътове в съществуващи пространства. Училищата усвоиха финансов ресурс до 50 000 лева. Типове малки проекти, изградени в областта, са: „Класна стая за креативни дигитални създатели“ в СУ „Владимир Комаров“ – Велико Търново, ОУ „Петко Рачев Славейков“ – Велико Търново, ПГЛПИ „Атанас Буров“ – Горна Оряховица, ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“ – с. Поликраище и
ПДТГ „Димитър Хадживасилев“ – Свищов, а в ОУ „Елин Пелин“ – с. Първомайци, средата е тип „Кътове тип работилници/Мейкърспейси“.

Общо четиринадесетте училища с изградена STEM среда са в училища от общини Велико Търново, Горна Оряховица и Свищов, които са и трите най-големи общини в областта.

Промяната на пространства е най-видимият за външното око знак, че училището е тръгнало по пътя на образователната трансформация. STEM средата в съвременните училища трябва да предразполага към свобода,

гъвкавост и творчество в процесите на учене и изследване. Да стимулира общуването и екипната работа, както и да предлага кътове за уединение и размисъл.

Тази промяна включва разположението на пространствата, но също и цветовете, мебелите, настилките, осветлението, достъпа до пространството. Не е достатъчно средата да бъде просто обновена, модерна и красива. Тя трябва функционално да допринася за процеса на учене.

Планирането на работната среда трябва да бъде подчинено изцяло на образователните цели и на типа методика, която ще се използва.

В Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) е формулирано като цел 6.3. Иновации в образователната среда:

- Подобряване на образователната среда чрез създаване на училищни и извънучилищни центрове със STEM среда – иновативни учебни центрове с фокус върху STEM, които са нов модел на учене и включват промяна в образователнатата среда, учебното съдържание, преподаването, организацията и управлението на училищните процеси, експериментална и изследователска работа;
- Подкрепа на всички училища за създаване на STEM центрове [11].

Към днешна дата тече процесът на изграждане на такива центрове във всички училища на страната. През април 2022 г. е пусната нова национална платформа за електронни уроци. Отчетено е също така, че приоритетна област в плана за възстановяване и устойчивост на България, одобрен през май 2022 г., е и подобряването на STEM инфраструктурата. Реформите и инвестициите в плана ще спомогнат за развиване на уменията в областта на цифровите технологии и насърчаване на предметите в областта на STEM в училищата [12].

Важно е промяната в средата да не се случва самоцелно. За да изпълнява своята функция на опорен стълб, тя трябва да бъде планирана в хармония с останалите три опорни стълба – учебно съдържание, квалификация на педагогическите специалисти за работа в иновативната среда и технологиите.

Голямата идея за училищния STEM център следва да стъпва на дългосрочната визия за развитие на иновативно обучение в училище. Затова еднакво важни са учебното съдържание, методите на преподаване, архитектурната среда, технологиите, управлението и взаимодействието с общността. Идеята за училищния STEM център следва да обединява всички тези елементи, да се базира на визията за развитието на училището и да представя ясен и конкретен план за практическото ѝ реализиране [8].

Създаданета иновативна образователна среда предпоставя промяната в учебното съдържание – интегрирани уроци, интегрирани учебни модули, интегративни предмети, нови модули на учебно съдържание, нови учебни предмети, извънкласни дейности с фокус върху STEM, включително и образователни ресурси за обучение на ученици със СОП. Прилагането на иновативни подходи в образователния процес в училищата с изградена STEM среда бе благоприятствано от факта, че част от тях са иновативни. Съгласно Закона за предучилищното и училищното образование иновативни училища са училища, които постигат подобряване на качеството на образованието, като:

1. разработват и въвеждат иновативни елементи по отношение на организацията и/или съдържанието на обучението;

2. организират по нов или усъвършенстван начин управлението, обучението и учебната среда;

3. използват нови методи на преподаване;

4. разработват по нов начин учебно съдържание, учебни програми и учебни планове [9].

Само четири от тях (28,57%) не са включени в Списъка на иновативните училища.

На фиг. 1 са представени училищата, в които има изградена STEM среда и каква част от тях са включени в Списъка на иновативните училища. Десетте училища имат дългогодишен опит в реализирането на иновативно образование. Част от тях са със статут „иновативни“ от влизане в сила на Закона за предучилищното и училищно образование и обявяване на процедурата по кандидатстване за включване в Списъка на иновативните училища. Очертава се корелация между стремежа към промяна и излизане от традиционната рамка на обучението чрез реализиране на иновация и създаване на творческа образователна среда чрез STEM център.




Фиг. 1. Статут на училищата

Едно от четиринадесетте училища към този момент доказва и обратната връзка. От тази учебна година иновативна е и ПГСАГ „Ангел Попов“. В тази професионална гимназия първо се реализира STEM образованието и след това кандидатства и бе одобрена иновация в областите „Иновативни елементи по отношение на организацията и/или съдържанието на обучението“, „Използване

на нови методи на преподаване“ и „Разработване по нов начин на учебно съдържание, учебни планове и учебни програми“.

В Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) е поставено като цел 6.2. Иновации в образователния процес:

- Създаване на условия за обучение на учениците в малки групи или индивидуално в различни режими на работа във училищата и извън тях;
- Разширяване на възможностите за интегрирано знание чрез проектно-базирано обучение, развитие на езиковите и комуникативните умения;
- Подобряване на образователната среда чрез обособяване на STEM среда за прилагане на нови методи на преподаване с цел мотивиране на учениците за учене, трайно знание и професионална ориентация в областта на високотехнологичните индустрии;
- Създаване на ученически научноизследователски общности в училищната STEM среда съвместно с представители на научната общност и бизнеса [11].

При извършения мониторинг през учебната 2023 – 2024 година са наблюдавани бинарни и интегрирани уроци в ПМГ „Васил Друмев“, ПГТ „Д-р Васил Берон“, СУ „Вичо Грънчаров“, СУ „Димитър Благоев“, СУ „Владимир Комаров“, ОУ „Елин Пелин“ и ОУ „Св. св. Кирил и Методий“. В иновативното СУ „Вичо Грънчаров“ успешно се обучават ученици в гимназиален етап, профил „Природни науки“ по нов учебен предмет „Виртуална биология“. Часовете се провеждат в STEM центъра, който дава възможност да се усвоява интегративно знание, да се развиват уменията по природни науки и информационни технологии [1].

Нови учебни предмети и извънкласни дейности с фокус върху STEM са въведени и в ОУ „Петко Рачев Славейков“, ОУ „Елин Пелин“ и ОУ „Св. св. Кирил и Методий“. Използват се образователните ресурси на STEM средата, като дейностите се обогатяват и се разширяват и в областта на изкуството и хуманитарната област.

През 2023/2024 учебна година натоварването на STEM центровете се увеличи и е над 75%, като в някои от училищата то е близо 100%. В тях средата се използва и за мероприятия извън часовете по училищните учебни планове. Реализирани са партньорства и дейности в STEM центровете с ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“ и СУ „Св. Кл. Охридски“ (физически факултет), както и с други училища от страната по НП „Иновации в действие“.

Иновативното мислене по отношение на методите и инструментите за преподаване и учене, организация на учебния процес, ролите на участниците в образователния процес, интегриране на учебно съдържане или на елементи от него в посока STEM развиват умения у учениците, които ще ги направят успешни в професиите на бъдещето [5; 3]. Създаването на ново учебно съдържание обаче е методичен процес, за който е необходимо повече време [4].

Третият краен продукт от реализирането на НП „Изграждане на училищна STEM среда“ цели промяна в преподаването – методи и инструменти за планиране и провеждане на уроците, начини на групиране на учениците,

проектно-базиран или проблемно-базиран образователен процес, видове оценяване, включително и такива за ученици със СОП.

Качественото учене не е едностранен процес, в който учителят подава информация към учениците и оценява умението им да го възпроизвеждат. То се трансформира към проучване на информация, изследване и анализиране на проблеми и предлагане на възможни решения за тях [5].

При извършения мониторинг на образователния процес през учебната 2023 – 2024 година се установява положителна тенденция за разчупване на традиционния мадел на преподаване към практически ориентирани дейности. Реализира се екипна работа по създаване и представяне на проекти, извършва се индивидуална работа с ученици за подготовка за участие в олимпиади и състезания, провеждат се наблюдения и експерименти, прилагат се проектно-базиран и проблемно-базиран подход при обучението. Осъществява се преподаване и учене чрез опит и преживяване, като се развиват и меките умения на учениците, необходими за тяхната бъдеща реализация през XXI век.

STEM центърът дава възможност за изпълнение на практико-приложни задачи. В професионалните гимназии се реализира най-вече учене чрез правене и резултатите лесно могат да бъдат видени. Грешките се коригират след анализ на това какво всъщност е объркано и по-този начин се прилага вече наученото не само по професионална подготовка, но и по физика, математика и чужд език.

Много добра тенденция се установява за обогатяване на използваната методика. При провеждане на урочната дейност рамката на STEM методологията се разширява до STEAM като към природните науки се добавят чужди езици и изкуството. Рамката STEAM не само учи учениците как да мислят критично и да решават проблеми, но и да са креативни. В учебните часове по БЗО и ХООС се възлага и изпълнението на арт задачи – изработване на модели и макети, което стимулира любопитството и интереса. Прилага се проектно-базирано и проблемно-базирано обучение, което дава възможност всички ученици да се включат в дейностите през учебния час.

В Центъра за природни науки, изследвания и иновации се реализират практически насочени дейности – екипна работа по създаване и реализиране на проекти, провеждат се наблюдения и експерименти, прилагат се проектно-базиран и проблемно-базиран подход при обучението, осъществява се преподаване и учене чрез опит и преживяване. Учениците извличат информация от текст, развиват умения за описване на наблюдавано явление, провеждат опити, изработват макети. Във всички дейности по време на часовете проявяват творчество и старание.

Прилага се изследователски подход при изучаване на природните процеси и явления. Провеждат се както практически опити, така и такива, които са в електронна среда. В изработката на проектите се използват и възможностите на изкуствения интелект, за да се онагледят космически мисии и др. Проектно-базираният подход е залегнал в реализирането на извънкласните дейности – в лабораторията учениците работят с различни източници на информация, проверяват хипотези, създават модели. Представените подходи са с доказана ефективност и в други проучвания [2; 6].

Изградената STEM среда предпоставя и нова организация и управление на училищните процеси – училищни политики, подкрепящи STEM, въвеждане на нови педагогически роли в училище за учебните STEM дейности, създаване на условия и подкрепа за взаимни посещения, конфериране и даване на обратна връзка между педагогическите специалисти, функциониране на професионални общности, екипно планиране и/или преподаване между учителите, включване на външни партньори и създаване на нови партньорства за съвместно/изнесено/ситуирано в реалната практика учене на учениците.

На национално ниво според Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) са подобрени условията за превенция на отпадането от училище и за мотивация за учене чрез въвеждане на нови регламенти относно заниманията по интереси. За последните три учебни години общият брой ученици в групите за занимания по интереси е над 631 100, от тях брой ученици в групи по STEM – близо 352 500, или 55,9%. Провеждат се устойчиви политики и за подкрепа на децата и учениците с изявени таланти и способности [11].

Проектно-базираното обучение често предполага работата на повече от един учител в рамките на един учебен проект. Това поставя учителите и директорите на училищата пред предизвикателството да има интердисциплинарно съдържание, което включва познания от различни предметни области в рамките на проекта. Това налага създаването на т.нар. професионална учеща общност. В повечето от тези четиринадесет училища е създадена и работи професионална учеща общност на учителите, преподаващи STEM науки. Те провеждат ежемесечни срещи за обсъждане и споделяне на добри практики и за разработване на интегрирани уроци. Организацията на учебния процес дава възможност учителите да създават проблемна ситуация и под тяхно ръководството учениците самостоятелно или в екип да решават задачи. Стимулира се научно и творческо прилагане на знанията и активни действия от страна на обучаемите. Учителите си сътрудничат, осъществяват се междупредметни връзки, включително чрез наблюдение и/или участие, както и самостоятелно управление на редица учебни дейности и процеси, свързани с формиране на знания, умения и компетентности по изучаваната професия и специалност.

Екипи учители участваха в педагогически форум, организиран от ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“ и в Национален център за дистанционно обучение към университета с представяне на добри практики и приложение на STEM и STEAM подхода в класната стая.

СУ „Владимир Комаров“ има амбицията да създаде модел „Креативна интерактивност в технологична образователна среда“, който да стане основа за надграждане на STEM обучението и изграждане на STEAM училищна общност в начален и прогимназиален етап, в която всички – учители, ученици, родители, ръководство и външни специалисти да работят екипно, обединени от идеята за повишаване качеството на образованието и обвързването на придобитите знания и умения с практическото им приложение в живота.

Интерес представляват отговорите на национално ниво на въпроса „Доколко адекватна на съвременните условия считате, че е сегашната практика

на преподаване в училище?“, описани в доклада за последваща оценка на въздействието на резултатите от прилагането на Закона за предучилищното и училищното образование за периода 2017 – 2022 г. Отговорите на респондентите директори и учители показват, че повече от половината (57,4%) от тях преценяват сегашната практика на преподаване като адекватна на съвременните условия [12]. Авторите на доклада смятат, че тези отговори са обусловени от проведената квалификацинна дейност на учителите по актуални теми, участието им в проекти и в национални програми на МОН (които носят характеристиките на иновативност още при разписването им) или от това, че работят в иновативни училища. Може да се направи извод, че тези резултати са валидни и за наблюдаваните училища на ниво област Велико Търново. От посочените в доклада резултати се вижда, че по-малко от 5% от респондентите дават категорично негативен отговор на въпроса – „никак“ и 37,6% отговарят „по-скоро не“. Тълкуванията на негативните отговори, които предлагат авторите, могат да се разглеждат като неувереност или липса на собствена практика в реализирането на актуални практики на преподаване като обърнато преподаване, съвместно преподаване, игровизация и дигитализация на образователния процес. Това налага необходимостта от допълнителна методическа работа с голям кръг от педагогически специалисти, които ще работят в новосъздадените STEM центрове, както и споделяне на добри практики между училищата. Други причини за негативните отговори може да се търсят в трудности при преодоляване на съществуващите стереотипи за традиционни модели на преподаване, в които учителят е единствен източник на информация или неразбиране на новите роли на съвремения учител.

Изводи

Изградената STEM среда в институциите, в зависимост от вида и приложенията си, разполага с богата гама от дидактически и електронни ресурси и помагала – интерактивни дисплеи, лаптопи и таблети, физико-химична лаборатории, ZSpace (комбинация от хардуер, софтуер и учебно съдържание, насочено към подготовката на учениците в различни STEM дисциплини); MozaBook, образователна платформа IZZI, PhET Interactive Simulations, learningapps, специализирани софтуери за компютърно проектиране, 3D принтери, опитни постановки, макети, робоплатформи и др. Тази материална обезпеченост осигурява много добра практическа насоченост на обучението и дава възможност не само за овладяване на знания, но и за изграждане и развиване на умения у учениците.

По-голямата част от учителите съзнателно и целенасочено развиват компетентности за планиране, организиране и провеждане на бинарни и интегративни уроци, обхващащи знания от различни предметни области. Повечето ученици проявяват интерес и желание за провеждане на практическите дейности – наблюдения, експерименти, симулиране на реално работно място, разработване на проекти и др.

С оглед изграждането на STEM център във всички училища е целесъобразно активно да се обменя опит между институциите и учителите да споделят ресурси и материали за работещи практики при провеждане на обучение в иновативна среда.

Литература:


1. Иванова, К., Модел за използване на облачните технологии в интердисциплинарен проект по химия и опазване на околната среда. *Химия - Природни науки в образованието XXIX, 2020, № 4,* София, 2022, с. 445–459.
2. Кожухарова, П., STEAM подход в образователното пространство на музея. – В: *Образование, география и културен туризъм. Юбилеен сборник в чест на 60-годишнината на професор доктор на науките Стела Дерменджиева. Част I.* Велико Търново: УИ Св. св. Кирил и Методий, 2023, с. 163–171. ISBN 978-619-208-340-3.
3. Петрова, Х., Основни дидактически аспекти, свързани с прилагане на STEM технологията в обучението по природни науки. *Обучение по природни науки и върхови технологии XXX, № 3,* София, 2021, с. 295–303.
4. Karaivanova-Dolchinkova, B., Analisis and good practices in STEM education in the schools of the Veliko Tarnovo region in the second year in the national program, Environment. Technology. Resourses. *Procesing of the 15th International Scentific and practical Conference June 27–28, 2024*, Rezekne - Veliko Tarnovo, 2024, Volume 2, pp 387–392.
5. Moses S., A. S. Mohd, Y. Nooraida., Efect of design thinking approach on students' achievement in some selected physics concepts in the context of STEM learning. International Journal of Technology and Design Education, 2022, 32:185–212 https://doi.org/10.1007/s10798-020-09601-1
6. Huang, X., M. Bernacki, D. Kim, W. Hong., Examining the role of self-efficacy and online metacognitive monitoring behaviors in undergraduate life science education. *Learning & Instruction. Aug 2022, Vol. 80,* 2022, pN.PAG-N.PAG. 1p.
7. Министерство на образованието и науката, Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“. София, 2020.
8. Министерство на образованието и науката, Ръководството за кандидатстване към НП „Изграждане на училищна STEM среда“ на Министерство на образованието и науката. София, 2020.
9. Министерство на образованието и науката, Закон за професионалното образование и обучение. Обн. ДВ. бр.68 от 30 юли 1999 г., посл. изм. ДВ. бр. 41 от 10 май 2024 г. София.
10. Министерство на образованието и науката, Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ. бр. 79 от 13 октомври 2015г., в сила от 01.08.2016 г., посл. изм. и доп. ДВ. бр. 27 от 29 март 2024 г.
11. Министерство на образованието и науката, Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030). София, 2019.
12. Министерство на образованието и науката, Доклад за последваща оценка на въздействието на резултатите от прилагането на Закона за предучилищното и училищното образование за периода 2017 – 2022 година. София, 2023.

*Бонка Енчева Караиванова-Долчинкова,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*докторска програма „Управление на образованието“,*
*bonka_vt@abv.bg*

# АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В КОНТЕКСТА НА ИЗМЕНЕНИЯТА В СЕМЕЙНИЯ КОДЕКС И ОТМЕНЕНОТО ПРАВО НА НЕПЪЛНОЛЕТНИТЕ ДА СКЛЮЧВАТ ГРАЖДАНСКИ БРАК ПРИ НАЛИЧИЕ НА ВАЖНИ ПРИЧИНИ

*Бюлент Ш. Мехмед*

# CURRENT ISSUES AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE FAMILY CODE AND THE AVOIDANCE OF THE RIGHT OF MINORS TO CONCLUDE CIVIL MARRIAGE IN THE PRESENCE OF IMPORTANT REASONS

*Byulent Sh. Mehmed*

*ABSTRACT: The Convention on the Rights of the Child, specifically in Articles 7 and 18, places an obligation on state parties to ensure that children have the right to be nurtured by their biological parents, who are collectively responsible for their upbringing, development, and welfare. Article 47, paragraph 1 of the Constitution of the Republic of Bulgaria stipulates that the care and education of children until they reach the age of majority constitute a fundamental right and duty of their parents, which is further supported by the state. The objective of this article is to elucidate the legislative impracticality and constitutional concerns surrounding the repealed provisions of Articles 6(2) to 6(4) of the Family Code, which prohibited underage mothers from entering into civil marriage after turning 16 years old with the approval of the district court, in circumstances deemed essential.*

*KEYWORDS: Underage mothers, marriage, marital capacity, born children, Family Code, best interest of the child*

*Изследването е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“ от параграф Научни изследвания на ШУ „Епископ Константин Преславски“.*

„Никоя нужда в детството не е
толкова силна, колкото нуждата от
бащина закрила“ – З. Фройд

Семейният кодекс [1] (СК) предвижда брачната дееспособност да се придобива с навършването на 18-годишна възраст. Изключение от общото правило предвижда разпоредбата на чл. 6, ал. 2 – ал. 6 от СК, ,като уреждаше възможността по изключение и след разрешение на районния съд навършилите 16 години да сключат граждански брак. Тези разпоредби бяха отменени с последните изменения в СК и не са част от нормативната уредба от 22 декември 2023 г. Отмяната на посочените текстове от СК са мотивирани с ранните

**[1]** Семеен кодекс, Обн., ДВ, бр. 47 от 23.06.2009 г., в сила от 1.10.2009 г., изм. и доп., бр. 106 от 22.12.2023 г., в сила от 22.12.2023 г.

бракове, които Комитетът на ООН за правата на детето възприема като насилие над детето и настоява България да премахне възможността по изключение да се сключва брак преди настъпване на пълнолетие[2].

Отмяната на възможността за сключване на граждански брак преди навършване на пълнолетие засяга съвкупност от права, които уредбата на чл. 6, ал. 2 и ал. 3 от СК беше призвана да охранява. При преглед на съдебната практика се установява, че основната причина за разрешаване брак на ненавършили пълнолетие е била бременността на желаещата да се омъжи или вече роденото от нея дете. Посочените по-горе нормативни разпоредби са били призвани да охраняват интересите на детето, като са предоставяли възможност на непълнолетните му родителите да са в брак и да се улесни установяване на произхода му.

Обоснованата потребност от отмяната на законодателна възможност за сключване на брак от непълнолетни, като необходимо условие за преустановяване на ранните раждания, няма да доведе до решаване на проблема, а напротив – ще затрудни установяването на биологичния произход на децата. Ненавършилото пълнолетие лице ще трябва да отглежда сам детето си и да води съдебни процеси, за да установява бащинство на евентуално отричащия баща, и да иска регламентиране на отношенията по отглеждане на детето в нарочен процес по чл. 127 от СК, вместо да получи тази сигурност от сключване на брак.

В контекста на разглежданата тема интерес представляват законодателните подходи към навършилите 16-годишна възраст по отношение на преустановяване на задължителното образование и за настъпване на дееспособност по трудовото право. На непълнолетния се признава правото да взема решения за начина, по който ще продължи живота си – да се труди сам и да се издържа, да създава собствено домакинство, но в същото време не може да поеме отговорност за създаване на семейство , когато такова поведение изискват важни обстоятелства, едно от които в повечето случаи е предстоящото или вече родено дете. Считам, че е налице празнота по отношение на позитивното задължение на законодателя да официализира алтернативна форма на интимна връзка освен брака, което води до нарушение на правото на защита на личния живот по чл. 32, ал. 1, изр. първо от Конституцията.

В отменените разпоредби на СК, посочени по-горе, предпоставките за сключване на брак при навършване на 16-годишна възраст бяха навършване на възраст и важни причини, които обосновават наложителност. Практиката на съдилищата, при които са уважавани молби за даване на разрешение за сключване на брак, са най-вече случаи на забременяване и раждане на дете в резултат на интимна връзка или предбрачни съжителства. [3] Преценката за наличие на „важни причини“ законодателят беше възложил на районните съдилища, които разполагаха със свободата да събират доказателства, относими към интересите на непълнолетния като установяване на качествата на страните, желаещи да сключат брак, годността и готовността да поемат и споделят отговорност за създаване на семейство. Тези впечатления съдът изграждаше след изслушване на непълнолетния/непълнолетните и на неговите/техните

[2] https://www.parliament.bg/bg/parliamentarycommittees/3202/reports/16805
[3] Ненова, Л. Семейно право. Софи-Р, 2009 г.

родители, респ. попечители. Без да е изрично предвидено в чл. 6 от СК (отм.), в производството участваше и дирекция „Социално подпомагане“ по настоящ адрес на непълнолетния чрез изразяване на становище – писмено или с участие на представител в съдебно заседание.

В охранителното производство районният съд разполагаше с възможността да предприема и други мерки за изясняване на случая, да изслуша други лица, да назначи изготвяне на съдебномедицинска експертиза за установяване на степента на развитие на непълнолетния и неговото здравословно състояние, да възложи на друг орган да събира необходимите доказателства и др.

Отнетата възможност непълнолетните лица да сключват граждански брак след навършване на 16 години не беше предоставено общо право, а изключително субективно право при наличие на неотложност, поради важни причини и след изричната санкция на районния съд. Съдът, в образувано пред него производство, имаше за цел да защити правата и интересите, от една страна, на непълнолетната майка, а от друга – на вече роденото или предстоящо да се роди дете. Охранителната функция на съда целеше да гарантира сигурна и подкрепяща среда на непълнолетната майка, нейното малко дете, отчитайки крехката възраст и необходимостта от грижа за нормалното им психологическо и физическо развитие, за задоволяване на основните им нужди.

Създаденият брачен съюз, вследствие на получено съдебно разрешение, целеше да изгради осъзната отговорност на съпрузите към потребностите на семейството и привързаност между тях и роденото дете. Този подход дълги години е предлаган от законодателя и прилаган от съда с идеята, че биологичното семейство е най-доброто място за отглеждане на всяко дете. Докато майката си остава по-близо до децата и физически, и емоционално, то отговорността и функцията на бащата има по-други, но също важни измерения. Бащата е необходим и физически, и емоционално вкъщи, за да дава, от една страна, морална подкрепа на майката, да бъде опора на нейния авторитет пред детето, когато тя въвежда полезните за него ред и ясни правила.

Отмяната на чл. 6, ал. 2, 3 и 4 от СК нарушава правото на личен живот и е в противоречие с чл. 47, ал. 1 от Конституцията на Република България[4], който предвижда, че „отглеждането и възпитанието на децата до пълнолетието им е право и задължение на техните родители и се подпомага от държавата“.

Този нов подход на законодателя не кореспондира с чл. 9 от Конвенцията за правата на детето[5], където е регламентирано правото на „детето да не бъде разделяно от родителите си против тяхната воля, освен когато компетентните власти решат в съответствие с приложимите закони и процедури и при

[4] Конституция на Република България, Обн., ДВ, бр. 56 от 13.07.1991 г., в сила от 13.07.1991 г., изм. и доп., бр. 85 от 26.09.2003 г., бр. 18 от 25.02.2005 г., бр. 27 от 31.03.2006 г.; Решение № 7 от 13.09.2006 г. на Конституционния съд на РБ - бр. 78 от 26.09.2006 г.; изм. и доп., бр. 12 от 6.02.2007 г., бр. 100 от 18.12.2015 г., бр. 106 от 22.12.2023 г.

[5] Конвенция за правата на детето, приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. - ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г., Обн., ДВ, бр. 55 от 12.07.1991 г., в сила от 3.07.1991 г.

възможност за съдебен преглед, че такова разделяне е необходимо за висшите интереси на детето“. Граматическият израз „против тяхната воля“ се отнася до волята на родителите, доколкото децата нямат възможност да избират кой ще се грижи за тях.

Отмяната на посочените разпоредби са в разрез с чл. 7 и чл. 18 от Конвенцията, с които се възлага на държавите, страни по нея, да осигурят правото на децата да бъдат отглеждани от родителите си, които да поделят общата отговорност за тяхното възпитание, развитие и за техните висши интереси.

Години наред десетки институции се борят с последствията от пропуски в грижата на обществото, държавата и институциите, цената на които са деца без семейства. Причините за изоставянето на деца или тяхното принудително извеждане от домашна среда са много и различни, като най-честите сред тях са липса на подкрепа от партньор, близки и общността, липса на трудова заетост на родителя, лоши хигиенно-битови условия в семейната среда, липса на умения за адекватно родителстване и т.н.[6] Тези предизвикателства ще бъдат още по-трудно преодолими, след като непълнолетната майка няма да може да разчита на подкрепата на бащата на своето дете.

Правната уредба е динамична и обществените условия предполагат честото ѝ актуализиране. От една страна, това е необходимо, за да се отговори на социалната реалност, от друга – за да бъде в съответствие с европейската традиция, разбиране и ангажименти, които сме поели. Всяка промяна в правната регулация, особено когато тя засяга чувствителна област от отношения между хора, следва да почива на много добър анализ за потребността и последиците от прилагането ѝ, да бъде достъпна на обществото за обсъждане и предложения.

В конкретния случай законодателният подход, вместо да цели да се пребори с феномена „деца раждат деца“, като предвиди мерки и гаранции за неговата превенция, лишава от правото на лична и непосредствена грижа за предстоящото или вече родено дете от неговите двама родители. Съществена причина за ниската ефективност на превенцията е еднопосочната и изолирана подкрепа на институциите, която се оказва на непълнолетните майки, при които е най-голям рискът от изоставяне и неглижиране на деца. Например доставчиците на социални услуги работят за повишаване на родителския капацитет, социалните служби – за осигуряване на минимален жизнен стандарт, училището – за включване в образователната система и т.н. Липсва координиран подход за превенция и подкрепа и индивидуализирани мерки за цялостна социална закрила.

Борбата с ранните съжителства и раждания, за защита на правата и интересите на детето следва да се планира, организира и провежда чрез активиране на системите на образованието, социалното подпомагане и социалните услуги. Те трябва да прилагат координиран индивидуален подход и да използва достъпни ресурси за социална подкрепа за всяко дете, което посещава училище, за да бъде то подготвено и преодолее възможните рискове от интимни връзки в ранна възраст.

---

[ 6 ] https://www.mh.government.bg/media/filer_public/2015/04/28/analiz-na-prichinite-za-nastaniavane-na-detsata-v-dmsgd-targovishte.pdf

Посочените по-горе промени са приети в нарушение на законодателната процедура – отмяната е предложена между първо и второ четене на промените в СК и на практика е гласувана само един път, а не два пъти, както изисква Конституцията. Не е осигурена възможност за публичен дебат по предложенията, които засягат основни права на гражданите.

Отнемането на правната възможност да се разрешава сключването на брак с цел да се предотврати явлението „непълнолетни майки не кореспондира с висшата цел – да се защити най-добрият интерес на детето, като се предвидят механизми за сигурна семейна среда. Този подход на законодателя поставя институциите пред изпитание, от една страна, да осигурят контакти на детето с родителите му, за да избегнат родителското отчуждение, да осигурят минимално необходимите условия за материална и психологическа подкрепа на майката, която е останала сама с грижите за детето, да предложат мерки и планират действия за превенция на изоставянето на родените деца и т.н.

Литература**:**


1. Ненова, Л. Семейно право. Софи-Р, 2009 г.
2. Конституция на Република България, Обн., ДВ, бр. 56 от 13.07.1991 г., в сила от 13.07.1991 г., изм. и доп., бр. 85 от 26.09.2003 г., бр. 18 от 25.02.2005 г., бр. 27 от 31.03.2006 г.; Решение № 7 от 13.09.2006 г. на Конституционния съд на РБ - бр. 78 от 26.09.2006 г.; изм. и доп., бр. 12 от 6.02.2007 г., бр. 100 от 18.12.2015 г., бр. 106 от 22.12.2023 г.
3. Конвенция за правата на детето, приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. - ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г., Обн., ДВ, бр. 55 от 12.07.1991 г., в сила от 3.07.1991 г.
4. Семеен кодекс, Обн., ДВ, бр. 47 от 23.06.2009 г., в сила от 1.10.2009 г., изм. и доп., бр. 106 от 22.12.2023 г., в сила от 22.12.2023 г.
5. https://www.mh.government.bg/media/filer_public/2015/04/28/analiz-na-prichinite-za-nastaniavane-na-detsata-v-dmsgd-targovishte.pdf.
6. https://www.parliament.bg/bg/parliamentarycommittees/3202/reports/16805.



*Бюлент Шеит Мехмед,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Социални дейности“*
*b.mehmed@shu.bg*

# ПРОБЛЕМИ НА СОЦИАЛНАТА ЗАКРИЛА НА ДЕЦАТА В КОНТЕКСТА НА СИЛНО РЕСТРИКТИВНИТЕ И САНКЦИОННИ НОРМИ ПРИ ОТПУСКАНЕ НА МЕСЕЧНИ СЕМЕЙНИ ПОМОЩИ ЗА ДЕЦА И ЕДНОКРАТНИ ПОМОЩИ ЗА УЧЕНИЦИ, ЗАПИСАНИ В ПЪРВИ, ВТОРИ, ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС ПО ЗАКОНА ЗА СЕМЕЙНИТЕ ПОМОЩИ ЗА ДЕЦА

*Бюлент Ш. Мехмед*

# PROBLEMS OF THE SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN, IN THE CONTEXT OF THE HIGHLY RESTRICTIVE AND SANCTIONING NORMS FOR THE RELEASE OF MONTHLY FAMILY BENEFITS FOR CHILDREN AND ONE-TIME BENEFITS FOR STUDENTS ENROLLED IN THE FIRST, SECOND, THIRD AND FOURTH CLASSES UNDER THE LAW ON FAMILY BENEFITS FOR CHILDREN CA

*Byulent Sh. Mehmed*

*ABSTRACT: The Law on Family Benefits for Children (ZSPD or the Law) regulates the provision of benefits for families who raise and educate their children in the Republic of Bulgaria. Their main objective is to promote the upbringing of children in a family environment and to stimulate school attendance and are a social protection mechanism in relation to individuals or families with no or low income. In this article, the object of research is those benefits, the receipt of which the legislator has tied to highly restrictive conditions that do not correspond to the purpose for which they are granted - the care of children in the family.*

*KEYWORDS: family benefits for children, one-off benefits for students enrolled in the first, second, third, fourth and eighth grades, conditions, sanctions*

*Изследването е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“ от параграф Научни изследвания на ШУ „Епископ Константин Преславски“.*

Законът за семейните помощи за деца установява права и административноправни процедури за предоставяне на семейни помощи като „средства в пари и/или в натура, които подпомагат отглеждането на децата в семейна среда от родителите или от лицата, полагащи грижи за тях“[7]. В чл. 2 на Закона изчерпателно са определени видовете семейни помощи, а именно: еднократна помощ при бременност; еднократна помощ при раждане на

[7] Чл. 1, ал. 2 от Закона за семейни помощи за деца, Обн., ДВ, бр.57 от 2015 г., в сила от 28.07.2015 г.

дете; еднократна помощ при осиновяване на дете; еднократна помощ за отглеждане на близнаци; еднократна помощ за отглеждане на дете от майка (осиновителка) студентка, учаща в редовна форма на обучение; еднократна помощ за ученици, записани в първи клас или са записани, или продължават обучението си във втори, трети и четвърти клас; еднократна помощ за безплатно пътуване веднъж в годината с железопътния и автобусния транспорт в страната за многодетни майки; еднократна помощ за ученици, записани в осми клас; месечни помощи за отглеждане на дете до навършване на една година; месечни помощи за отглеждане на дете до завършване на средно образование, но не повече от 20-годишна възраст; месечни помощи за отглеждане на дете с трайно увреждане и месечни помощи за дете без право на наследствена пенсия от починал родител.

В дефинирания обхват на лицата и семействата, които могат да получават семейни помощи при спазване на установените изисквания и ред, са включени: бременните жени – български граждани; семействата на българските граждани – за децата, които отглеждат в страната; семействата, в които единият от родителите е български гражданин – за децата с българско гражданство, които отглеждат в страната; семействата на роднини, близки или приемни семейства – за децата, настанени по реда на чл. 26 от Закона за закрила на детето и бременните жени – чужди граждани, и семействата на чужди граждани, които постоянно пребивават и отглеждат децата си в страната, ако получаването на такива помощи е предвидено в друг закон или в международен договор, по който Република България е страна.

В повечето от случаите правото на семейни помощи е ограничено с определени прагове за доход на семействата, което свидетелства, че тези плащания са част от инструментите за провеждане на социална политика и подпомагане на семейства. Те са предназначени за подкрепа за отглеждане на децата от семейства без или с ниски доходи, поради което по-голяма част от изброените видове семейни помощи се предоставят след преценка на реализирани доходи за последните 12 месеца преди месеца на подаване на заявление-декларация в териториално поделение на АСП. Изводът за социалния характер на помощта се подкрепя от възможните форми за представяне на семейните помощи в натура, а именно като стоки и/или услуги за детето в съответствие с индивидуалните му потребности, оценени от дирекция „Социално подпомагане“, в случай че родителите или лицата, получаващи семейната помощ, не полагат грижи за детето/децата си или когато семейната помощ не се използва по предназначение за детето/децата, или родителите/лицата, получаващи семейната помощ, не изпълняват задължението по чл. 8, ал. 6 от Закона за закрила на детето – да изпълняват предприетите по този закон мерки и да съдействат при осъществяването на дейностите по закрила на детето. В тези случаи месечната помощ за отглеждане на дете до завършване на средно образование, но не повече от 20-годишна възраст, се предоставя за: пълно или частично заплащане на такси за детска градина; пълно или частично заплащане на такса за столово хранене; закупуване на храна, облекло, обувки, учебници, учебни пособия и други стоки, необходими на детето за посещаване на училище, предучилищна група или детска градина и за пълно, или частично

заплащане за участие на детето в организирани от училището/детската градина мероприятия (екскурзии, посещения на исторически, културни и други обекти, лагери и др.).

Месечните помощи за отглеждане на дете до навършване на една година и за отглеждане на дете до завършване на средно образование, но не повече от 20-годишна възраст, се предоставят изключително и само в натура в случаите на непълнолетни майки, отглеждащи децата си.

Други инструменти за провеждане на социална политика и подпомагане на семейства са еднократните целеви помощи по чл. 10а от ЗСПД за ученици, записани в първи, втори, трети и четвърти клас, и по чл. 10б от ЗСПД за ученици, записани в осми клас. Еднократните целеви помощи са предназначени, за да подпомогнат семействата при закупуване на облекло, обувки, учебни помагала и пособия, необходими за започване на учебната година на учениците от първи до четвърти клас и от осми клас. Те могат да бъдат отпускани и в натура по преценка на дирекциите „Социално подпомагане“ със съдействието на училищните ръководства в случаите, в които са идентифицирани деца, за които има данни, че семействата им няма да използват помощта по предназначение. В тези случаи, за да се гарантира използването на еднократните помощи по предназначение, се установяват необходимите пособия и помагала по видове, брой и цени. Помощите „за покриване на част от разходите в началото на учебната година“[8] се предоставят на два пъти на равни части – след издаване на заповедта за отпускането им и в началото на втория учебен срок, ако детето продължава да посещава училище (чл. 10б, ал. 6 от ЗСПД, чл. 34г от ППЗСПД). Изплащането или предоставянето на помощта на два пъти, единият от които е в началото на втория учебен срок, не кореспондира с целите, които се преследват с прилагане на Закона – да подпомогне родителите да осигурят необходимите вещи и пособия за започване на учебната година.

С изменения и допълнения в чл. 7, ал. 11 от Закона за семейните помощи за деца, публикуван в ДВ, бр. 35 от 2019 г., в сила от 01.08.2019 г., е предвидена месечната помощ за отглеждане на дете до завършване на средно образование, но не повече от 20-годишна възраст, да се прекратява преди изтичане на срока, за който е отпусната, при отпадане и/или установено неспазване на условията за отпускането ѝ, едно от които е когато в рамките на един месец от учебната година са допуснати отсъствия повече от три дни от дете, посещаващо група за задължително предучилищно образование, и от 5 учебни часа от ученик, за които няма уважителни причини. В следващата алинея е регламентирана правна възможност да се отпусне отново помощта след изтичане на една година от датата на прекратяване.

В чл. 10а, ал. 7 и чл. 10б, ал. 7 от Закона са изменени и допълнени изискванията за получаване на еднократните помощи за ученици, записани в първи, втори, трети, четвърти клас и осми клас. Те предвиждат семейството да възстанови получените помощи, ако ученикът не продължи обучението си през втория учебен срок до завършване на съответния клас, освен ако това е невъзможно поради здравословното му състояние, **както и когато ученикът е**

[8] https://www.parliament.bg/bg/bills

**допуснал в рамките на един месец от учебната година отсъствия от 5 учебни часа, за които няма уважителни причини**.

Измененията и допълненията в ЗСПД са мотивирани с необходимостта от преодоляването на проблема, с обхващането и с преждевременното напускане на образователната система на деца и ученици, нуждата от интегрирани политики, които налагат използване на различни инструменти и ангажираност на повече ведомства и институции.

В мотивите към проекта на Закона за изменение и допълнение на Закона за социално подпомагане, в преходните и заключителни разпоредби, на които са предложени изменения и допълнения в Закона за семейните помощи за деца, са обсъдени негативните въздействия в дългосрочен план от отпадане на децата от образователната система и необходимостта да се ангажират родителите за осигуряване на редовното посещение на училищата и детските градини. Направени са изводи, че в резултат на липсата на образование е невъзможността за бъдеща реализация на пазара на труда, което е причина за изпадане в бедност, социално изключване и трайна зависимост от социално подпомагане. Изведена е потребността от промени в нормативната регулация, свързана с обвързване на месечните помощи за отглеждане на дете до завършване на средно образование, но не повече от 20-годишна възраст, и еднократната помощ за ученици, записани в първи клас, с редовно посещаване от децата и учениците на групите за задължително предучилищно образование или училище.

Приетите изменения и допълнения в ЗСПД не кореспондират с основното задължение на държавата да предостави необходимата социална закрила, за да омекоти негативните последствия от бедността и неравенствата. **Прекратяване на семейните помощи и/или възстановяване на вече отпуснати такива е силно рестриктивна, нормативно регламентирана санкция срещу допуснати 5 отсъствия от учебни часа в рамките на един месец от учебната година или отсъствия повече от три дни на дете, посещаващо група за задължително предучилищно образование,** за които няма уважителни причини. Пет отсъствия от учебни занятия могат да бъдат направени в рамките на част от учебните часове в един учебен ден. Причините за това могат да са най-различни – психо-емоционалното състояние на детето и решението му да пропусне и да не влезе в част от учебни занятия в рамките само на един ден, поради лекомислие, присъщо за възрастта и др., въпреки че родителите или лицата, които са поели грижите за детето, са изпълнили задължението да му закупят нужните вещи и пособия за училище и са осигурили неговото присъствие в учебното заведение.

В § 1, т. 10 от допълнителните разпоредби на ЗСПД е дадена дефиниция за уважителни причини за допустими отсъствия от дете, посещаващо група за задължително предучилищно образование, като такива са представена медицинска бележка, документ от спортния клуб, в който детето членува, документ от ръководител на танцова, музикална или друг вид художествено-артистична формация/група, в която детето участва, или отсъствията са до 10 дни за периода 15 септември – 31 май с уведомление от родителя, или отсъствията са за периода 1 юни – 14 септември. Уважителните причини за

допуснати отсъствия от ученик са определените по реда на Закона за предучилищното и училищното образование.

В социалното познание под санкция се разбира всяка реакция (или възможност да последва реакция) на обществеността, изразяваща одобрение или неодобрение на определено поведение от гледна точка на неговото съответствие с определен стандарт. ЗСПД въвежда като необходим „стандарт“ за получаване на семейни помощи за деца родителската ангажираност за редовно посещаване на училище. Предвижда негативни последици от приложената санкция, в случай че настъпи правната последица – прекъсване на учебната заетост с отсъствия от учебни занятия или непосещаване на група за задължително предучилищно образование**.**

Този подход на законодателя, чрез правни норми да извежда предположение за виновно поведение на родителите или лицата, поели грижата за дете, във всички случаи, когато то е допуснало отсъствия от учебни занятия, е несъстоятелно и излиза извън обхвата на необходимия „стандарт“, съответстващ на очакванията на общността.

Приетите изменения и допълнения са отстъпление от основни положения в правото, доколкото юридическата санкция винаги е вид правна последица от **виновно,** неправомерно действие или бездействие, представляващо неосъществяване на дължимо поведение. ЗСПД не се интересува от причините, довели до допускане на 5 неизвинени отсъствия от училище или непосещаване на група за задължително предучилищно образование. Предвидена е отговорност, без необходимост да се обосновава (доказва или презумира) вина. Основният аргумент в подкрепа на тезата, че принципът „без вина няма отговорност“ е незаобиколим, е от идеологическо естество. По традиция, често свързвана с Йеринг[9], този принцип се приема за израз на хуманизъм и белег за определени културни достижения на западните (в широк смисъл) общества.

Според Келзен санкцията в правото има физически (в широкия смисъл на думата) характер[10] – т.е. тя се отразява неблагоприятно върху физическата среда, в която живее санкционираното лице. В конкретния случай е така, доколкото лишаването от семейни помощи за деца засяга финансовите възможности на семейството да се самоиздържа и осигурява необходимите средства за задоволяване на потребностите на отглежданите деца. С прилагане на санкция се цели да се постигне предупредително и възпитателно въздействие върху родителите. В същото време видът, размерът и продължителността на предвидените ограничения не кореспондират с определението за социалната държава, което се съдържа в преамбюла на Конституцията на Република България. Замисълът за социалната държава е присъщ на разбиране за демокрацията, включващо социална справедливост и сигурност. Социалното подпомагане е система за взаимопомощ, чрез която се защитава общият интерес, като със средства от бюджета на страната се обезпечава материалната защита на изпадналите в нужда членове на общността. Значението на думата „помощ“

[9] Цончев К. Приноси към деликтната отговорност за чуждо действие, Годишник на СУ ЮФ, (40), 1944-45, с. 84.

[10] Kelsen H. Theorie pure du droit, Dalloz. Paris, 1962, p. 45 et suiv.

според българския тълковен речник означава „онова, което даваме или оказваме някому, за да го улесним, подкрепим или спасим“.

Измененията в ЗСПД са приети въпреки постановеното Решение от Европейския социален комитет – институция в системата на Съвета на Европа, по жалба от 2016 г. на организацията Тръст за равни права (Equal Rights Trust) по аналогични рестриктивни, ограничаващи подпомагането на семейства с деца, непосещаващи или допуснали отсъствия от учебни занятия, с месечни и целеви помощи по ЗСПД.

С решението си Комитетът установява две нарушения на чл. 16 от Хартата, гарантиращ правото на семействата на социална, правна и икономическа закрила. Прекратяването на помощите за деца в състава на семействата поради отсъствие от училище увеличава икономическата и социалната уязвимост на засегнатите деца. По тази причина Комитетът единодушно приема, че съответната законова мярка не е пропорционална на иначе легитимната цел, която преследва – борбата с отпадането от училище.[11]

Комитетът намира, че мярката засяга в непропорционално висока степен ромите и най-вече момичетата от ромски произход, поради което приема, че е налице и нарушение на забраната за дискриминация. Направените изменения са противоречащи на социалните и икономическите права на гражданите, гарантирани от Хартата и други международни и национални актове. Въведената рестрикция за подпомагане на семейства с деца, вместо превенция на отпадането от училище, предизвикват задълбочаване на бедността и социалната изолация на най-уязвимите групи в обществото. Във всички случаи една санкция има смисъл, когато на лицата се даде възможност да се поправят. Лишаването от семейни помощи за дълъг срок или възстановяването на получените такива, които преди това са изразходвани по предназначение, не подкрепят родителите, напротив, създават нагласата, че не е нужно да полагат повече усилия, защото помощите вече са спрени.

Изводите, които могат да бъдат направени, са, че рестрикциите за получаване на семейни помощи не са ефективни в осигуряването на социална закрила, засегнатите семейства изпадат в бедност и лишения в опитите за оцеляване. Лишаването от помощи е наказание за презумирана вина с катастрофални резултати – повишаване на детската бедност.

Законодателният подход трябва да бъде насочен към образование на родителите и хората, които се грижат за децата, много добра социална работа, която Агенцията за социално подпомагане и различните социални институции следва да провеждат по места.

Не е разумно да се очаква хората да живеят без източник на доходи в продължение на една година или да дължат възстановяване на средства, предоставени за изпращане на децата в училище, въпреки че са осигурили всички индивидуални потребности, за да може то да посещава училище.

Литература:

[11] Виж Европейски комитет по социални права. Решение по жалба на Тръста за равни права (Equal Rights Trust) срещу България. Complaint № 121/2016, 16 октомври 2018 г.

1. Цончев, К. Приноси към деликтната отговорност за чуждо действие. *//Годишник на СУ ЮФ*, (40), 1944-45, с. 84.
2. Kelsen, H. Theorie pure du droit, Dalloz. Paris, 1962, p. 45 et suiv.
3. Европейски комитет по социални права. Решение по жалба на Тръста за равни права (Equal Rights Trust) срещу България. Complaint № 121/2016, 16 октомври 2018 г.
4. https://www.parliament.bg/bg/bills.

*Бюлент Шеит Мехмед,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Социални дейности“*
*b.mehmed@shu.bg*

# ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП

*Валери Ст. Йорданов*

# AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE EDUCATION OF PRIMARY EDUCATION STAGE STUDENTS

*Valeri St. Yordanov*

*ABSTRACT: The topic has a priority potential, given the development of the modern dynamic educational environment. Information technologies are already an invariable part of the newly formed aggregates of mobile structures. Integration is a powerful tool of the scientific worldview. It transfers, transforms, models, enriches the learning material. Dominating, integration provides many new opportunities for the educational department. Because the school environment must remain an environment for the optimal development of students' personal potential. It is vitally important that students acquire cognitive independence, the ability to critically analyze, think creatively, have a sense of novelty, see, evaluate, develop and defend their position, create their own models, concepts, argue them, prove them the appropriateness of their chosen cognitive perspective.*

*KEYWORDS: primary school education, integration, interdisciplinary approach, students, new understanding*

## *ВЪВЕДЕНИЕ*

Интегрираното обучение е практика на съвременното образование. То е продуктивно и е наложено от съвременния информационен бум, от непрекъснатото увеличаване на знанията, от качественото изменение на познавателното детско развитие[12]. Интегрираното обучение е алтернатива на традиционното такова. С негова помощ всички ученици са равнопоставени и получават равни възможности. Благодарение именно на интегрираното обучение се постига онази компилативна цел – формиране на социално-адаптивно поведение у малките ученици. Интегративността – това е взаимно проникване – социална, функционална и физическа. Семантичната характеристика на понятието съответства точно на предназначението на интегрираното обучение. Интеграцията е двустранен процес – от учителя към ученика и от ученика към учителя[13]. Интегрираното обучение предоставя най-краткия и верен път към социализацията, познавателното и когнитивно развитие на детето. То премахва изолацията и протекционизма и засилва личната самооценка. Обучението в

[12] Цветанова-Чурукова, Л. Интегрирано обучение в началните класове, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2010, с. 11.

[13] Василева, Н. Невро-психологични аспекти на диагностиката и терапията при работа с деца със специални образователни потребности в условията на интегрирано обучение. – В: Добрев, Зл., Интегрираното обучение на децата със специални образователни потребности и ресурсните учители – плюсове и минуси. София: Д-р Иван Богоров, 2008, с. 75.

интегрирана среда оказва своето благотворно влияние върху подрастващите ученици. То изисква взаимна връзка между общество, родители и образователни институции. В тази връзка се осигуряват адаптирани програми и необходими спомагателни услуги, които гарантират адекватно образование[14].

***ДИСКУСИЯ***

Интердисциплинарният/интегративният подход предполага системност, целенасоченост и педагогическа осмисленост на обучението. Съдържа свои интеграционни компоненти. Направлява тенденции и предикира продуктивност и аналитичност. Интеграцията в начален образователен етап има здравни и древни основи. В отделни учебни предмети обучението е интегрирано с генетически връзки между самите съдържателни компоненти. Такива учебни предмети са: „Роден край“, „Околен свят“, „Човек и природа“, „Човек и общество“. По такъв начин интеграцията се случва още по-лесно. Изнасят се различни обединени уроци, бинарни уроци и така нататък. Реализира се интеграция в рамките на обособените предмети. Но не само изброените, а всички учебни предмети имат своя интеграционен потенциал. Те имат много: съвпадащи теми, понятия, процедури, въпроси за обсъждане, различни гледни точки. Това е достатъчен предикат за интегративност. Синтезът на интеграционните форми на обучение се основава на 2, 3, 4 или повече учебни предмета и е сложно единство на качествено нови характеристики. Това позволява да се реализират нов тип задачи. Крайният ефект на всеки урок се постига само чрез съгласувани действия и реално взаимодействие.

Основни ползи са:

– активира се познавателният интерес на малките ученици, което предикира усърдна активност и самостоятелност от тяхна страна;

– реализира се интердисциплинарен подход, свързан с изграждане и развитие на умения и навици, техники и тактики у учениците;

– учениците развиват умения за разграничаване на главното от второстепенното[15].

Интердисциплинарността систематизира знания по определени дисциплини – постига се вътрешнопредметна интеграция, при която материалът блоково се систематизира. Още по-продуктивна е междупредметната интеграция. Въвежда се допълнителен материал, осветлява се нагледно и реалистично вече взетият материал, правят се повторения с цел запомняне и възпроизвеждане, обобщава се сравнително изследователска информация. Познавателните обекти се съпоставят и се анализират от различни перспективи. Най-силна интеграция се постига тогава, когато учениците използват личната си креативност, причинно-следствена логика, лична ориентация в учебния материал. Учителите специално подбират материала, така че той да съответства на възможностите на учениците и да се постигне своеобразен междупредметен синтез. Интеграцията изисква конструктивен подход, за да се подбуди съзнанието и да се извърши взаимовръзката.

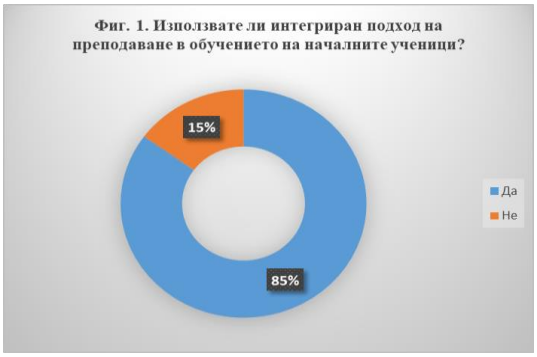
---

[14] Терзийска, П. Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. Благоевград: Университетско издателство Неофит Рилски, 2005.

[15] Цветанова-Чурукова, Л. Интегрирано обучение в началните класове, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2010, с. 51–53.

Образователната функция на интеграцията е свързана с радикално обновление, преструктуриране и уедряване на учебното съдържание с неговата систематизация, с неговото усъвършенстване и качествено изменение, с формирането на светоглед, на убеждения у личността. Възпитателната функция предполага хуманизация и екологизация на съдържанието на образованието. Развиващата функция се състои в стимулирането и активизирането на познавателните процеси, в развитието на интелектуалните умения при децата, в засилването на взаимовръзката между логическото и образното в познанието. Интеграцията предполага ефективност в интелектуално-емоционалната и волева сфера на детската личност. Тя е насочена към психичното развитие на детето, към успешна самореализация на детската индивидуалност, към осъществяването на нейните възможности, които се проявяват в специфичните видове дейности: игрова, практическа, учебно-познавателна, трудова и други. Важно е децата от различни страни да виждат и анализират познавателните обекти. Интегрираното обучение помага на децата да възприемат цялостно учебния материал, картината на обкръжаващия свят. Този подход позволява да се намали количеството на изучаваните предмети, да се намали претоварването на децата, да се избегне слабоефективното изучаване на предмети, за които се отделя по-малко количество часове. Постига се икономичност и премахване на излишните повторения при изучаването му. Постига съподчиняване на функциите на отделните учебни предмети. Осъществяват се разностранни връзки между родствени учебни предмети, както и многопластова/блокова систематизация, симбиотична систематизация, спираловидна систематизация, систематизация на пълното сливане, контрастна систематизация. Стремежът на учителите е свързан с ангажирането на повече сетивни органи в обучението, за да бъдат знанията на децата по-трайни. Подготовката на интегрираните уроци – това е изключително отговорна дейност, която изисква много време, практически опит от страна на учителя, съответна педагогическа подготовка. Тези уроци може да се съчетаят и с други организационни форми по различните теми от материала за мотивиране на децата към придобиването на нови знания и тяхното пълноценно използване[16].

***РЕЗУЛТАТИ***







[16] Интердисциплинарно обучение, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 2022/2023.













Таблица 1. Проучване мнението на началните учители относно използването на интегриран подход на обучение и възпитание при подрастващите ученици

| Въпроси | Отговори | Отговори в % |
|---|---|---|
| 1. Използвате ли интегриран подход на преподаване в обучението на началните ученици? | А. Да | 85% |
| | Б. Не | 15% |
| | В. Понякога | 0% |
| 2. Използвате ли следните интегративни форми в обучението на подрастващите ученици: интегриран урок, интегриран курс, интегриран блок, интегриран учебен ден, интегрирана учебна седмица, индивидуални/екипни проекти? | А. Да | 85% |
| | Б. Не | 10% |
| | В. Понякога | 5% |

| | | |
|---|---|---|
| 3. Какъв основен подход за интеграция използвате в практиката си? | А. Създаване на нови учебни предмети | 0 % |
| | Б. Интеграция на учебно съдържание | 20% |
| | В. Интеграция по метод | 25% |
| | Г. Интеграция по технология | 20% |
| | Д. Херменевтика | 0% |
| | Е. Интеграция по цели и резултати | 15% |
| | Ж. Развиване на интелектуалните умения на учениците | 20% |
| 4. Как осъществявате междупредметна интеграция? | А. Приемствени и перспективни връзки | 25% |
| | Б. Използване на факти, методи, концепции, теории, техники | 25% |
| | В. Обвързване на няколко учебни дисциплини за получаване на диалог по дадена тема | 35% |
| | Г. Един предмет е главен, а другите са допълващи | 0% |
| | Д. Създаване на нов тип знания и умения | 15% |
| 5. Какъв собствен набор ресурси и стратегии използвате за разгръщане на пълния ученически потенциал? | А. Графични и визуални материали | 30% |
| | Б. Разнообразни в зависимост от учебната ситуация | 30% |
| | В. Ролеви игри за внимание и концентрация | 10% |
| | Г. Положителна конкуренция за мотивация | 10% |
| | Д. Общочовешки теми | 5% |
| | Е. Ефективна обратна връзка | 5% |
| | Ж. Интегриране на учебното съдържание с помощта на дигиталните технологии | 5% |
| | З. Интегриране на учебното съдържание по цели и достигнати резултати | 5% |
| 6. Какви дигитални технологии използвате най- | А. Смарт | 7% |
| | Б. Добавена реалност | 11% |
| | В. Интелигентна дъска | 2% |

| | | |
|---|---|---|
| често в работата си? | Г. Единна мрежа | 14% |
| | Д. Сензорна стая | 5% |
| | Е. Компютърни визуализации | 45% |
| | Ж. Други технологии | 16% |
| 7. Какви положителни черти намирате в интегрирания подход? | А. Отстранява дублажи | 10% |
| | Б. Осъществява приемственост, систематизира и обобщава | 20% |
| | В. Облекчава възприемането на знания, умения и навици от страна на учениците | 15% |
| | Г. Активизира учениците – мотивира ги за работа и полагане на старание | 15% |
| | Д. Развива ученическите познавателни и когнитивни способности | 20% |
| | Е. Усилва самостоятелността и положителния заряд у учениците | 20% |
| 8. Давате ли личен пример, за да предизвикате мотивация, креативност и съзнателност у подрастващите ученици? | А. Да | 98% |
| | Б. Не | 0% |
| | В. Понякога | 2% |
| 9. Какви типични затруднения изпитвате при интеграция на учебното съдържание? | А. Недостатъчно теоретично изследване | 0% |
| | Б. Недостатъчна учителска професионална подготовка | 30% |
| | В. Липса на методически указания | 10% |
| | Г. Сложни и гъвкави интегрирани уроци | 30% |
| | Д. Липса на прогноза и управление на ученическата продуктивност | 30% |
| 10. Защо трябват нови идеи и методи на преподаване? | А. За да подготвим учениците за бъдещето | 30% |
| | Б. За да провокираме интереса и мотивацията на учениците | 70% |
| | В. За да сме новатори | 0% |

***КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ***

Краткото авторово проучване позволява да се получи представа и да се очертае възможна социално-комуникативна и познавателна перспектива пред децата от начален образователен етап. В мнозинството си учителите използват интегрираният подход в работата си с учениците. Прилагат много и различни подходи и методи, но не малък процент от тях (20%) използват и интеграцията на технологиите. Особено доминира перспективността и продуктивността, както и ефективното обвързване на няколко учебни дисциплини – така се постига приемственост, естествена преходност и обогатяване на знанията чрез взаимно обвързване. Съществен процент от анкетираните използват в работата си визуални и графични материали, както и разнообразни такива – все в името да провокират и задържат вниманието и интереса на малките ученици. Но има и такива, които смятат, че важни са ролевите игри и създаването на положителна конкуренция между самите ученици. Всички останали анкетирани използват дигитални технологии, различни общочовешки теми, цели и резултати и ефективна обратна връзка в работата си. Респондентите отчитат като най-използвано дигитално средство в обучението на учениците именно компютърните визуализации. Предполагам, че този факт се дължи на достъпността на тези средства – с компютърна зала е снабдено всяко съвременно училище, докато останалите дигитални възможности все още не са така разпространени в училищните институции, най-малко поради факта, че изискват повече финансови средства за закупуването им. От друга страна, изискват и съответна компетенция от страна на педагогическия състав – нужни са програми, семинари и допълнителни коучинг курсове. Макар и разнообразни и всеки от анкетираните да намира своя положителна причина в интегрирания подход, то абсолютно всички откриват перспективност в него. Абсолютно всички учители дават своя личен пример като образец в преподаването на малките ученици с цел да ги предизвикат към креативност и осъзнаване.

Наред с редицата позитиви, които носи интегративният подход, все пак при неговото приложение в практиката се наблюдават някои трудности и предизвикателства. Като такива анкетираните начални учители съобщават: наличието на недостатъчно обучение за учителите; липсата на точни методически указания; липсата на прогноза и управление на ученическата продуктивност, което кара учителите да чувстват несигурност; също и някои от анкетираните намират интегрираните уроци за твърде сложни и гъвкави. Всичко това изисква допълнителна организация, време, усилия и полагане на труд за увеличаване на предварителната учителска подготовка.

Става ясно, че учителите са силно ангажирани в по-голямата си част с учениците и са силно заинтересовани от тяхното развитие. Те не се ограничават само и единствено до учебния график и учебния процес, а се стремят да разширяват и разнообразяват този учебен процес. Именно учителите са звеното, от което може да се проследи реално учебно-възпитателният процес и да се почерпят сведения за нивото на стимулация и мотивация на подрастващите поколения. Особено силни, разнообразни и актуални стратегии и ресурси използват те, за да отключат и засилят потенциала на учениците. Използването

на новите технологии е неизменно действие от модерния образователен процес и учителите ги използват в своята преподавателска и учебно-оценъчна дейност.

В края на изследването извеждаме следните изводи:

- Резултатите от изследването онагледяват научно-теоретичната трактовка на обследвания проблем;
- Резултатите от изследването показват висок процент гаранционна вероятност при изследваните учители по отношение осъзнаването на нуждата от прилагане нови методи и идеи, както и от развиване на интегрирания подход на обучение и възпитание на подрастващите ученици;
- Резултатите от изследването показват висок процент гаранционна вероятност при изследваните учители по отношение осъзнаването на реалните трудности при прилагане на интегрирания подход на обучение;
- Резултатите от изследването показват висок процент гаранционна вероятност по отношение осъзнаване на учителите и тяхната ангажираност при мотивиране и стимулиране на учениците за учене и развиване на познавателните интереси.

***ЗАКЛЮЧЕНИЕ***

В резултат на така извършения анализ става ясно, че интердисциплинарният подход и интегрираните методи на работа имат почва за развитие у нас и в образователната практика. Този въпрос е с неотклонна важност и дори императивна отговорност. Времето, както и налагащите се тенденции в профила на подрастващите поколения, налагат неминуемо използването им. Защото интердисциплинарният подход е проактивен подход!

Не може да се отрече фактът, че пред интегрираните подходи стоят и съответни предизвикателства. Тези предизвикателства се състоят предимно в промените и трансформациите, наложени от новите технологии и нуждата от ускорена адаптация от страна на човешкия фактор към тях. Завишен контрол, мониторинг и оценка от страна на възрастните по време на технологичните симулации с децата винаги са задължителна и неотменна част в работата с тях.

Друга пречка може да бъде самата материална база и осигуреността с устройства в самата среда – училищна и семейна.

Следващо затруднение представлява подготовката на самите учители. Свързано е с много усилия и търпение от страна на обучаващите възрастни. Това, от своя страна, често пъти налага ограничения и приемане на дефицити (най-честите са сроковете и тяхното спазване).

Литература:

1. Василева, Н., Невро-психологични аспекти на диагностиката и терапията при работа с деца със специални образователни потребности в условията на интегрирано обучение. – В: Добрев, Зл., Интегрираното обучение на децата със специални образователни потребности и ресурсните учители – плюсове и минуси, „Д-р Иван Богоров“, С., 2008.
2. Дерижан, И. Работа в мултикултурна среда, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2022/2023.

3. Дерижан, И. Креативното творческо дете. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2022.
4. Желев, С. Маркетингови изследвания. София: Унив. изд. Стопанство, 2008.
5. Интердисциплинарно обучение, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 2022/2023.
6. Марулевска, Кр. Проектно-базирана учебна дейност в началното училище. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2009.
7. Радулов, Вл. Включващо обучение – нова образователна концепция и политика. – В: Добрев, Зл., Интегрираното обучение на децата със специални образователни потребности и ресурсните учители – плюсове и минуси. София: „Д-р Иван Богоров“, 2008.
8. Терзийска, П., Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2005.
9. Цветанова-Чурукова, Л. Интегрирано обучение в началните класове. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2010.

*D-r Valeri Yordanov*
*Chief Assistant Valeri Yordanov, PhD*
*Head of Department*
*Physical Education and Sport*
*Angel Kanchev University of Ruse*
*tel .: +359 82 888 652,*
*e-mail: viordanov@uni-ruse.bg*

# КНИГАТА В ЖИВОТА НА ДЕТЕТО В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

*Валери Ст. Йорданов*

# THE BOOK IN THE LIFE OF THE PRIMARY SCHOOL-AGE CHILD

*Valeri St. Yordanov*

*ABSTRACT: The topic is of utmost priority, considering the scale of the modern education system, the development of awake generations and the factors of the surrounding environment. The book cements its position as a powerful modulator and mechanism in humanity's natural evolutionary quest for knowledge. The book attracts, holds, captivates, motivates, stimulates, enriches, introduces, educates, encourages, shows, teaches, leads, strengthens, tempers, encourages, spiritualizes, moves, attends, navigates, educates, balances, looks, soothes, straightens, enlivens , formulate, cultivate and so on. With all this, we can claim that the book is a phenomenon of all times.*

*The independent author's study makes it possible to highlight the attitude of children from the primary educational stage to books and the place they assign to them in their lives. 60 children aged 7-10 years from two general education schools on the territory of the city of Ruse were studied. The obtained results, illustrated by means of graphic material, are a valuable guide for children's personal development.*

*KEYWORDS: elementary education, book, reading, education, adolescent students*

## *ВЪВЕДЕНИЕ*

Зараждането на книголюбие е въпрос на личен родителски пример в самото начало. С помощта на книгите децата израстват и се оформят като зрели личности, които ще бъдат обществено полезни. Именно книгите крият тайната за успеха в училище на учениците. Те засилват самоувереността при децата, както и им помагат да разпознаят, осъзнаят и рамкират своите емоции и чувства. Можем да кажем дори, че книгата се явява първият приятел на детето в неговата най-ранна и крехка възраст. Приемайки книгата за приятел, децата могат много по-лесно да се ориентират и да приемат дадена обстановка/ситуация/човек/ново преживяване. Първите социални умения се превръщат в лек и приятен процес на възприемане от подрастващите ученици, когато са подпомогнати/базирани на книгата. Книгите умеят много и дават много[17].

## *ДИСКУСИЯ*

Книгата в начален образователен етап е метод, подход и принцип на обучение. Той включва изключително самостоятелно овладяване на нови знания чрез индивидуално запознаване с текста. Това е един много достоен метод, защото дава естествена възможност за многократно препрочитане с темпо, достъпно за самия ученик, и в удобно за него време и място. Книгата е с изключително ценностно ориентиран, възпитателен и културен маниер. Дори

[17] Стаматов, Р. Детска психология. Пловдив: изд. Хермес, 2000, с. 144.

беглото поглеждане на текста от книгата носи много информация и приучва на нови качества подрастващите. По този начин те търсят отговори на определени въпроси, изучаване на материала, изпълняване на контролни тестове, запаметяване на учебния материал. Това е един изключително ефективен метод предвид неговата организация и следните насоки:

– определяне мястото и времето за четене на информативни текстове;

– осъществяване на щателен подбор на текстове, чието усвояване е достатъчно ефективно и без намеса на учителя с неговата пояснявяща роля;

– извършване на точен инструктаж на учениците по отношение на четене и конкретика на заданията;

– своевременно коригиране дейността на учениците в процеса на изпълнение на заданията;

– организиране на колективен анализ и обсъждане на извършената работа[18].

Особено полезни се оказват основните функции, които изпълняват книгите, а именно:

– обучаваща и когнитивна;

– развиваща;

– възпитателна;

– стимулираща[19].

Обичайните похвати на работа с книгата са:

– отделяне на основната мисъл;

– съотнасяне с вече изучено произведение;

– съставяне на план;

– тезиси;

– писане на анотации;

– формулиране на въпроси;

– обобщаване на прочетеното на равнището на една дума или изречение;

– конспектиране;

– трансформиране в нагледен образ;

– отговори на въпроси;

– задачи за възпроизвеждане на текста;

– запълване на схеми/таблици.

При запознаване с нов текст се работи по следния алгоритъм:

– прочит на текста;

– план на текста;

– фиксиране на основните положения в книгата – структурно-логическа схема.

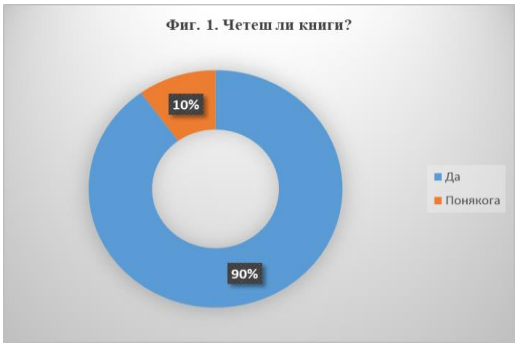
Програмираните учебни книги са доста ефективни за учениците от начален образователен етап. С тяхна помощ малките ученици получават точни указания, изпълняват действия и оценяват правилността на действията. С цел лесно запомняне учениците се запознават с правилата за изучаване на различна

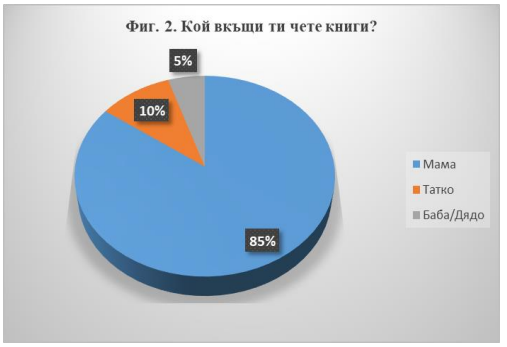
[18] Янкулова, Й. Педагогическа психология. София: изд. Парадигма, 2016, с. 75–77.

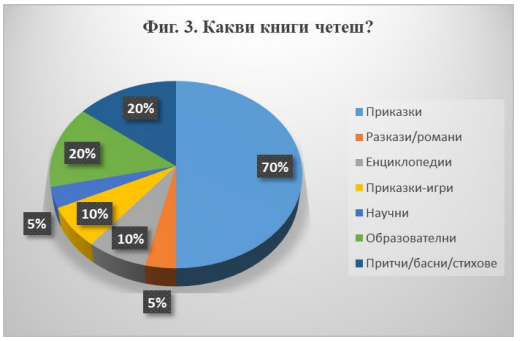
[19] Парижкова, Л. Добри практики за читателска компетентност при деца и ученици. София: изд. За буквите, 2013, с. 165.

информация. Обучението с книга е свързано с формиране на навици за самоконтрол у учениците[20]. На когнитивно равнище се променя съзнанието и вътрешно-личностните усещания. На афективно равнище се изменят индивидуалните нагласи, очаквания, емоционални преживявания, които преминават в поведенчески реакции – конотации. Такива деца са много по-малко стресирани и тревожни. Те имат винаги по-висока самооценка за себе си и след обучението си с книги те значително подобряват оптимистичните си нагласи, както и имат значителни личностни промени. Децата преминават през имитации и активни експерименти, свързани с новите възприети начини за справяне. Трайно установените поведенчески модели се стабилизират и служат за образец. По този път важна е обратната връзка и своевременната емоционална подкрепа от страна на наставници и ментори. Всичко, което децата научават от четенето на книги, ще приложат в реалните условия на живот, за което се изисква твърда воля, настойчивост, упоритост и висока мотивация[21].

## *РЕЗУЛТАТИ*







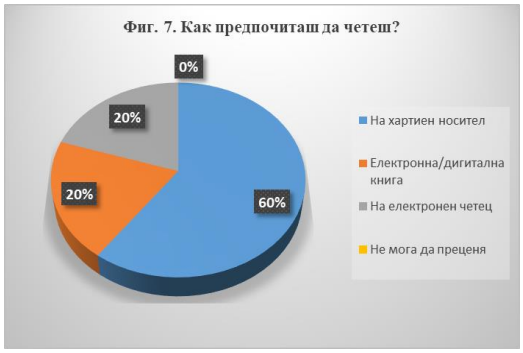
[20] Михайлова, Н. Мястото на книгата в живота на децата. Анкетно проучване в предучилищна и начална училищна възраст. – В: Годишно научно-методическо списание. София: УНИБИТ, Т.12/2021, бр.2, 2021, с. 287–289.

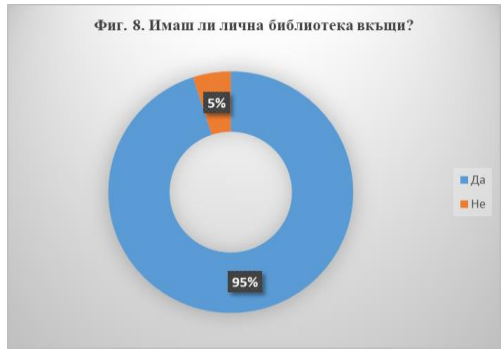
[21] Янкулова, Й. Модерни аспекти на психологията на образованието. София: изд. Пропелер, 2008.









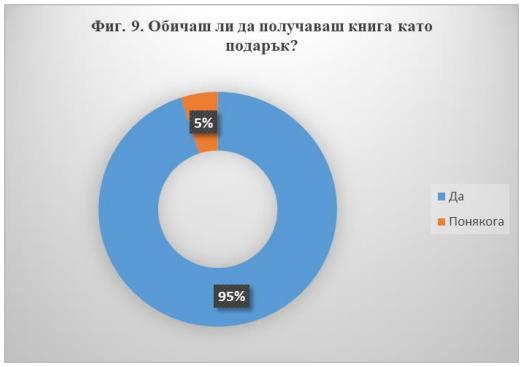







Таблица 1. Проучване мнението на ученици от начална училищна възраст относно използването/четенето на книги

| Въпроси | Отговори | Отговори в % |
|---|---|---|
| 1. Четеш ли книги? | А. Да | 90% |
| | Б. Не | 0% |
| | В. Понякога | 10% |
| 2. Кой вкъщи ти чете книги? | А. Мама | 85% |
| | Б. Татко | 10% |
| | В. Баба/дядо | 5% |
| 3. Какви книги четеш? | А. Приказки | 70% |
| | Б. Разкази/романи | 5% |

| | | |
|---|---|---|
| | В. Енциклопедии | 10% |
| | Г. Приказки-игри | 10% |
| | Д. Научни | 5% |
| | Е. Образователни | 20% |
| | Ж. Притчи/басни/стихове | 20% |
| 4. Какво ти дават/носят книгите? | А. Красив и вълшебен свят | 25% |
| | Б. Факти, истини, научни знания | 25% |
| | В. Качества | 15% |
| | Г. Развиват въображението | 15% |
| | Д. Добро настроение и щастие | 20% |
| 5. Посещаваш ли библиотека? | А. Да | 60% |
| | Б. Не | 10% |
| | В. Понякога | 20% |
| | Г. Не мога да преценя | 10% |
| 6. Помага ли ти наличната училищна библиотека за по-добра учебна подготовка? | А. Да. | 95% |
| | Б. Не. | 10% |
| | В. Не мога да преценя. | 5% |
| 7. Как предпочиташ да четеш? | А. На хартиен носител | 60% |
| | Б. Електронна/дигитална книга | 20% |
| | В. На електронен четец | 20% |
| | Г. Не мога да преценя | 0% |
| 8. Имаш ли лична библиотека вкъщи? | А. Да | 95% |
| | Б. Не | 5% |
| | В. Не мога да преценя | 0% |
| 9. Обичаш ли да получаваш книга като подарък? | А. Да | 95% |
| | Б. Не | 0% |
| | В. Понякога | 5% |
| | Г. Не мога да преценя | 0% |
| 10. Защо ни трябват книгите? | А. За да се подготвим за бъдещето | 20% |
| | Б. За да сме възпитани и да имаме силен дух | 60% |
| | В. За да сме умни и да имаме приятели | 20% |

***КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ***

Краткото авторово проучване позволява да се получи представа и да се очертае възможна когнитивна и познавателна перспектива относно книгите и тяхното място в живота на децата от начален образователен етап. Още от първи въпрос от настоящата анкета става ясно, че всички деца обичат да четат, а 90% от тях и редовно. От втори въпрос виждаме, че най-четящият човек на всяко дете е неговата майка. Именно тя се явява основната фигура за читателската нагласа и домашната ориентация на детето от най-ранна възраст. Изконното право на майката и нейното природно призвание определено оказват своето влияние и тя притежава основната роля за привличане интереса и приобщаването на детето към книгата. На трети въпрос подадените отговори надминават комплексния

100%-ов отговор, тъй като възможността е да се дадат повече от един отговор поради разнообразието от предложения. Безапелационно доминиращият отговор е „приказки“, последван от „образователни“, „притчи и басни“, което предполага, че у доминиращия процент от изследваните деца е заложен първоначалният интерес към книгата, а оттам и любознанието. Енциклопедиите и приказките-игри са предпочитани сред 10% от изследваните деца, а научните книги са представени само от 5%. Предполагаме, че това е така предвид невръстната и крехка възраст на учениците, а оттам и неоформения все още светоглед и индивидуален мироглед. Отговорите при четвърти въпрос потвърждават изключителния интерес на децата от книгите – те им носят един много по-красив и дори вълшебен свят, много нови знания, изключително добро настроение, развиват техните качества и въображение, което е основополагащо на по-късен етап от израстването и познавателното, социално и когнитивно развитие на подрастващите. Интерес буди фактът, че повече от половината анкетирани деца посещават градска и/или регионална библиотека, но също така има и немалък процент – 10%, които не посещават библиотечна институция, както и 10%, които не могат да преценят. Тази позиция можем отново да отдадем на несигурността и неизграденото непостоянство все още у подрастващите организми. Но с положителност отчитаме факта, че децата оценяват наличната училищна библиотека като подпомагаща тяхната учебна, възпитателна и развлекателна подготовка. Преобладаващият процент от отговори на децата е за печатната книга, но все пак има и немалък процент, а именно 40%, които предпочитат четене в интернет и на електронен носител. Твърденията на учениците можем да считаме за достоверни предвид утвърдителния отговор за наличието на лична домашна библиотека. Всички деца без изключение предпочитат като подарък книгата – още едно доказателство за техния дълготрайно установен интерес към тях – и като средство за учене, и като средство за възпитание, и като средство за развлечение. Правилна е ориентацията на децата и по отношение на последния въпрос – 60% от тях смятат, че книгите трябват на всички нас, за да ни възпитават и да имаме силен дух. Но също така те са ни нужни, за да ни направят умни и подготвени за бъдещето, както и за да имаме верни приятели.

В края на изследването извеждаме следните изводи:

– Резултатите от изследването онагледяват научно-теоретичната трактовка на обследвания проблем;

– Резултатите от изследването показват висок процент гаранционна вероятност при изследваните деца по отношение цялостния им интерес към книгите;

– Резултатите от изследването показват висок процент гаранционна вероятност при изследваните деца по отношение осъзнаването на реалните нужди и потребности от четенето на книги;

– Резултатите от изследването показват висок процент гаранционна вероятност по отношение осъзнаване ролята на родителите и учителите и тяхната ангажираност при мотивиране и стимулиране на учениците за учене и развиване на познавателните интереси чрез четене на книги.

***ЗАКЛЮЧЕНИЕ***

В резултат на така извършения анализ става ясно, че книгите като метод на работа имат почва в образователната практика, както и в социалното, познавателното и психо-емоционалното развитие на подрастващите деца. Този въпрос е с неотклонна важност и дори императивна отговорност. Времето, както и налагащите се тенденции в профила на подрастващите поколения, налагат неминуемо използването им.

Не може да се отрече фактът, че най-важен показател за всичко това се явяват именно резултатите от изследваните ученици, както и получените информативни данни от тях. Зад тези резултати вероятно стоят поощрителните стимули/мотиватори[22] на родители и учители. Изследваните респонденти се намират в една интензивна акселерационна възраст. Поради това формиращата среда е от огромно значение за вечното обикване на книгата.

Трябва да се има предвид, че семейството и училището е необходимо да се намират в симбиотична взаимовръзка по пътя към огрaмотяването, когнитивното и проспективно развитие на подрастващите деца. Книгите задават един друг дискурс и създават паралелен свят на детето. От подбора им зависи в каква личност ще се превърне то. Книгите носят живеца в себе си. Те са винаги актуални и всякога непреходни.

Литература:


1. Алварес, С. Природните закони в развитието на детето. София: изд. Колибри, 2020.
2. Витанова, Н. Емоционална интелигентност на детето. София: изд. Анубис, 2013.
3. Игнатов, М. Интензивно общуване и личностна промяна. София: БАН, 1990.
4. Михайлова, Н. Мястото на книгата в живота на децата. Анкетно проучване в предучилищна и начална училищна възраст. – В: Годишно научно-методическо списание. София: УНИБИТ, Т.12/2021, бр.2, 2021.
5. Стаматов, Р. Детска психология. Пловдив: изд. Хермес, 2000.
6. Парижкова, Л. Добри практики за читателска компетентност при деца и ученици. София: изд. За буквите, 2013.
7. Парижкова, Л. Дигиталните технологии в ежедневието на алфа-поколението. – В: Образование и технологии, София: EDUTECH, бр.11, 2020, с. 35-40.
8. Янкулова, Й. Педагогическа психология. София: изд. Парадигма, 2016.
9. Янкулова, Й. Модерни аспекти на психологията на образованието. София: изд. Пропелер, 2008.
10. Simeonova, T. Motivation of overweight for physical activity with athletics exercises. Research in Kinesiology, 2020, Vol.48, №1 – 2, p. 40-50.
11. https://www.edutechjournal.org/?page_id=3353&lang=en – проверен на 17.04.2024 г.


[22] Simeonova, T. Motivation of overweight for physical activity with athletics exercises. Research in Kinesiology 2020, Vol.48, №1–2, pp. 42.

*D-r Valeri Yordanov*
*Chief Assistant Valeri Yordanov, PhD*
*Head of Department*
*Physical Education and Sport*
*Angel Kanchev University of Ruse*
*tel .: +359 82 888 652,*
*viordanov@uni-ruse.bg*

# ИНСТРУМЕНТИ ЗА Е-ОБУЧЕНИЕ И ПРОКРАСТИНАЦИЯТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК: АНГАЖИРАНОСТ, ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ НА ВРЕМЕТО

*Валерия И. Иванова*

# E-LEARNING TOOLS AND PROCRASTINATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: ENGAGEMENT, PERSONALISATION AND TIME MANAGEMENT

*Valeriya I. Ivanova*

*ABSTRACT: The rise of e-learning has revolutionised global education by providing unprecedented flexibility and access to resources for learners of all backgrounds. This digital transformation is particularly significant in foreign language education (FLE), where students face unique challenges such as language barriers and motivational issues. Procrastination, a major hindrance to effective learning, involves delaying tasks and can severely impact academic progress and well-being. Modern educational tools, including Learning Management Systems (LMS) and educational apps, course design and educators can mitigate procrastination by promoting active engagement, providing personalised resources, feedback and aiding time management. This paper explores how these tools can address procrastination.*

*KEYWORDS: e-learning, procrastination, time management, engagement*

*Изследването е финансирано по проект №РД-21- 319/01.03.2024 г. „Приложение на компетентностния подход в образователния процес“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Възходът и развитието на електронното обучение предизвика революция в образованието по целия свят, предлагайки безпрецедентна гъвкавост и достъп до ресурси за учащи от всякакъв произход и социален статус. Тази цифрова трансформация е особено значима в сферата на обучението по чужд език (ОЧЕ). Учениците, изучаващи чужд език, често са изправени пред уникални предизвикателства като езикови бариери, културни различия и мотивационни проблеми, които могат да попречат на академичния им напредък. Сред тези предизвикателства прокрастинацията се откроява като значителна пречка пред ефективното учене. Прокрастинацията (отлагане на текущите задачи) може сериозно да повлияе на способността на учениците, които не владеят езика, да постигнат учебните си цели, което води до повишен стрес и по-ниски академични постижения.

Целта на тази статия е да се проучи как тези съвременни образователни инструменти могат да бъдат използвани за борба с отлагането на учебния процес. Разглеждат се някои аспекти, които водят до прокрастинация и възможностите на електронното обучение за подобряване на процеса.

**Какво е прокрастинацията и ролята ѝ в ОЧЕ?**

„Прокрастинацията“ (на английски: procrastination (задържане, отлагане), на латински: procrastinatus: pro- (вместо напред) и crastinus (утре) е понятие в психологията, обозначаващо склонността към постоянно „отлагане за после“ на неприятните мисли, дела, задачи [29]. Прокрастинацията се определя като доброволно отлагане на планирано действие, въпреки че се очаква това, от своя страна, да доведе до по-лоши резултати [25]. Отлагането на определени задачи е поведение, което е широко разпространено сред учениците и студентите особено при обучение в електронна среда. Подобно поведение е свързано с различни негативни последствия като стрес, лошо академично представяне и влошено благосъстояние [25].

Различни фактори като дизайн на курса, преподавател, индивидуални характеристики и др. оказват влияние върху успешното интегриране на технологии в учебния процес [12]. В контекста на обучението прокрастинацията се изразява в отлагане на изпълнение на заданията в последния момент, пропускане на занятия поради неизпълнение в срок задания за самостоятелна работа, а в контекста на обучението по чужд език в оди до намалена употреба на езика.

Предизвикателствата пред ОЧЕ по отношение на прокрастинацията не са маловажни. Сред тях се нареждат нивото на владеене на езика, мотивацията, както и социокултурните аспекти на обучението. Езиковата бариера и познанията по езика са една от основните причини за притеснение (anxiety) от страна на обучаемите. Притесненията при използването на чуждия език се проявява не само при учащите с ниско ниво на владеене на езика, но и при по-напредналите [26]. Това, от своя страна, създава фактори, които допълнително засилват прокрастинацията при учащите.

Мотивацията е друг важен фактор, който влияе върху отлагането на ученето сред учениците, изучаващи чужди езици. Мотивацията за изучаване на нов език може да бъде повлияна от различни вътрешни и външни фактори като личен интерес, професионални цели и външен натиск [11]. Когато нива́та на мотивация са ниски, учениците са по-склонни да отлагат. Липсата на мотивация може да произтича от възприеманата от страна на обучаемия липса на напредък, недостатъчна подкрепа или негативен опит с изучаването на езици [9].

**Въздействие на прокрастинацията върху резултатите от ученето**

Прокрастинацията се свързва с понижаване на резултатите от обучението на студенти [17]. Студенти и ученици, които имат затруднения в обучението и отлагат своите задължения с цел да минимизират негативните си настроения и нагласи към трудността на задачите. В този аспект отлагане изпълнението на текущите задачи увеличава нивата на стрес и недоволство от страна на учащите и намалява цялостното им благополучие [24].

Разбирането на многостранната същност на прокрастинацията сред учениците/студентите, изучаващи чужди езици и техните преподаватели, е от решаващо значение за разработването на ефективни мерки за справяне с нея. Езиковите бариери, културните различия и проблемите с мотивацията са значими фактори, оказващи ефект върху учебния процес. Решаването на тези

предизвикателства чрез адаптирани образователни стратегии и системи за подкрепа може да помогне за смекчаване на прокрастинацията и подобряване на резултатите от обучението.

Съвременните образователни инструменти в електронното обучение обхващат широк спектър от технологии, предназначени да улеснят и подобрят учебния процес. Те включват системи за управление на обучението (LMS), образователни приложения и софтуер, както и различни онлайн ресурси и платформи. LMS като Moodle и Canvas осигуряват цялостна рамка за управление на съдържанието на курса, оценките и комуникацията [28]. Образователните приложения и софтуер като Duolingo и Quizlet предлагат интерактивни и игрови учебни преживявания, които могат да ангажират учениците и да затвърдят обучението. Освен това онлайн ресурси и платформи като Khan Academy и Coursera осигуряват достъп до богата информация и курсове от реномирани институции [16].

Сред предимствата на инструментите за електронно обучение се нареждат тяхната достъпност и гъвкавост, адаптивност и възможностите за интеракция.

Едно от основните предимства на инструментите за електронно обучение е тяхната достъпност и гъвкавост. Учащите имат достъп до учебните материали по всяко време и навсякъде, което е особено полезно за всички, изучаващи чужди езици и не само. Тази достъпност позволява включването на учащи от от различни часови зони и с различни графици [4]. Тази гъвкавост помага на учащите да съчетават обучението си с други задължения като например работа или семейни ангажименти.

Инструментите за електронно обучение често включват интерактивно и мултимедийно съдържание, което може да подобри учебното преживяване на учащите. Мултимедийните елементи като видеоклипове, анимации и аудиозаписи могат да направят учебния процес по интересен и да помогнат на учениците да разберат по-добре сложните концепции [22]. Интерактивните елементи като например тестове и интерактивни упражнения осигуряват незабавна обратна връзка, което, от своя страна, подобрява резултатите от обучението [7]. Незабавната обратна връзка позволява на учениците да идентифицират и отстранят слабостите си още в процеса на учене.

Адаптивните образователни технологии са един съвременен образователен инструмент, който си има своите значителни предимства. Тези технологии използват различни алгоритми и анализ на данните на обучаемите, за да насочат най-подходящото образователно съдържание в зависимост от потребностите на всеки учащ [15]. В контекста на ОЧЕ подобни технологии предлагат индивидуално преживяване и фокусиране на специфични езикови умения. Персонализацията спомага учащите да получат небходимата подкрепа, която да подобри образователните резултати.

**Насърчаване на участието чрез е-образователни ресурси**

Разглеждайки темата за електронните ресурси в обучението, няма как да не засегнем темата за ангажираността и участието на обучаемите. В този аспект геймификацията, използването на елементи, характерни за дизайна на игри в неигрови контексти, е една мощна стратегия, използвана от много е-

образователни инструменти за насърчаване на участието. Използването на значки, точки, табло с класации и награди може да трансформира скучни задачи в мотивиращи дейности [8]. Проучванията в областта на приложение на геймификацията по отношение на учебните резултати са позитивни, като тя води до повишена мотивация, участие в изпълнение на задачите и удоволствие от обучението [14]. „Разглеждана като образователна технология геймификацията дава възможност на децата да се обучават чрез елементи на игри. Родителите, учителите и студентите могат чрез четене на художествени произведения и игри да обучават децата и да участват във възпитателно-образователния процес“ [3].

**Социалното учене и общуването**

Настоящата статия разглежда технологиите и техните възможности за справяне с прокрастинацията, но не във всички случаи интегрирането им подобрява учебния процес. Още преди епидемията от Covid-19 се наблюдава голям интерес към предлаганите от реномирани институции курсове с отворен достъп (massive open online courses (MOOCs). Налице е голямо несъответствие между записването и завършването на подобни курсове. В свое проучване Джордан (2014) установява, от средно записали се в подобен курс 43 000 участници, едва 6,5% от тях действително го завършват [16]. Факторите, оказващи влияние, са различни, но следва да се отбележи, че при дистанционното обучение саморегулацията и мотивацията на учащите трябва да са много силни. Като се има предвид това, е необходимо да се познават и използват максимално възможностите, предлагани от технологиите.

Е-образователните ресурси могат да се използват за насърчаване на социалното учене чрез използване на възможностите за създаване на онлайн групи и съвместна работа в онлайн среда, което осигурява възможности на учащите да контактуват със свои колеги/съученици, както и преподаватели. Електронните инструменти разполагат с различни характеристики като чат, форуми, виртуални стаи, които предлагат възможности за насърчаване на груповата работа и участието в съвместна проектна работа. По отношение на прокрастинацията и социалните фактори, М. Копенборг и К. Клинсиек (2022) свързват взаимозависимостта и груповата работа с минимизиране на академичната прокрастинация [18]. Това, от своя страна, означава, че преподавателите следва да са добре запознати не само с възможностите на технологиите, но и с потенциала им за създаване на една наситена с положителни преживявания образователна среда чрез умелото интегриране на социалния и технологичния компонент.

**Незабавна обратна връзка и оценка на обучението**

Възможността за осигуряване на незабавна обратна връзка и оценка на знанията на учащите е ключово предимство на много инструменти за електронно обучение. Автоматизираните тестове и оценки могат бързо да оценят разбирането на учениците и да предоставят незабавна обратна връзка, като им помагат да се учат от грешките си и да подобрят представянето си [23]. Насърчаването на участието е неизменно свързано със саморегулацията, а, от своя страна, с обратната връзка. Учащите получават информация за това къде се

намират по отношение на зададените цели и могат да предприемат мерки за преодоляване на затрудненията. Тази незабавна обратна връзка е особено полезна за учениците по отношение на ОЧЕ, които не владеят езика, тъй като те може да се нуждаят от навременни корекции, за да избегнат затвърждаване на неправилната употреба на езика.

**Подобряване на уменията за управление на времето**

Ефективното управление на времето е изключително важно умение за студентите особено за тези, които се обучават електронна среда. Има голямо разнообразие от цифрови инструменти, които подпомагат планирането и проследяването на времето и които са интегрирани в системата за обучение, или могат да се използват в допълнение към нея. Това, от своя страна, може значително да подобри способността на учащите да управляват времето си ефективно. Инструменти като Google Calendar, Microsoft Outlook и др. позволяват на студентите да организират задачите си, да определят крайни срокове и да си активират напомняния, което им помага да не изостават от учебния процес. С помощта на подобни инструменти се осигурява визуално представяне на задачите и крайните срокове, което може да помогне на учениците да приоритизират дейностите си и да избегнат отлагането.

Друга стратегия за подобряване на уменията е SMART стратегията (specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound (SMART), или поставянето на специфични, постижими, релевантни и обвързани със срок цели в учебния процес. Теорията за поставяне на цели, разработена от Локе и Латам (2002) предполага, че ясно дефинираните цели подобряват мотивацията и представянето [19]. Съвременните образователни платформи разполагат с характеристики, които дават възможност на учащите да проследяват своя напредък, осигурявайки им усещане за посока и развитие на обучението. Учителите могат да интегрират подобни характеристики в учебния процес с или без технологии. В изображение 1 е представен изглед от профил на преподавател за напредъка на определен студент от платформата за четене на адаптирани електронни книги на английски език Xreading, която се използва в обучението на студенти от специалност „Начална училищна педагогика и чужд език“ в Шуменския университет „Епископ К. Преславски“. В изображението се вижда зададената от преподавателя SMART цел, а именно да се прочетат 30 000 думи до края на февруари. Целта е точно определена, измерима, постижима (защото студентите могат да избират образователни ресурси в съответствие с личните цели и интереси, както и съобразена с ниво на трудност), както и срокът за изпълнение. С цел насърчаване на четенето студентите също могат да следят своя напредък и разполагат с различни средства за визуализация като лента с напредък, информация относно текущото им представяне под формата на успешно преминати тестове и брой думи, прочетени в системата. В допълнение студентите получават и напомняния, че не са влизали в системата с цел да ги подтикнат да извършат съответното действие и да намалят вероятността от изпускане на съответния срок. „Създаването на подходяща образователна среда е от значение и за насърчаване интереса на децата към книгата и четенето“ [2].




***Изображение 1***
*Източник: www.xreading.com*

В допълнение студентите получават и напомняния, че не са влизали в системата с цел да ги подтикнат да извършат съответното действие и да намалят вероятността от изпускане на съответния срок. Напомнянията са различни в различните системи. На изображение 2 е представено напомняне, изпратено по имейл от образователното приложение Duolingo.




***Изображение 2***
*Източник: Duolingo*

Подобни напомняния се използват умело от различните системи за обучение и следва да се познават и при необходимост използват от учителите. От своя страна, похватите за насърчаване на ученето, използвани от създателите на системите, помагат за саморегулацията на учащите. Визуализацията на напредъка на участниците им позволява да преосмислят своята стратегия и да преорганизират ежедневието си, както и умело да изпълняват задълженията си извън учебния процес.

Научните изследвания в областта на уменията за успешното управление на времето насочват вниманието, че те спомагат академичния процес. Според Бритон и Тесер (1991) студентите, които ефективно управляват своето време, имат по-високи оценки [6]. Това се потвърждава и от други изследователи. Макан, Шахани, Дипбоуе и Филипс (1990) посочват, че ефективното управление на времето е позитивно обвързано с академичен успех и по-ниски нива на академичен стрес [20]. В контекста на ОЧЕ ефективното управление на времето и изпълнение на малки задачи може да повлияе в положителен аспект. Ученето и усвояването на чужд език изисква продължителни усилия и използването на възможностите, които предлагат технологиите като кратки, интерактивни уроци, достъпни навсякъде по всяко време, могат да спомогнат за дългосрочното усвояване чрез постоянна практика, авторефлексия и корекция на грешките.

Редица проучвания на конкретни случаи документират успешното прилагане на инструменти за електронно обучение в програми за изучаване на чужд език, като подчертават тяхната ефективност за подобряване на усвояването на езика и цялостното академично представяне. Един от забележителните примери е използването на приложението Duolingo в програма за ESL в общински колеж в САЩ. Проучването на Веселинов и Грего(2012) показва, че студентите, които са използвали Duolingo в продължение на 34 часа (средно), са подобрили езиковите си познания, което е равносилно на цял семестър от университетски езиков курс [27]. Тази констатация подчертава потенциала на приложението да осигури интензивна и ефективна езикова практика в гъвкав и лесен за ползване формат.

Въпреки наличните инструменти и стратегии учащите често се сблъскват с предизвикателства по отношение на ефективното управление на времето си. Прокрастинацията, липсата на мотивация и слабите организационни умения могат да попречат на изграждането на добри навици за управление на времето [25]. Освен това цифровото разделение и различните дигитални умения може да ограничат достъпа до инструменти за управление на времето на учащите в райони с недостатъчно ресурси [13].

В борбата с прокрастинацията, освен върху когнитивните и поведенчески стратегии, както и върху технологичните интервенции, няма как да не обърнем внимание и на ролята на учителите/преподавателите. Преподавателите могат да подобрят процеса с редовни срещи и навременна обратна връзка, организация на обучението в смесен формат с различни типове задания и образователни ресурси, подходящи за различните стилове учащи, ясно поставени образователни цели и др. Някои автори подчертават важността на навременната обратна връзка от страна на преподавателите, както и различните възможности за връзка на учащите с тях за подпомагане на електронното обучение [21].

„Студентите държат на ефективното използване на обратната връзка като регулатор на обучителната и оценъчната дейност, както и на целесъобразното използване на съвременните информационни и комуникационни технологии в образователния процес“ [1]. Въпреки че интегрирането на технологиите в обучението спомага за намаляване на прокрастинацията, налице са различни предизвикателства пред интегрирането им. Предизвикателство пред внедряването на технологиите е съпротивата срещу промяната сред преподавателите и учениците. Някои преподаватели може да се колебаят дали да интегрират новите технологии в преподаването си поради липса на познания или увереност при използването на тези инструменти [10]. По подобен начин учениците, свикнали с традиционната класна стая, може трудно да се приспособят към среда за самостоятелно учене, базирана на технологии [5].

Съвременните образователни инструменти могат да бъдат използвани за решаване на проблема, свързан с отлагане на задачите сред учащите. Тези инструменти обхващат системи за управление на обучението (LMS), образователни приложения и множество онлайн ресурси, които предлагат различни функции, разработени за подобряване на учебното преживяване. Посредством насърчаване на активността чрез интерактивно и мултимедийно съдържание, осигуряване на персонализирани учебни ресурси чрез адаптивни технологии и техники за по-доброто управление на времето с помощта на инструменти за планиране и проследяване платформите за електронно обучение могат ефективно да намалят прокрастинацията.

Успешното интегриране на инструментите за електронно обучение в образователната среда може да доведе до по-ангажиращо, персонализирано и ефективно учебно преживяване, което не само помага за преодоляване на прокрастинацията и повишаване на академичните резултати, но и подготвя учениците за едно технологично напреднало бъдеще. Ето защо е важно да се осигури цялостна подкрепа и обучение, за да се помогнат учащите да развият тези умения и да преодолеят препятствията. Непрекъснатите изследвания и разработки са от съществено значение за справяне с текущите предизвикателства и ефективно използване на пълния потенциал на инструментите за електронно обучение в образованието.

Литература:


1. Георгиева, С., Т. Тасинов (2020). Ключови фактори за компетентностна университетска подготовка на студенти – бъдещи учители (Key factors for competency-based academic training of university students – future teachers). – В: Годишник на Шуменския университет Епископ Константин Преславски. Педагогически факултет. Том XXIV D. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, ISSN 1314 – 6769, с. 918–929.
2. Стоянова, И. (2023). Иновативна среда на обучение в предучилищното образование. Сборник с доклади от научно-практическа конференция: Актуални политики и практики в образованието, ВТУ Педагогически колеж – Плевен, с. 229–235, ISBN: 978-619-91255-8-8.

3. Стоянова, И. (2024). Значимост на иновационните технологии в предучилищното образование. – В: Сборник с доклади от научна конференция „Знание, наука, технологии, иновации, Издателство „Институт за знание, наука и иновации “, В. Търново, 2024, ISSN 2815-3472 (Print), ISSN 2815-3480 (CD), с. 22–36.
4. Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning (2nd ed.), Edmonton, Athabasca University Press.
5. Bennett, S., K. Maton (2010). Beyond the 'Digital Natives' Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experiences. Journal of Computer Assisted Learning, 26, 321–331. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x.
6. Britton, B., A. Tesser, (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. Journal of Educational Psychology, 83, 405–410. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405.
7. Clark, R. C., R. E. Mayer (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (4th ed.). John Wiley & Sons.
8. Deterding, S., D. Dixon, R. Khaled & L. Nacke (2011). From game design elements to gamefulness: Defining „gamification“. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9–15).
9. Dörnyei, Z., E. Ushioda (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.).
10. Ertmer, P. A., A. T. Ottenbreit-Leftwich (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255–284. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506.pdf.
11. Gardner, R. C. (2010). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. Peter Lang.
12. Ghazal, S., H. Al-Samarraie & H. Aldowah (2018). „I am Still Learning“: Modeling LMS Critical Success Factors for Promoting Students' Experience and Satisfaction in a Blended Learning Environment. IEEE Access, 6, 77201. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2879677.
13. Hargittai, Eszter. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the „Net Generation“*. Sociological Inquiry. 80. 92–113. 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x.
14. Hamari, J., J. Koivisto, H. Sarsa (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025–3034). https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377.
15. Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, The New Media Consortium.
16. Jordan, K. (2014). Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, 15, 133–160. https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651.

17. Kljajic, K., P. Gaudreau, (2023). Examining the association between procrastination and decreases in academic achievement during the transition from high school to university: a piecewise growth model. Eur J Psychol Educ, 38, 1011–1030. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00638-5.
18. Koppenborg, M., K. Klingsieck (2022). Social factors of procrastination: group work can reduce procrastination among students. Social Psychology of Education, 25. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09682-3.
19. Locke, E., G. Latham (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. American Psychologist – AMER PSYCHOL. 57. 705-717. 10.1037/0003-066X.57.9.705.
20. Macan, T., C. Shahani, R. Dipboye, A. Phillips (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. Journal of Educational Psychology, 82, 760–768. https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.760.
21. Martin, F., C. Wang, A. Sadaf (2020). Facilitation matters: Instructor perception of helpfulness of facilitation strategies in online courses. Online Learning, 24(1), 28–49. https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1980.
22. Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.
23. Nicol, D., D. Macfarlane, (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. Studies in Higher Education, 31, 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090
24. Sirois, F., T. Pychyl (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. Social and Personality Psychology Compass, 7(2), 115–127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011.
25. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychol Bull 133, 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65.
26. Tóth, Z. (2011). Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners: An Interview Study. WoPaLP, 5, 39–57. https://doi.org/10.61425/wplp.2011.05.39.57.
27. Vesselinov, R., J. Grego (2012). Duolingo effectiveness study. City University of New York. Retrieved from https://theowlapp.health/wp-content/uploads/2022/04/DuolingoReport_Final-1.pdf.
28. Watson, W. (2007). An Argument for clarity: What are Learning Management Systems, what are they not, and what should they become. TechTrends. 51. 28
29. Дефиниция за прокрастинация, https://bg.wikipedia.org/wiki/Прокрастинация; достъпен 09.07.2024.
30. www. duolingo.com
31. www.xreading.com

*Валерия Ивелинова Иванова,*
*преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*

*Департамент за информация, квалификация и продължаващо образование – Варна,*
*катедра: „Науки за образованието“,*
*valeriya.ivanova@shu.bg*

# ХАРАКТЕРИСТИКА НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО МИСЛЕНЕ

*Валя И. Велева*

# CHARACTERISTICS OF TECHNOLOGICAL THINKING

*Valya I. Veleva*

*ABSTRACT: Characteristics of technological thinking include idea generation, associative thinking, flexible thinking, use of intuition, experimentation, creativity and openness. To develop technological thinking, it is necessary to use different methods and strategies, such as education, experience, training, stimulation and consideration of individual characteristics. Understanding the characteristics of technological thinking helps to increase work efficiency and achieve success in professional activities. Technological thinking is a way of thinking that empowers people to understand, create and apply technology in a way that is efficient, ethical and relevant to the needs of society.*

*KEYWORDS: technologies, technological thinking, innovative ideas, creativity, critical thinking, generating new ideas*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Мисленето е висша степен на човешкото познание, процес на отражение в мозъка на обкръжаващия го реален свят, основано на два психофизиологични механизма: обучение и непрекъснато попълване на запаса от понятия, идеи за нови съждения и умозаключения. Мисленето позволява да се получи знание за такива обекти, свойства и отношения в обкръжаващия свят, които не могат да бъдат възприети непосредствено с помощта на първата сигнална система. Формите и законите на мисленето са предмет на логиката, психологията и физиологията. Мисленето дава опосредствано познание за действителността, най-дълбокото познание. Характеризира се с проблемност. Започва с поставянето на въпрос и е насочено към решаването на някаква задача. Дава ни обобщено познание за действителността. Човек се абстрахира от случайното, несъществено, за да опознае съществено и закономерното. Мисленето е свързано с практиката и възниква на практическа и действена основа.

През 20-те години на XX век за първи път Александър Ферсман използва понятието „техносфера“. По-късно с това понятие се обозначават създадените от човечеството оръдия на труда, механизми, предмети и материали, които съставят съществена част от средата на човека. Техносферата е едно от най-важните достижения на човешката цивилизация, вследствие на което се утвърждава и понятието „технологична грамотност“. Технологичната грамотност се основава на постиженията от последните години и отделни постижения от миналия век, които са безспорни и са технологии, развили своя

потенциал. Ускоряването на научно-техническите трансформации доказано намалява времето между откриването и внедряването на нови технологии. Съвременните технологии обхващат широк спектър от различни гледни точки във всички области и индустрии като образователни, информационни, биотехнологии, психотехнологии, роботика, транспорт и изкуствен интелект.

Следователно неразделна част от технологичната култура е технологичното мислене, свързано с общото отражение на научната и технологичната среда на всеки индивид.

Едуард де Боно е един от най-бележитите съвременни мислители и световен авторитет в областта на технологичното мислене и иновациите. Де Боно е в списъка на 250-те личности, оказали най-голямо влияние върху човечеството в целия ход на историята. Водещата компания *Accenture* го посочва като един от 50-те визионери и бизнес мислители с най-значително влияние в днешно време. В книгата си „Как да развием творческото мислене“ д-р де Боно представя различни примери, задачи и упражнения, използвайки различни, случайно избрани, думи като провокация, за да насърчи развитието на мисленето и следствие на това да се генерират забележителни идеи в много сфери от живота.

Трудът на Едуард де Боно за развиване на мисленето е използван от много водещи корпорации в света, като IBM, Microsoft, Prudential, NTT, Nokia и Siemens. The Times определя Едуард де Боно като изобретател, чиито инструменти са моделирани с цел да се извлече повече от ума. Специалисти твърдят, че трудът му е като библия за правителствата, университетите, училищата, корпорациите в цял свят. The Guardian казва, че Едуард де Боно е култова фигура в разработката на похвати за изостряне на ума. Според него преминаването на три стъпки ще реализира промени в начина на мислене:

„Първата стъпка е да осъзнаем, че информацията и логиката не са достатъчни. Трябва да обръщаме внимание на перцептивното, креативното и дизайнерското мислене.

Втората стъпка е да осъзнаем, че да откриеш истината не е достатъчно. Освен това ние трябва да мислим, за да добавим стойност към нея.

Третата стъпка е да осъзнаем, че процеси като творческо, техноогично, латерално мислене могат да бъдат изучени, овладени чрез упражнения и използвани като умение“ [8].

Именно това е целта на настоящия доклад: да се направи характеристика на технологичното мислене.

Аналогично от изложеното дотук технологичното мислене се формулира в няколко основни стъпки:

- изследване, учене и разбиране на нови идеи и концепции за технологичния свят;
- анализиране, оценяване и интерпретиране на информация от различни източници. Това ще помогне достигането на информирани решения и развиване на критично мислене;
- генериране на нови идеи, иновативни решения чрез комбиниране и анализиране на съществуващи знания по нови начини;

- експериментиране с различни подходи и нестандартно мислене, а именно развиване на креативно мислене;
- разбиране, че технологиите постоянно се развиват и промените са неизбежни;
- адаптиране към нови технологии, ситуации и възможности, които предлагат.
- осъзнаване важността на работата в екип за постигане на общи цели: споделяне на идеи ефективно сътрудничество, конструктивна обратна връзка.
- постоянно учене за напредъка на технологиите и развиването на умения и знания.

Технологичното мислене се отнася до способността да се разбират, оценяват и използват технологиите ефективно за решаване на проблеми и постигане на цели. Следователно технологичното мислене е съществено умение в днешния бързо развиващ се свят, където технологиите имат решаваща роля във всички аспекти на живота. Технологично мислещите хора са способни да мислят творчески, критично и етично, докато си сътрудничат, за да адаптират и използват технологиите по ефективни начини.

Следователно технологичното мислене насърчава креативността, критичното мислене и иновациите, като проектира нови решения на проблемите. Освен това технологичното мислене е важно умение за съвременните личности. Като цяло технологичното мислене е от съществено значение за навигиране в нашия все по-технологичен свят и допринася за личен и професионален успех. Технологичното мислене е необходимо качество на съвременната личност заобиколена от голям брой нови технологии, повечето от които са насочени към промяна на нивото на технологично и социално развитие на човечеството. В днешната действителност човешката дейност е силно зависима от тези технологии като най-осезаеми са по отношение на бързо променящите се информационни технологии. Информационните технологии са предназначени, въз основа и рационално използване на съвременните постижения в областта на компютърния хардуер и високите технологии, софтуера и практическия опит, за решаване на проблемите на ефективната организация на информационния процес за намаляване на разходите за време, труд, енергия и материали, ресурси във всички сфери на човешкия живот и съвременното общество. Информационните технологии си взаимодействат и често са неразделна част от сектора на услугите, управлението, индустриалното производство и социалните процеси. В резултат на това в обществото се формира нова универсална култура, чийто произход е свързан с многообразието от прояви на човешката дейност – ***технологична култура***.

Технологичната култура е отношение към заобикалящия свят, основано на трансформация и подобряване на човешката среда. Технологичната култура влияе върху всички аспекти в обществото. Вследствие на това технологична култура е степента на развитие на преобразуващата дейност на човека и обществото, изразена в постигнатите технологии на материалното производство, както и в степента на овладяване от човека на начини за познание на себе си и света, което му позволява да участва в съвременните технологични процеси и

осигурява хармонично взаимодействие между хората, природата и технологичната среда.

Според изложеното дотук под „технологична среда“ следва да се разбират специфичните, преобразуващи дейности на човека чрез умствената му способност, състоящи се в трансформирането и подчиняването на собствените цели с помощта на определени технологии.

Следователно усъвършенстваните технологии, посредством технологичното мислене, позволяват получаването на технически иновации, които представляват прогресивно развитие и осигуряват устойчив икономически растеж.

Основната дефинираща характеристика на технологичното мислене е неговият специален фокус върху трансформирането на заобикалящата реалност.

***Технологичното мислене*** е връзката между теоретичните и практическите видове мислене и служи като методологичен инструмент за решаване на проблеми с помощта на обобщени методи за анализ и реализация. В същото време технологичното мислене се проявява и като творческо-критична умствена дейност за трансформиране на обект или придаване на ново качество, насочена към постигане на определен резултат. От гледна точка на съвременните концепции за развитието на човешкото общество определението за „технологично мислене“ олицетворява нов слой култура, показващ високо ниво на способности и научни познания при изпълнението от човека на всеки технологичен процес или проект.

Именно това научно познание оформя технологичното мислене. Мисленето и дейността са допълващи се елементи и се развиват в единство, проявявайки се по различен начин. Това е и начина, по който технологичното мислене съществува в определено виртуално пространство – в света на човешките образи, като ги произвежда и трансформира. В същото време и дейността, и мисленето имат една единствена изходна основа – задоволяване на потребностите на човека и обществото.

Гореописаното ни позволява да заключим, че основата и условието за успешното усвояване на знания, придобиването на личен опит от дейността, развитието на човешката компетентност е съзнанието и по-специално мисленето като процес е преобразуването на реалността като форма на творческа дейност на човека. Всяка дейност на хората и тяхното мислене може да се определи като технологично мислене.

Терминът ***„технологично мислене“*** се появява в психологическата и педагогическата литература не много отдавна и се интерпретира от много автори на ниво на интуицията. По този начин повечето изследователи определят „технологичното мислене“ като процес на отразяване в човешкото съзнание на производствени и технически процеси и обекти, принципите на тяхната структура и действие, както и протичането на умствени процеси по-скоро в сферата на техническите образи, оперирящи с тези изображения, използващи техники на умствена дейност не само статичен, а и в динамичен аспект.

По своя произход терминът „технологично мислене“ е обобщено познание на реалността както всяка друга умствена дейност.

***Първият*** компонент – мисленето като част от термина „технологично мислене“ – отразява общото, присъщо за човека, свойство на съзнанието да оперира със съдържанието на мисълта и разума си.

***Вторият*** компонент на този термин „технологично мислене“, а именно „технологично“, показва, че се отнася до дейности, свързани с рационално подредената трансформация на всеки обект. Тъй като подредената технологична дейност е присъща за повечето видове дейности във всички сфери на живота, технологичното мислене може да се счита за основно качество на всеки човек, който извършва такава дейност.

В съответствие с това може да се твърди, че човекът във всяка област на професионална дейност е необходимо да има технологично мислене, а технологичното мислене, като качество на съвременния специалист, е отражение на епохата, технологичното общество, в което приоритетът на развитие се прехвърля от производството към технологиите и човешкото развитие.

Спецификата на технологичното мислене би следвало да се разглежда едновременно от два аспекта: рефлексивен и съдържателен. Неговата двойна същност е както следва:

***Първи аспект*** – характеристиките на гъвкавост, критичност и логическо мислене. Което означава да се характеризира като умствена дейност за трансформиране или придаване на ново качество на даден обект, насочено към постигане на определен резултат.

***Втори аспект*** – осъзнаването и разбирането на своите действия от човека. Техниките и методи на дейността са като способност за ефективно извършване на дейности.

Технологичното мислене се определя като сложна структурна формация, която има общи свойства на традиционно мислене и в същото време определени специфики. Структурата на технологичното мислене се извежда, от една страна, от методологията на научното изследване, която установява последователността на изследователските етапи за натрупване на нови знания, и, от друга страна, общата структура на трансформиращата дейност въз основа на подредена система от активности. Като цяло структурата на технологичното мислене включва такива умствени етапи като:

• анализ, определяне, осъзнаване и разбиране на проблемна ситуация и проблемите, свързани с нея;

• определяне и формулиране на конкретни проблеми и задачи;

• търсене и намиране на възможни варианти за разрешаването им в условията на конкретна и променяща се реалност;

• избор на най-добрия вариант, конструиране на схема за неговото тестване и внедряване.

Необходимо е да се отбележи, че структурата на технологичното мислене е инвариантна т.е. непроменлива. Вследствие на това структурирането на технологичното мислене може да бъде разгледано в няколко ключови компонента:

• концептуален компонент – разпознаване, разбиране и мислене под формата на категории, понятия, правила, характеризиращи нивото на овладяване на технологичните знания;

• образен компонент – представяне, обяснение, свързани с изграждането на образа на крайния резултат от преобразуването въз основа на образна реконструкция на технологични етапи;

• дейностен компонент – действия, свързани с обработката на информация – създаване, предаване, възприемане, запаметяване и съхранение, търсене, копиране, промяна, разделяне на части и др. Този компонент предоставя възможност за решаване на проблеми, свързани с предмети.

***Технологичното мислене се основава на следните общи интелектуални и специфични умения. Това са задължителните условия за ефективността на технологичното мислене.***

• извършва се проучване и анализ на обекта на трансформация при решаване на проблеми;

• изграждат е причинно-следствени връзки, преминават от едно ниво на обобщение и анализ към друго за решаване на проблеми;

• заимстване на знания от една предметна област и използването им в друга, за да се приложат за описание на система от технологични ситуации;

• намиране на общи основи за интегриране на различни предметни области и получаване на обобщени идеи за технологичните дейности;

• определяне на степента на готовност на обекта за финализиране процеса на трансформация;

• взимане на технологично обосновани решения и приложението им на практика;

• намиране на съзнателен и творчески избор на рационални методи, алтернативни за преобразуващата дейност;

• планиране на трансформиращи активности, прогнозиране на резултатите от тях и оценяване на ефективността им;

• оценяване на собствените възможности и техните резултати;

• планиране на различни рационални и оптимални варианти за получаване на краен резултат.

Технологичното мислене се характеризира като динамичен процес с интеграция и синтез на знания и умения от множество дисциплини: математика, инженерство, компютърни науки, бизнес, хуманитарни науки, етика и право. Този холистичен подход позволява да се разбере сложността на технологиите и тяхното въздействие върху различни аспекти на живота.

Чрез интегрирането на знания и умения от различни области технологично мислене заявява ***фактори***, позволяващи да се развият по-пълно компонентите – знание и последователност на технологичното мислене.

На практика, за да се прилагат ключовите взаимодействия за формиране на технологични представи, се изисква ***креативност*** за решаването на проблеми. Следователно това включва генериране на нови идеи, идентифициране на нетрадиционни решения и разглеждане на алтернативни перспективи. Творческото мислене позволява да се мисли нестандартно и да се разработват иновативни технологични решения.

Технологичното мислене е неразривно свързано със способността за ***решаване на проблеми*.** Това включва идентифициране на проблема, събиране на подходяща информация, анализиране на ситуацията, генериране на възможни

решения, избор на най-доброто решение и прилагането му. Технологичните решения често изискват решаване на сложни проблеми, тъй като включват справяне с технически предизвикателства и отчитане на потенциални въздействия върху потребителите и обществото.

Технологичното мислене изисква ***непрекъснато учене и адаптиране в съответствие със стратегията „учене през целия живот“.*** Причината е, че технологиите се развиват бързо, хората трябва да бъдат в крак с новите разработки, за да се използват новите технологии ефективно. Това включва усвояване на нови умения, разбиране на концепциите и прилагане на знанията в практически контекст.

***Комуникация*** и технологично мислене са взаимносвързани, независимо дали става дума за сътрудничество по проект, представяне на идея, или обучение на потребители на нова технология. Ефективната комуникация е от решаващо значение за успеха и на технологичните инициативи, тъй като помага и гарантира, че всички участници разбират целта, задачите и очакваните резултати.

Ареалът на технологичното мислене е необходимо да бъде свързан и с ***лидерството***. Технологичните лидери трябва да имат визия за това как технологията може да помогне за постигне на цели, да вдъхновяват и мотивират екипи за постигане на технологични цели и да вземат стратегически решения относно инвестициите в технологии.

Съществена особеност, свързана с технологичното мислене, е ***етичният аспект***, тъй като следва да се предвиждат потенциалните въздействия на технологичните решения върху потребителите, обществото и околната среда. Това може да включва съображения за поверителност, справедливост, достъпност и устойчивост.

Въз основа на идентифицираните умения можем да дадем следните характеристики на умствената дейност, която последователно се усложнява и разширява на различни нива на развитие на технологичното мислене.

**Ниско ниво** – репродуктивен характер на дейността, който се ограничава само до използване, заимстване на готови действия, т.е. стандартно решение на проблеми с помощта на готови схеми, алгоритми, чертежи и др.

**Средно ниво** – дейностите надхвърлят използването на стандартни технологии, има елементи на креативност при решаването на проблеми и се демонстрират умения за рационализация, наблюдава се усъвършенстване и модернизиране.

**Високо ниво** – творчески изобретателен характер на умствената дейност, когато се използват нестандартни начини за решаване на проблеми, когато при обектите на трансформация се наблюдава новаторсво.

Механизмът за развитие на технологичното мислене е преходът от едно ниво на технологично мислене към друго в резултат на опит с проблемни ситуации в технологичната дейност, по време на решаването на които се активира умствената дейност.

Следователно под *технологично мислене* разбираме човешката дейност за намиране на желана цел в крайния резултат от трансформативната дейност,

няколко варианта за алтернативни решения с последващ избор на рационално и оптимално решение.

По същество най-важните качества за технологично мислене включват креативност, която позволява да се решава даден проблем в много варианти и да се намират решения, несъществували до момента. По този начин технологично мислене е способност за непрекъснато актуализиране и попълване на знания и опит.

В заключение може да се направи обобощение, че в съвременния етап технологичното мислене е начин на мислене, който включва използването на технологиите като инструмент за решаване на проблеми, стимулиране на креативността и подобряване на процесите, по-цялостно разбиране на технологиите и тяхната роля в нашето общество. Технологичното мислене – това е способността за разбиране, анализиране и прилагане на технологии за постигане на конкретни цели. Технологичното мислене е важен фактор за успех в различни сфери на дейност. Характеристиките на технологичното мислене включват генериране на идеи, асоциативно мислене, гъвкаво мислене, използване на интуиция, експериментиране, креативност и откритост. За да се развие технологичното мислене, е необходимо да се използват различни методи и стратегии като образование, опит, обучение, стимулиране и отчитане на индивидуалните характеристики. Разбирането на характеристиките на технологичното мислене помага да се повиши ефективността на работата и да се постигне успех в професионалните дейности. Технологичното мислене е начин на мислене, който овластява хората да разбират, създават и прилагат технологии по начин, който е ефективен, етичен и съобразен с нуждите на обществото. Това е жизненоважно умение за всеки, който иска да успее в днешния взаимносвързан и бързо променящ се свят.

В днешната реалност технологичното мислене представлява основата за развитието на следващи поколения мислители, комуникатори и иноватори с идея да променят кръгозора си от „Ще успея ли?“ към „Аз успях!“.

Литература:


1. Боно, Е. Научете детето си как да мисли. София, Издателство „Кибеа“. 2001.
2. Георгиева, В. Основи на технологичната култура. Педагогически аспекти., Университетско издателство ЮЗУ, Благоевград, 1995.
3. Димитрова, Н., Педагогика на технологичната подготовка, Издателство „Фабер”. Шумен 2009 г. ISBN 978-954-400-210-7.
4. Ташева, Ст., Иновации в технологията на обучение при професионалната подготовка, Издателство Национален институт по образование 2001 г. ISBN 954-9783-25-1.
5. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании, Москва, Издательский центр «Академия», 2003 г. ISBN 5-7695-1239-3.
6. Е-списание „Образование и развитие“ ISSN 2603-3577, брой 3, 03.2019 г.
7. http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2021-2/3o-nikitin-kharitonov.pdf, (07.07.2024 г.)

8. https://www.vesti.bg/pari/biznes/de-bono-problemyt-na-sveta-e-loshoto-mislene-3151171, (10.07.2024 г.).

*Валя Иванова Велева, преподавател,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“*
*v.veleva@shu.bg*

# ПРИНОСЪТ НА ПРОФЕСОР ДОКТОР ЕВЕЛИНА ГАТЕВА ЗА ПРИЛОЖЕНИЕТО НА КЛАСИЧЕСКАТА МУЗИКА В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ИЗСЛЕДВАНЕ, БАЗИРАНО ОТЧАСТИ ВЪРХУ НЯКОИ НЕПУБЛИКУВАНИ ИЗТОЧНИЦИ

*Ванина С. Бодурова*

# THE CONTRIBUTION OF PROF. DR. EVELINA GATEVA TO THE APPLICATION OF CLASSICAL MUSIC IN THE EDUCATIONAL PROCESS RESEARCH PARTLY BASED ON SOME UNPUBLISHED SOURCES

*Vanina S. Bodurova*

*ABSTRACT: The article is dedicated to the 85th anniversay from the birth of the late professor doctor Evelina Gateva. Practically unknown to the contemporary scientific world of education, she was the creator of the so called suggestopedic art and contributed enormously to the artistic organisation of the suggestopedic teaching and learning process. With the objective to pay tribute to Prof. Gateva's contribution, the author of the article exposes some unpublished observations on the way classical music began to be investigated for learning purposes at the Institute of Suggestology in Sofia, Bulgaria in the early 70s of the 20th century. A hypothesis to the worldwide importance of this investigation is suggested.*

*KEYWORDS: suggestopedia, suggestopedic art, classical music*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Настощият доклад е посветен на 85 годишнината от рождението на професор доктор Евелина Гатева Хинкова. Нейното име е малко познато в научната литература. Източниците за живота ѝ до този момент ѝ са оскъдни.

И все пак, тя съществува във всяка една сугестопедична класна стая и всеки един сугестопедичен център. Тя присъства в красотата и естетиката, в подбраното изкуство, в деликатните жестове на преподавателя-сугестопед, във фоновата музика, в цветовете на таблата, в почерка на игрите, в концертния сеанс, в представянето на курсистите, в неотменната роза като символ на изяществото, грацията и любовта в преподаването, в усмивката на доктор Лозанов.

Тя е изследователят на мястото на изкуството в сугестопедичния учебен процес. Пътят ѝ в науката е предшестван и съпътсван от любов и отдаденост като изпълнител, композитор, автор. Тя пренася голямата и, до известна степен, елитарна сцена на великото изкуство в най-рещаващата – тази на класната стая. Оригиналното ѝ мислене, смели действия, трудолюбие и желание за един

хармоничен и благороден свят намират подкрепа на едно определено място и в един определен исторически момент – създаването на сугестопедията от професор доктор Георги Лозанов.

Трудът ни е разделен на три части. В част първа ще дадем кратко описание на живота на професор Гатева, в част втора ще се спрем върху определение на сугестопедия, сугестология, сугестопедично изкуство, част трета ще е посветена на мястото на класическата музика в него и ще изложим нашата хипотеза относно значението на професор Гатева в световен мащаб.

Настоящето изложение се базира върху публикувани, но и някои непубликувани до този момент документи, с което се надяваме да отдадем нужната почит към труда на професор Гатева и да отправим покана и към други изследователи за работа в тази област .

**Част първа**

**Животоописание**

Евелина Гатева Хинкова е родена на 4.03.1939 година в град Севлиево. Според нейните собствени думи още от малка е била привлечена от онова необяснимо, очарователно, омайно, което се крие в изкуството. Дарена със самобитен колоратурен сопран, тя развива своя талант като музикант чрез уроците на проф. Людмила Прокопова, както и при оперната певица Екатерина Апостолова.

Съвсем млада, заедно със семейството си, заминава за Куба, където по договор с Кубинския национален съвет за култура има концерти в цялата страна, придружени от топли отзиви за бъдещето на българската оперена певица. В Хавана учи пеене при професор Ирис Бургет. През 1965 година се завръща в България и работи към Концертна дирекция като продължава да се обучава при професор Христо Брумбаров и професор Ирен Брумбарова, а по-късно и при проф. Е. Флайшер в Лайпцигската консерватория и проф. Хепе във Виенската консерватория и опера.

През 1971 година, след завършен в Научноизследователския институт по сугестология (НИИС) курс по немски език, тя приема покана от доктор Лозанов да се включи като хонорован сътрудник в експериментите, които лекарят и учен прави при приложение на сугестопедията в обучението на един 10 гимназиален клас в същия институт в град София. Нейната задача в онзи момент е да изследва създаването на баланс между чисто научните дисциплини като физика, химия, математика и др. с тези от естетическия цикъл и по-специално мястото на класически произведения в часовете по тези предмети, както и отношението на децата към предложените композитори.

След блестящо спечелен конкурс в същия институт, Евелина Гатева е назначена като щатен сътрудник и за много кратък период завършва две висши образования – италианска филология през 1975 година в СУ „Св. Климент Охридски“ и музикална педагогика – специалност пеене във Висшия музикално-педагогически институт в Пловдив през 1979 година.

Любовта ѝ към изкуството, смелостта ѝ на изследовател и оригиналността на идеите ѝ за мястото му в обучението, ще намерят своето единство в следващите поставени задачи от професор доктор Георги Лозанов – да проучи

кой тип музика би бил най-подходящ за създаване на концентративна психорелаксация по време на обучението на възрастни по чужди езици в НИИС. Годината е 1971. Доктор Лозанов вече е предизвикал научното мислене с една операция на ингвинална херния без медикаментозна упокойка, само със слово и организация на неспецифичните комуникативни фактори; провел е два големи експеримента за доказване на съществуването на паметови резерви чрез запомняне на 1000 френски думи за един ден и е защитил своята втора дисертация, посветена на Сугестологията, в Харковския институт по психотерапия с научен ръководител професор доктор Иля Захариевич Велвовски.

По времето, в което Евелина Гатева приема да бъде негов сътрудник, доктор Лозанов вече е изградил своята оригинална теория за същността на типа сугестия, която разкрива скритите резерви на човешката психика по безопасен начин.

В продължение на 6 години - от 1971 до 1976 година - двамата работят върху програмата за класическата музика, която по-късно ще бъде използвана в т.нар. концертни сеанси, активен и пасивен ( последвалите наименованияп дадени от Евелниа Гатева са: за активен „мелодрама“, а за пасивен - „рецитал“)

Професор Гатева защитава своите научни степени в областта на педогагиката през 1984, 1986 и 1989, 1992 година и се превръща в неотменен спътник на професор доктор Георги Лозанов по време на неговите лекции в Европа, Азия и Северна Америка. Тя е отговорна за представянето на сугестопедичната методика като демонстрация на практика, докато професор Лозанов чете лекции върху теорията. Двамата ще представят резултатите от изследванията, провеждани в НИИС под ръководството на професор доктор Георги Лозанов като негов директор.

През 1978 година експертна комисия на ЮНЕСКО, която наблюдава приложението на сугестопедичната методика в училищата в България и в НИИС при обучението на възрастни по чужди езици, ще даде най - висока оценка като „По-висш метод на обучение за много ученици и по много предмети, който трябва незабавно да се приложи в целия свят“.

През 1980 година на път за Австрия професор доктор Георги Лозанов е спрян на летището в София и поставен под домашен арест. Професор доктор Евелина Гатева е с него.

През 1984 година професор докотр Георги Лозанов е освободен от поста директор на НИИС. Професор доктор Евелина Гатева напуска Института заедно с него.

През 1985 година двамата създават Център по сугестология и развитие на личността към СУ „Климент Охридски“в гр. София.

През 1987 година, благодарение на Фондацията на Кристър Ландъл от Швеция, професор доктор Георги Лозанов може да организира международен семинар по сугестопедия в Слънчев бряг, България. Евелина Гатева представя своето глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес като пореден вариант на сугестопедичната методика, в който сугестопедичното изкуство е „облякло в прилични дрехи“ сугестопедичната теория „и сега никого няма да дразни с езотеричност“ ще напише професор

доктор Георги Лозанов в предговора към монографията, издадена в София през 1982 година.

През 1989 година, отново благодарение на Фондацията на Кристър Ландъл, на професор доктор Лозанов и на Евелина Гатева е позволено да пътуват до Москва и Токио, за да представят развитието на методиката.

След падането на комунистическия режим през 1989 година двамата са свободни и могат да пътуват.

През 1993 година професор доктор Евелина Гатева придружава професор Лозанов в Австрия, където двамата ще изпълняват споразумение с австрийското правителство за създаване на център по десугестология за обучение на преподаватели. В заглавието на центъра ще се появи термина „десугестология“ като по-точен относно типа сугестия, която те изследват.

В Австрия, във Викторсберг доктор Лозанов и доктор Гатева ще обучават преподаватели от цял свят и ще работят върху поредния вариант на методиката – десугестопедичния.

Полиглот, професор Гатева владее руски, италиански, испански, английски и немски езици.[8]

„По характер е честна, изключително трудолюбива, общителна. Има добри другарски отношения“ ще напише доктор Лозанов през 1977 за първи път в „Характеристика на Евелина Гатева Коцева, преподавател-филолог в НИИ по сугестология и сътрудник по музикално художествени средства“. През 1985 в „Характеристика на Евелина Гатева Хинкова, научен сътрудник в ПНИЛ по Сугестология и развитие на личността при СУ „Климент Охридски“, ще прибави думите „пряма“ към предишната характеристика, както и „Има колегиални отношения и се ползва с авторитет“, а в последната характеристика през 1992 година на ст.н. с. II ст. Евелина Гатева Хинкова, к.п.н. към СУ „Св. Климент Охридски“ – Център по сугестология и развитие на личността ще потвърди най-важните черти на характера: „пряма, честна, изключително трудолюбива“. [9] [10] [11]

Професор доктор Евелина Гатева ще прекара последните години от отредения й живот в Австрия.

На 14.09.19997 година тя завършва земния си път в София, България.

В наследство оставя всички музикално-лингвистични програми, създадени в института по сугестология, в центъра към СУ и в центъра по десугестология във Викторсберг, Австрия.

След нейната кончина професор Лозанов осиротява. До края на живота си, през 2012 година, той ще носи в сърцето си цялата Любов и Благодарност към своя другар и сътрудник. На нейната памет той ще посвети книгата си „Сугестопедия-десугестивно обучение“ с думите „В памет на проф. доктор Евелина Гатева, която внесе изкуството и красотата в живота и в работата ми!„

В нейна памет през 2007 година доктор Лозанов формулира и остави седмия закон на Сугестопедията „Използване на класическото изкуство и естетиката“.

**Част втора**
**Сугестопедия, сугестология, сугестопедично изкуство**

На 18 февруари, 1971 година, четвъртък, в дневника, воден от сътрудниците на НИИ по сугестология в София, които работят с 10 експериментален клас, се появява нов почерк. С изящество и детска топлота заобленитe букви разказват за „децата“, а не за „учениците“, с подробности за изминалия ден. Още с първата си стъпка сред тях, бъдещата професор Евелина Гатева - Коцева по мъж, а Хинкова по баща – ще каже на децата, че „до края на месец март ще могат да организират една вечер на талантите, в която ще участва **всеки един ученик**, който подготви художествената си изява **на едно високо ниво**. Ще бъдат включени в програмата рецитации и художествено четене от материала по литература за 10ти клас, подходящи песни, хумор, художниците на класа ще се погрижат за украса.
В някои деца: Елена, Ваня, Любчо и др. предложението веднага намери отзвук.“[13]

За да можем да разберем по-добре смисъла на живота и творчеството на професор доктор Евелина Гатева, е нужно да обърнем внимание към онази негова част, която ще обхване един период от 26 години – от 1971 до 1997 година. Този период от 58 годишния ѝ живот е свързан, отдаден и втъкан в сугестопедичния учебен процес.

Сугестопедията, създадена от професор доктор Лозанов, наблюдавана, изследвана и експериментирана в НИИС, призната от ЮНЕСКО като по-висш метод на обучение, е приложение на науката сугестология в педагогиката.

Нейната задача е освобождаване, десугестиране, от предишно наложени ограничаващи развитието ни модели и норми, т.нар. обществени сугестивни норми и заменянето им с други, които са стимулиращи развитието и еволюцията на отделния човек и обществото.

Сугестопедията се подчинява на психофизиологични закони, поставени в основата на сугестологията :

1. **Изолирани съзнателни дейности не съществуват. Съзнанието и парасъзнанието винаги действат неразделно.**

2. **Всеки приет стимул се асоциира, кодира, символизира се многоизмерно и се свързва с различни минали състояния на ума.**

3. **В своята комплексност стимулите винаги се свързват с динамиката на доминиращата различна креативност на състоянието на ума.**[2]

Като заключение на първата глава от доклада, представен пред експертаната комисия на ЮНЕСКО, доктор Лозанов дава следното определение на създадената от него наука:
„Сугестологияга е наука за многобройните аспекти на сугестията - психологически, физиологически, социопсихологически, психотерапевтични, психохигиенични, педагогически, артистични, кибернитични, генетически и семиологически. Но към този момент, тя използва своите способности преди всичко да разкрие потенциалните възможности на личността, както психически, така и физически. В резултат на това, тя е науката за хармонично и ускорено развитие, самоконтрол на личността и на нейните множество таланти.“ [6]

Според доктор Лозанов резервните възможности на личността не биха могли да се разкрият без една много прецизна организация на факторите на сугестията, оркестрация и хармонизация на съзнателните и парасъзнателните

функции. Макар че парасъзнанието е неотменно свързано със съзнанието, в него се намира метафоричано казано „склада“ на резервните възможности.

За първи път в историята на педагогиката се прави задълбочено и продължително изследване на така наречените периферни перцепции, слаби сигнали, които „са слаби, но силно влияят“[11], емоционалните стимули, с които обраства подадената информация, вторият план при подаването ѝ: всички те са сред съществуващите в парасъзнанието на личността. Анализират се неспецифичните комуникативни фактори, присъщи на сугестията на доктор Лозанов. Превеждайки ги в контекста на педагогикага от медицината, те звучат по следния начин – **престиж** на преподавателя с неговата етична и високопрофесионална структура, престиж на преподавания материал, престиж на метода, на училището или университета, **инфантилизация** като явление на повишено ниво на доверие у ученика към престижния преподавател и материал (да не се бърка с инфантилност), **двуплановост** при поведението на преподавателя – синхрон на мисли, чувства, действия на резервно ниво: убеденост в резервите на учениците, двуплановост при подаване на информацията, при структуриране цяло - част, част-цяло на многократно увеличения учебен материал, **ритъм** на речта на преподавателя, ритъм в организирането на преподаването, **интонация,** която е насочена към четирите темперамента на учащите и се изразява в последователността равно-тихо-възторжено, **псевдопасивност,** наречена също **концентративна психорелаксация** на учащите при участието им в учебния процес - спокойствие и концентрация едновременно като оптимално състояние за безопасно достигане до неизползваните, латентни възможности на мозъка без паразитни действия и излишен разход на мозъчна енергия.

Достатъчно е да кажем, че за доктор Лозанов – лекар, психиатър, психотерапевт – сугестията е комуникативен фактор, който присъства навсякъде около нас. Тази сугестия ни влияе, и в неговите изследвания катто психотерапевт в клиниката, физиолог на мозъка към БАН, психотерапевт и обучител на лекари към ИСУЛ, директор на НИИ по сугестология, световнопризнат учен, до самия край на живота му, сугестията ще бъде предмет на системно изучаване, съпроводено с удивление и убеденост за възможностите на човешката психика при правилната организация на един целенасочен комуникативен процес.

Учени като Соня Дугал търсят начин да открояят сугестията на доктор Лозанов от тази, която е натоварена с негативната конотация на кондициониране, промиване на мозъка, пропаганда и други. Според нея сугестията, за която доктор Лозанов говори като унивелсално явление, е тази с главно С. Тя е Сугестията, която стимулира съзиданието, развитието на талантите, по-човечното отношение и в крайна сметка променя взаимоотношенията дори между враждуващи нации през втората световна война[3].

В педагогиката, при добре организирано сугестопедично обучение, се освобождава резервен комплекс при обучаващи се и преподаватели, характеризиращ се със следните особености:

1. Паметовите резерви, резервите за интелектуални дейности, творческите резерви и резервите на цялостната личност се отварят. Ако не

освободим многостранния резервен потенциал, не можем да говорим за сугестопедия.

2. Обучението винаги е съпроводено с ефект на релаксация или поне без усещане за умора. Ако по време на час учениците се изморят, не можем да говорим за сугестопедия.

3. Сугестопедичното обучение винаги е приятно преживяване.

4. То винаги има благоприятен образователен ефект като смекчава агресивните тенденции в учениците и им помага да се адаптират към обществото.

5. В случаите на функционални заболявания или функционални елементи на органични заболявания се наблюдава значителен психопрофилактичен и психотерапевтичен ефект.

Под резерви ние разбираме неизявените, но генетично заложени и опериращи предимно в парасъзнанието, многократно по-големи от ежедневните, възможности на личността, които при това се подчиняват в известна степен на различни от обикновените психофизиологични закономерности“[2]

Ето защо от самото встъпване в НИИ по сугестология професор Гатева поставя висока цел пред експерименталния 10 клас. Пътят към разкриването на **творческите резерви** на учениците ще мине през създаване на условия, които да стимулират интуицията и вдъхновението като съставна част от склада на резервите – парасъзнанието.

През всички години на изследвания и практическо приложение стремежът на професор Гатева е „така да организира учебно-възпитателния процес, че той да въздейства като класическо произведение: да вдъхновява и творчески да стимулира **не само обучаващите се, но и преподавателите**; да се помни не само, както се помни художествено произведение, но и в буквалния смисъл – да се запомни, усвои, репродуцира и претвори учебното съдържание, включено в художествено произведение; да се сътвори нещо ново и ценно, както от учениците, така и от учители. Това е разликата в идеята за мястото на изкуството в учебно-възпитателния процес на естетите-романтици в педагогиката на края на 19 и началото на 20 век – бягство в изкуството от непоносимата действителност - и идеята на авторката за изкуството в учебния процес като стимул за вдъхновение и творчество за себе си и за другите.“[7]

В „ Справка за приносния характер на научните трудове на ст.н.с. II ст. Еверина Гатева Хинкова, кпн, представена на конкурса ст.н.с. I ст. Към Център по сугестология и развитие на личността -СУ „Сн; Кл. Охридски“ от 1992 година четем:

„Основната цел на научните ми трудове е да разкрия и обясня теоретичните основи, експременталните доказателства и практическото приложение на създаденото и създаваното от мен изкуство в учебно-възпитателния процес. Тъй като т**ова изкуство се изгражда главно на сугестологична психофизиологическа основа и се прилага предимно в сугестопедията, нарекох го сугестопедично**. Първите ми опити за създаването му започнаха в 1971 г. с ученици от 10 експериментален клас в Института по сугестология. От 1972 до 1985 година продължиха в 16 те експериментални и контролни училища, както и на чуждоезиковите курсове на същия институт. От

1985 година до сега изследователската ми дейност в тази област продължава в Центъра по сугестопогия и развитие на личността към СУ „Св. Кл. Охридски“. Психо-педагогическите изследвания, които осъществих през тези години относно влиянието на сугестопедичното изкуство в учебно-възпитателния процес, доказаха, че **то способства за повишаване ефективността при усвояването и творческото репродуциране на ново учебно съдържание**, при затвърдяването на навиците и уменията в учебния процес, като едновременно с това спомага за **трайно повишаване на интересите и мотивацията за образование и култура в учениците и учителите,** спомага за пестене на енергия, време и средства. Поради това, че е съобразено с **психохигиената на учебно-възпитателния процес и с някои методи на психотерапията, то е и средство за преодоляване на дистреса и дидактогениите.**

**Сугестопедичното изкуство** представлява **синтез на различни изкуства**/ литература, музика, танц, изобразително изкуство, кино, телевизия и др./ **с логиката на даден учебен предмет с усложнено съдържание и увеличен обем в сравнение с традиционните учебни програми,** има **психохигиенна и психотерапевтична ориентация**. Време, енергия и средства се пестят в сугестопедията и поради това, че се разчита на парасъзнаваната дейност също и се оползотворяват периферните перцепции. А изкуството е точно там.

На основата на теоретични и експериментални изследвания, както и на резултатите от практическото приложение на сугестопедичното изкуство, създадох съответно художествени методики за работа по някои предмети: математика за началния курс, география за четвърти клас, дублиращо обучение по чужди езици с междупредметни връзки за началния курс, а така също за обучение по италиански, испански и английски езици за различни възрасти.

Сугестопедичното изкуство показа, че **ефективността на комуникациите в учебно-възпитателния процес и резултатите от него зависят и от говорно-певческата постановка на гласа на преподавателите**. Но **не само на тях**, а впоследствие **и на самите обучаващи се.** Това е едно ново развитие в изследователската ми работа. Години наред внимателно експериментирах свой метод за една нова постановка на гласа. Този метод се различава съществено от методите за вокална или реторична постановка на гласа. Методът се прилага последните три години успешно в международната ми дейност за подготовка на преподаватели и други специалисти, които работят с гласа си.“[7]

Учителят в сугестопедията е толкова важен, че доктор Лозанов ще каже: „Ние изследвахме периферните перцепции, несъзнаваните и ефективни стимули. Но преди всичко личността на преподавателя с неговите цели, очаквания и духовно развитие“.[2]

В сугестопедичния учебен процес – той или тя са един особен род педагози – добре подготвени в теорията и практиката на сугестопедията, метафорично казано осъзнати диригенти, актьори, изследователи, подчинени на вдъхновението, които работят на нивото на резервите. По думите на Жан Льоред, френско-канадски професор по психология, участник в експертната група на ЮНЕСКО от 1978 година, автор на редица книги върху сугестопогията и сугестопедията на доктор Лозанов, *„Le médium, disait McLuhan, c'est le message. En suggestopédie, le message c'est le professeur lui-même.“*[5]

Без фигурата на добре подготвения учител, този процес би изгубил от дълбочината на постижението на сугестопедията. Само средствата, които се използват, за да се създаде нужната атмосфера, биха могли да предоставят един вид тренинг, но не и дълбинен сугестопедичен процес.

Такова беше убеждението на професор доктор Лозанов до последните дни от живота му. За важността от подготовката на преподавателите се говори във всеки документ, посветен на изучаването на сугестопедията.

От преподавателят-сугестопед се изисква много добро познаване и на класическата музика, подбрана и експеримeнитерана от професор доктор Георги Лозанов и професор доктор Евелина Гатена в частта от вторият етап на сугестопедичния цикъл – концертния сеанс.

Изпълнението на многократно увеличен материал в хармония с цялостни класически произведения при представяне на новото учебно съдържание за всяка глобална тема изисква от преподавателя специална говорно-певческа постановка в продължение на дълги години.

„В сугестопедията има много изкуство, което увеличава ефективността на учебно-възпитателния процес. Преподавателят трябва да се научи как да го използва, как да го изпълнява, как да го създава, как да не театрализира и опошлява учебния процес. Той трябва да го използва и да включва в него обучаващите се, за да разкрият творческите си възможности спонтанно“[7], без дистрес.

**Част трета**

**Мястото на класическата музика в сугестопедичния учебен процес в труда на професор доктор Евелина Гатева**

Основната теза за използване на класическото изкуство или съвременно от класически тип, поставена от професор Гатева е, че то, подходящо свързано с учебното съдържание по време и място **във всички учебни дисциплини,** е способно да разкрие творческите възможности на учениците – деца и възрастни – и на учителите. Чрез класическото изкуство новите знания се преподават и претворяват на „друго“ равнище. Според професор Гатева класическото изкуство затова е класическо, защото то издържа изпитанията на времето за оценка и вдъхновява за творчество много поколения. Чрез него усвояването на учебното съдържание става и на парасъзнавано равнище, като се пести време, енергия и средства. В същото време то действа и катарзисно като освобождава психиката и физиката от ненужно напрежение в учебно-възпитателния процес.

Класическата музика заема централно място във втория етап на сугестопедичния цикъл, концертния сеанс, и присъства като фон в сугестопедичната среда. В статията „Suggestopedic Art in Different School Subjects and Ages»[4] професор Гатева дава дефиниция на някои, създадени от нея, форми на изкуство - мелодрама и рецитал. Експериментирани са над 100 различни музикални произведения от класическа музика като фон в обучението по чужди езици и други учебни предмети на лица от 7 до 70 годишна възраст.

Данни от анкетите на курсисти, обучавани сугестопедично чрез преподаване на нов урок по чужд език на фона на произведения от класическата музика показват, че избраните произведения създават положителна

емоционално-логическа нагласа за умствена концентрация и психическа релаксация **едновременно** и желание на курсистите отново да слушат тези произведения. Анкета и лингвистични тестове в чуждоезикови сугестопедични курсове показват, че преподаването на ново учебно съдържание чрез мелодрама и рецитал е най-важният етап в обучението и с най-висока ефективност.[7]

Тези изводи направени след билзо 20 години изследователски труд имат своето начало още през 1971 година. Днес, в съвременното развитие и приложение на класическата сугестопедия[23] преподавателите разполагат със стройна програма от произведения към всяка глобална тема за активен и пасивен сеанс, както за деца, така и за възрастни. В наследство е оставен и издаденият от НИИС „Музикален анализ“, Учебник за преподаватели без специално музикално образование с автор ученият от Института по изкуствознание към БАН, Светлана Захариева. В уводинте бележки тя пише: „Настоящето ръководство по музикален анализ е предназначено за преподаватели, които работят със сугестопедическата система и нямат музикално образование. Основното му предназначение е практическо – то съдържа анализи на произведения, включени в сугестопедическата програма.[1]

В резултат на дългогодишното изследване експериментално – чрез наблюдение на вълните на мозъка на обучаващите се чрез електроенцефалограф за създаване на оптималното състояние на концентративна психорелаксация – се установява една закономерност, според която в активните сеанси – мелодрама- се използват произведения от композиторите на Виенския класицизъм: В.А.Моцарт, Й.Хайдн и Л.ван Бетховен, ранния Романтизъм – Л.ван Бетховен, Ф. Шуберт, и Романтизма – Ф. Менделсон Бартолди, П.И.Чайковски и Й.Брамс. При пасивните сеанси – рецитал - са подбрани произведения от предкласиката на композиторите Й.С.Бах, Ф.Хендел, А.Корели, Ж.Ф.Рамо, Ф.Купрен, А.Вивалди.

Концертният сеанс е художествено изпълнение на нова глобална тема заедно с цялостно музикално произведение. Това е върховата точка на ритуалността в сугестопедичния процес. Той има психотерапевтична, естетическа, ритуална, концентративно-психоралаксативна и катарзисна функция. Концертният сеанс подпомага запаметяването на новата глобална тема и повишава културата на преподаватели и обучаващи се.

В края на това изложение бихме искали да споделим началото на този процес, описан от професор доктор Гатева в дневника, воден от сътрудниците на НИИ по сугестология през 1971 година за наблюдението на 10 експериментален клас.

„23.02.1971 година, вторник ( *час по химия*)[24]

Преди сеанса разказах съдържанието на операта „Вълшебната флейта“ на Моцарт, чийто сюжет според Гьоте е „една утопична и странна приказка, в която се проповядват човешките добродетели: любов, трудолюбие, нравствено съвършенство“. През цялото време звучеше музика от операта, един прекрасен

[23] Наименованието класическа сугестопедия е съгласувано с доктор Лозанов през 2011, за да се различи от всички останали варианти на сугестопедията, които се отклоняват от класическата теория и практика

[24] Уточнението на часовете в скоби е направено от авторката на статията.

запис на Берлинската опера с участието на световноизвестните К. Бьом, диригент, Д.Ф.Дискау, Е. Леар и Р.Петерс – певци.“

„25.02. 1971 година, четвъртък ( *час по химия*)

В 10:30 имахме музикални минути: музиканти, поети, художници на фона на „Вълшебната флейта“. Кратките епизоди от детстовото на гениалните хора на изкуството направиха впечатление на много деца. Нина поиска материала да си го прочете вкъщи.“

„2.03.1971 година, вторник (*час по химия*)

С голям интерес слушаха биографията на Лудвиг ван Бетховен и 3та симфония „Героичната“ заедно с поясненията. Проявяват поразително чувство за разбиране, особено като получат обяснения.“

„26.04.1971 година, вторник (*час по история*)

Направих смяна на музиката. Смятах, че Бетховен и по-специално „Пасторалната“ симфония ще се възприеме като подходящ фон за сеансите по история. Но се оказа, че е прекалено тежка за децата. Изобщо Бетховен трудно се понася и от малки, и от големи. Искаха пак „Една малка нощна музика“ на Моцарт“

„3.05.1971 година, понеделник (*час по история*)

Днес слушаха с голям интерес, а някои деца много задълбочено, Одата на радостта от 9та симфония на Бетховен с прочитане откъси из самата Ода на Шилер. Грандиозността на творбата има направи силно впечатление“.

След направения обзор на една част от изследванията на професор доктор Евелина Гатева и надникването в нейните интимни наблюдения, бих искала да изкажа една хипотеза за значението ѝ в световен мащаб: Не само превръщането на сугестопедичния учебен процес в произведение на изкуството в цял свят е нейно дело, но и онова, което днес ние приемаме за дадедонст – списъците с подходяща класическа музика за учене, предлагани в социални платформи като youtube, както и демократизираният интерес към положителното влияние на този тип музика за учебни цели. Според мен, всичко това е започнало през 1971 година с началото на изследователсаката работа на професор доктор Евелина Гатева в Научноизследователския институт по сугестология в София.

Доказването или отхвърлянето на тази хипотеза ще бъде предмет на друг доклад.

Литература:

*Публикувани източници*

Кирилица

1. Захариева, С. „Музикален Анализ“, Научноизследователски институт по сугестология, София, 1983

2. Лозанов, Г. „Сугестопедия – десугестивно обучение“, Издателство на Софийския университет, София . Достъпна на sugestopedia-desugestivno-obuchenie.pdf

Латиница

3. Dougal, S . « Front Line Story. The Language of Suggestion and Desuggestion on the Frontline in Italy 1943-1945 », 2001, Gotthard Media, Laurez, Switzerland. First printed in 1995 as a doctoral thesis subsidised by the University of Lausanne under the title « The Language of War and Suggestion »
4. Gateva, E. «„Suggestopedic Art in Different School Subjects and Ages» Proceedings of the International Scientific Conference on Suggestopedia“, Saltzburg, Austria, 1990,p. 215-225. Достъпна на suggestopedic-art-in-different-school-subjects.pdf
5. Lerède, J. (1980). La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l’enseignement? Revue des sciences de l'éducation, 6(1), 137–141. https://doi.org/10.7202/900273ar
6. Lozanov, G. « Suggestology and Suggestopedia. Theory and Practice, Working Document for the Expert Working Group UNESCO », 1978. Достъпен на Suggestology.org | ЮНЕСКО

*Непубликувани източници*

7. Гатева, Е. „Справка за приносния характер на научните трудове на ст.н.с. II ст. Еверина Гатева Хинкова, кпн, представена на конкурса ст.н.с. I ст. към Център по сугестология и развитие на личността - СУ „Св. Кл. Охридски“, София, 1992
8. Гатева, Е. „Автобиография на ст.н.с. II ст. Еверина Гатева Хинкова, кпн, представена на конкурса ст.н.с. I ст. към Център по сугестология и развитие на личността - СУ „Св. Кл. Охридски“, София, 1992
9. Лозанов, Г. „Характеристика на Евелина Гатева Коцева, преподавател-филолог в НИИ по сугестология и сътрудник по музикално художествени средства“, София, 1977
10. Лозанов, Г. „Характеристика на Евелина Гатева Хинкова, научен сътрудник в ПНИЛ по Сугестология и развитие на личността при СУ „Климент Охридски“, 1985
11. Лозанов, Г. „Характеристика ст.н.с. II ст. Еверина Гатева Хинкова, кпн, представена на конкурса ст.н.с. I ст. към Център по сугестология и развитие на личността - СУ „Св. Кл. Охридски“, София,1992
12. Лекция на доктор Георги Лозанов, СУ „Св. Климент Охридски“, София, 30.10.2006 г.,видеозапис
13. Дневник на сътрудниците към НИИС относно 10 експериментален клас в Института 1970-1971г., София

*Ванина Стоянова Бодурова,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“*
*vaninastoianova@hotmail.com*

# РОЛЯТА НА СРЕДАТА КАТО ФАКТОР ЗА УЧАСТИЕ В УЧИЛИЩНИТЕ ДЕЙНОСТИ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

*Веселина Д. Анчева*

# THE ROLE OF THE ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR PARTICIPATION IN SCHOOL ACTIVITIES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Vesselina D. Ancheva*

*ABSTRACT: The importance and relevance of the problem of the influence of the environment on the participation of children with special educational needs in school activities is determined by the changes and the new organizational and functional trends in the modern school. The interest in the topic is provoked by challenges faced daily by parents and specialists to find and apply methods of interaction that meet the needs of children with special educational needs. The aim is to provide an environment that improves children's participation and that supports their health and quality of life.*

*KEYWORDS: children with special educational needs, inclusive education, educational environment*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Достъпът до качествено образование е пряко свързан с наличието на оптимално организирана среда в училището, проектирана и поддържана от подготвени и мотивирани педагогически специалисти с активното участие на семейството и на общностите, близки до училището. Само добре управлявана и обезпечена подкрепяща среда може да осигури както емоционален комфорт, така и стимулиращо развитие за всички деца, в това число и за децата със специални образователни потребности. Днешната образователна политика осигурява възможност децата и учениците със специални потребности да бъдат включени в общообразователната среда на детската градина и училището. Това става осъществимо през 2003 г. с приемането на Националния план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. В Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.) е посочено, че децата и учениците със специални образователни потребности имат възможността да се обучават, да развиват своя потенциал с връстниците си в детските градини и училищата.

Приобщаващото образование и създаването на подходяща подкрепяща образователна среда за всяко дете са едни от най-дискутираните теми в съвременното българско училище след влизането в сила на Закона за предучилищното и училищно образование през август 2016 г. Приобщаващото образование изисква навлизането на иновативни модели на работа в променена и ресурсно осигурена среда, която да направи обучението достъпно, атрактивно и успешно за всички ученици в училището (Колчакова, 2020). Жана Янкова (2015) определя характеристиката на образователната среда като „условие, определящо психо-социалното благополучие на учащите се със специални образователни потребности, учителите и родителите“. Някои автори определят възможностите като мост между субекта и средата, т.е. колкото повече и по-пълно личността използва възможностите на средата, толкова по-успешно ще се осъществява неговото свободно и активно развитие.

Изучаването на факторите на образователната среда е било и остава приоритет на специалистите, които се занимават с деца с различни нарушения и които я определят най-общо като система от влияния, условия и възможности за формиране и развитие на детската личност. Учителят и ученикът са определени като равностойни субекти на образователния процес, а значимостта на средата се идентифицира с осъществяваното взаимодействие между тях.

Важността и актуалността на проблема за средата е в новите организационни тенденции, свързани с подкрепата и социализацията на учениците със специални образователни потребности в условията на приобщаващото образование. Интересът към темата е провокиран от предизвикателствата, които стоят ежедневно пред специалистите, чиято основна задача е да реализират политиките и практиките на приобщаващото образование.

Особеностите на средата, в която едно дете расте и впоследствие се социализира с нея, неминуемо оказват влияние върху него и на по-късен етап от живота му, като същите оказват влияние и върху участието в училищни дейности и резултатите от ученето. Промените в средата в положителен аспект могат да подпомогнат активното участие на детето в училищните дейности или обратното, ако не са адекватни, могат да му попречат.

Често срещани са понятията *среда* и *контекст*. Всяка дейност се извършва в конкретна физическа и социална среда, които са част от контекста. Физическата среда включва естественото и застроеното външно обкръжение заедно с предметите в него. Към естествената среда принадлежат географският терен, растителният и животинският свят, а към застроената – сгради, обзавеждане, оборудване и др. Социалната среда обхваща присъствието, взаимоотношенията и очакванията на отделни лица и социални групи, с които клиентът влиза в контакт. Към нея се причисляват значимите хора (родители, приятели) и социални групи (съученици, колеги). Средата може да предоставя улеснения, както и да създава бариери.

Контекстът се състои от разнообразни и взаимносвързани външни и вътрешни за клиента обстоятелства. Той не е толкова осезаем като средата, но оказва съществено влияние върху дейностното изпълнение. Контекстът се разглежда като културен, индивидуален, времеви и виртуален. Средата и

контекстът оказват влияние върху достъпа до дейности, качеството на изпълнение и удовлетворението на клиента. За пълноценното участие на клиента е важно той да се чувства комфортно в своя свят, представляващ уникална комбинация от разновидности на средата и контекста (Тодорова, 2020).

Според Иван Топузов (2012) например ерготерапевтът, а и другите специалисти от екипа, работещ с детето, планира интервенциите така, че да улесни взаимодействието между околната среда и индивида и да увеличи възможностите на лицето да изпълнява дейности. Целта е да се премахнат външните бариери пред участието в училищни дейности.

Промяната на облика на средата и превръщането ѝ в подкрепяща за всички ученици, в това число и за учениците със специални образователни потребности, отдавна е обект на обсъждане на редица световни и европейски форуми. Едни от основните документи, в които за първи път се поставя акцент върху необходимостта от качествена промяна на образователната среда, ориентирана към личността, интересите и възможностите на учениците, са „Стандартни правила за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания“ (1993), Декларация от Саламанка, Испания (1994), Рамката за действие от форума в Дакар, Сенегал (2000) и др. През 21. век всички тези документи са поставени в нов контекст, а националните политики на редица страни, в това число и на България, предприемат реални действия за утвърждаване на приобщаващото образование и изграждане на приобщаваща среда в училищата, която адекватно да отговори на многообразието от потребности на учениците. Създаването на приобщаваща образователна и социална среда се приема за най-ефективен начин за борба с дискриминацията и изключването, за гарантиране на достъпа до образование за всички, без разлика в здравен, етнически, социален, икономически или полов статус.

Основната промяна във философията на Закона за предучилищно и училищно образование в България се изразява в прилагането на нова организация и методики на образователния процес, широко гражданско участие, хармонизиране на образователната ни система с европейските измерения, постигане на равенството на шансовете.

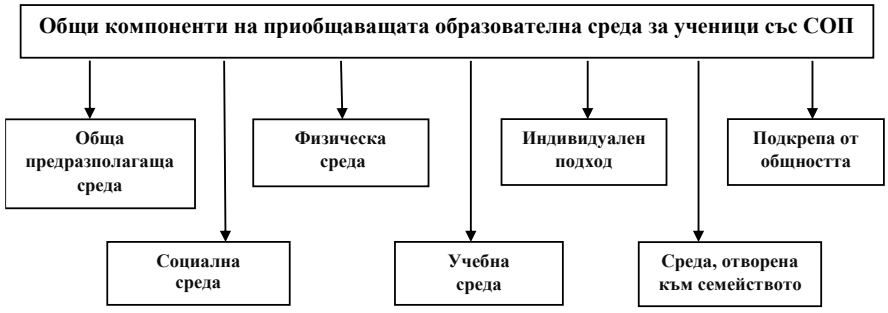
Успешното приобщаване не само по отношение на конкретна група деца, а и по отношение на всички в училището – и възрастните, и учениците, се определя от следните няколко базисни фактора, свързани с:

1. Личните нагласи на училищните ръководители и учителите да разбират, споделят и прилагат философията на приобщаващото образование;
2. Създаването на приобщаващи култури, изработването на приобщаващи политики и развиването на приобщаващи практики;
3. Ефективното сътрудничеството с родителите и семействата, основано на взаимно доверие и уважение;
4. Изграждането на толерантна ученическа общност;
5. Активната подкрепа за училището от местните общности.

Независимо от факта, че училищата се подчиняват на единни нормативни изисквания и стандарти, те са институции със собствена специфична организация, структура, система на действие, различен начин на

планиране и пр. Те притежават различни екипи, нагласи, практики и ресурси, което трябва да бъде отчетено. В тази връзка не бива да се очаква от всички училища да се реформират с еднакви темпове, още повече, че приобщаващото образование е продължителен процес, който изисква време. Поради специфичните характеристики на образователните институции са налице и разнообразни модели на подкрепяща образователна среда.

На *фиг. 1* са представени общите/основните компоненти на приобщаващата образователна среда за ученици със специални образователни потребности:




***Фигура 1.*** *Основни компоненти на приобщаващата образователна среда за ученици със специални образователни потребности (по Колчакова, 2018)*

Значителна част от нарушенията в детска възраст са с добра прогноза, но при оказване на своевременна и компетентна помощ от специалисти в дадената област. За съжаление в България все още не съществува работеща система за ранно откриване и въздействие при нарушения в развитието. Много често специалистите и родителите разчитат на факторите на израстване и съзряване, което води до губене на време в период, в който корекцията и възстановяването са с най-добър ефект. Това говори и за липса на информация както за родителите, така и за обществото, както по отношение на особеностите в развитието на децата с увреждания, така и по отношение на терапевтичните подходи и прогнозата за тези нарушения.

В съвременния живот различията са нещо естествено. Но неприемането и даже отхвърлянето на различното дете (особено в училище) е неприемливо и понякога пагубно за крехката детска психика. Социалната среда е един от най-важните компоненти на приобщаването. Много от дейностите в училище се изпълняват не индивидуално, а в група. Включването и участието на децата с увреждания в групова работа с техни съученици без нарушения е от особена важност, тъй като всички са взаимно зависими и изпълнението на всеки в групата се отразява на изпълнението на останалите. Дори и индивидуално изпълняваните дейности от децата зависят от подкрепата на другите, от тяхното одобрение и подкрепа. Всички деца в училище заслужават стимулиране, похвала, уважение, изразяване на приятелски чувства, за да се стигне до успех и да не се стига до самоизолация и загуба на роли.

Приобщаващата среда предполага достъпност на общообразователните училища не само като физическа възможност за присъствие в училището на децата с увреждания, но и като промяна в обществените взаимоотношения и културните норми.

Важността и актуалността на проблема за влиянието на средата върху участието на децата със специални образователни потребности в училищните дейности се определя от настъпилите промени и навлизащите нови организационно-функционални тенденции в съвременното училище. Интересът към темата е провокиран от предизвикателства, които стоят ежедневно пред родителите и специалистите за откриване и прилагане на методи за взаимодействие, които да отговарят на потребностите на децата със специални образователни потребности. Целта е да се осигури среда, която да подобри участието на децата и която да поддържа здравето и качеството на живота им.

Литература:


1. Атанасова Янкова Ж. Помощни средства и технологии за обучение на деца и ученици със специални образователни потребности в професионалната подготовка на ресурсните учители. Пловдив, 2016.
2. Златкова-Дончева К. Приобщаващо образование за деца в риск и деца с емоционално-поведенчески проблеми, монография, изд. Либра Скорп, 2020.
3. Иванова Г. Предизвикателството „Приобщаващо образование“. ПУ Паисий Хилендарски, Педагогически факултет, 2015.
4. Ингелзи С. Учебна среда и обучение на децата със специални педагогически потребности. Фондация „Стъпка по стъпка“, София, 2001.
5. Колчакова Г. Анализ на резултати от изследване на общата подкрепяща среда за ученици със СОП в училището – експериментално проучване. Сборник с доклади и добри практики от национална конференция, София, 2020.
6. Марчева-Йошовска, П. Концепцията на приобщаващото образование. – В: сп. Педагогически алманах, 2016 г., Том 24, бр. 1, с. 41–49.
7. Тодорова Л. Ерготерапия. Професионален профил и перспективи. Русе: Академично издателство Русенски университет, 2020.
8. Топузов, И., Е. Николова, Н. Петрова, Л. Николовска Роля на околната среда при рехабилитацията на хората с увреждания (през погледа на ерготерапевта). Югозападен университет Неофит Рилски – Благоевград, Университет Гоце Делчев – Щип, Македония, 2012.



*Веселина Дончева Анчева,*
*докторант,*
*Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Специална и социална педагогика“,*
*докторска програма „Специална педагогика“*
*ancheva70@abv.bg*

# КОНЦЕПЦИЯ ЗА УЧИЛИЩЕН КУРС ПО ”ФИЛОСОФИЯ НА РОДОЛЮБИЕТО“ ЗА ФОРМИРАНЕ НА НАЦИОНАЛНА ПРИНАДЛЕЖНОСТ И ИДЕНТИЧНОСТ

*Виктория Андр. Цонева*

# CONCEPT FOR A SCHOOL COURSE ON “PHILOSOPHY OF PATRIOTISM” FOR THE FORMATION OF NATIONAL BELONGING AND IDENTITY

*Viktoriya Andr. Tsoneva*

*ABSTRACT: The concept of the study course "Philosophy of patriotism" aims to form national belonging and identity in high school students.The functional conceptual model is aligned with the learning process in an open educational system. The content conceptual model uses the patriotic basis of the study content in various academic disciplines, adds philosophical theory and includes information technology as a way to convey ideas and messages. They create a powerful mechanism for overcoming personal imbalance and form value-conscious sense of belonging to family and homeland. Products developed for the course are a curriculum that is presented along with approved topics and a miniencyclopedia.*

*KEYWORDS: concept, phiposophy, patriotism, open education system, national identity, national belonging, school study plan, miniencyclopedia*

Идеята за създаването на училищен курс по „Философия на родолюбието“ за формиране на национална принадлежност и идентичност произтича от съществуването на особена празнина между познаването на родината и отношението към нея в съдържанието на голяма част от учебните дисциплини, изучавани в гимназиален етап. Темата за България в различните и измерения е включена в учебното съдържание по български език и литература, география и история, философия и гражданско образование, музика, изобразително изкуство, спорт и техника. Там родната ни страна се представя с нейната история, природа, велики български събития, герои и будители, писатели, поети, философи и политици, хора на изкуството в различни сфери на културния ни живот, спортисти и велики изобретатели. Учебниците са изпълнени с множество фактологични данни и понятия, но липсва онзи факел, който пали и кара учениците да се вълнуват, свързвайки себе си и България емоционално. Съдържанието на учебния курс по „Философия на родолюбието“ докосва точно онази струна, която кара младите хора да изпитват чувства на възхищение и гордост. А формирането на подобни емоции е особенно важна, имайки предвид критичните процеси в съвременното българско /и не само/ общество на затруднена интеграция и социализация, на отчужденост, на нестабилно и противоречиво отношение у младите хора към род, родина, национална принадлежност и идентичност, национално и културно самоопределение, и в следствие на това – неопределено и противоречиво социално и гражданско поведение.

**Концептуални модели**

**Функционалният концептуален модел** на разработения курс се основава от една страна на традиционната функционална зависимост на образователния триъгълник - учител – ученик – учебен процес, но от друга е насочен към учебен процес, включващ отворена образователна система. Елементите от този триъгълник са в непрекъснато взаимодействие, което води до предизвикване на интерес и любопитство в учениците, задълбочаване на ангажираността и концентрацията и допринася за една взаимност и баланс на процесите, които не се ограничават само в затворено училищно пространство, а са насочени навън към обществото, социалният живот и реалните събития и процеси в държавата и извън нея. Учебният процес се насочва към откритост и отвореност, привличат се различни външни институции и личности. Тази отвореност на процеса се проявява в отворена училищна среда, отворено обучение, отворено учебно съдържание, отворени методи, отворена учебна среда, отворена домашна работа и отворено оценяване. Именно по този начин ще се обхванат както училищните, така и извънучилищните дейности, ще се разрушат преградите между ученици и учители. Те ще се обединят в името на кауза, която ги прави част от една и съща общност, към която да се идентифицират и това не е йерархичната зависимост на учител – ученик, а поставянето им на една основа на взаимност, при която всеки от своята позиция да предава идеи и послания към другия, да излага своята гледна точка, но и да приема тази на опонента си, да изразява своето мнение, но и да уважава чуждото, да създава, да твори и да има свободата да лети. Защото само тази свобода на идеалите може да донесе любовта към онова, към което принадлежа, към онова, към което са принадлежали дедите ми и към онова, което наричам родолюбие – любов към собствения си род и родина.




**Съдържателният концептуалният модел** на разработения учебен курс е насочен към създаване на онази основа за формиране и развитие на национална идентичност и принадлежност, която толкова липсва в училищата. Концепцията залага на три основни акцента: учебният курс е изграден като съчетание от философски теории, изучавани в часовете по философия (първи акцент), представящ известни личности и събития, с които трябва да се гордеем и които

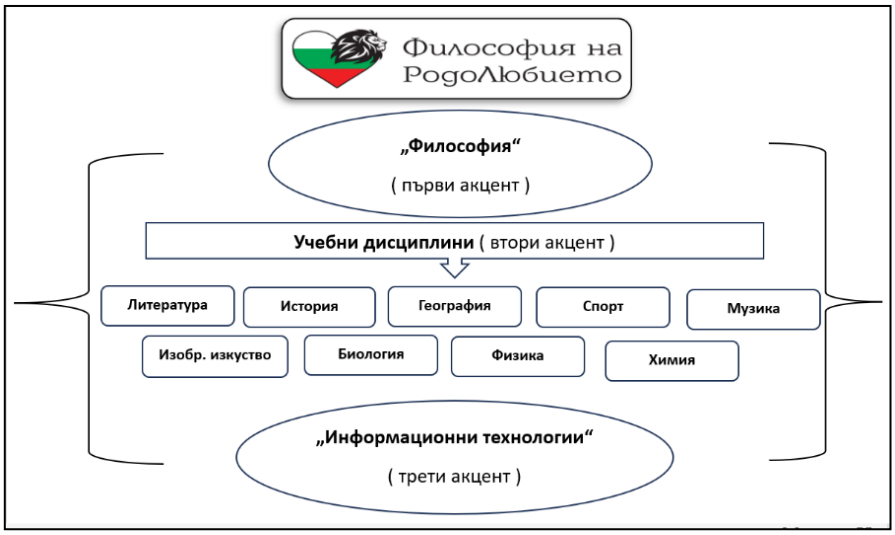
са свързани с учебните дисциплини: история, география, литература, биология, физика, химия, музика, изобразително изкуство и спорт (втори акцент), чрез използването на различни информационни технологии ( трети акцент ).

Съществува една патриотична основа, която добавя към себе си философски теории и прилага информационните технологии като начин за предаване на идеите и посланията. Интердисциплинарният подход с използването на всички останали учебни предмети води от една страна до затвърждаване на вече изучавани събития и процеси, но разкриване и анализ и на такива, които биха допринесли за гордост и родолюбие, но са забравени някъде между жълтите страници на историческата ни памет за миналото или небрежното отношение към постиженията на българите в настоящето. Организирана по този начин, концепцията има една здрава основа в лицето на учебния курс, която е концентрирана върху патриотизма и разширява кръгозора, във връзка с развитие на националната ни идентичност. Използват се знанията и компетентностите, придобити от останалите учебни дисциплини, съдържанието и основната насоченост в него се допълва и надгражда. И към това обединение между патриотизъм и различна сфера от образователната среда, се включват различни философски възгледи и теории, като се използват съвременните методи на информационните технологии.

Курсът е разработен като учебна дисциплина, изучаваща се във формалното образование. Представен е като факултативна дисциплина, която е част от учебния процес в училищата за гимназиален етап. Предложението за тази възраст е свързано с когнитивните и психически процеси, които се формират в младежите и девойките в този период от развитието им. Концептуалният модел би могъл да се приложи за всички ученици, както от първи, така и от втори гимназиален етап по идентичен начин.

Целта на заложеното учебно съдържание е да се запълнят празнините в патриотичното възпитание като се акцентира върху онези аспекти от настоящето, довели до кризата на идентичността и след като се адаптират, да се насочат в правилната посока така, че да доведат до желаните резултати. Образованието трябва да е насочено към новото, към това, което вълнува младите хора. Само тогава, то ще ги докосне и ще стигне до съзнанието им. Нито авторитарното налагане на принципи и идеали, нито прекалената свобода биха имали положителен ефект.

Разглеждайки учебното съдържание на дисциплините в гимназиален етап се откриват теми, които насочват към велики за нас събития, личности, географски обекти. Но те са разгледани в общ контекст, изключително повърхностно, някъде само споменати, на други места – подминати. И от тази гледна точка учебният курс по „Философия на родолюбието“ се явява като бяла лястовица, която взема на крилете си онази малка клонка с гордост от учебното съдържание на всяка учебна дисциплина и я разкрива в пълния и блясък, в какъвто никой досега не я е виждал. Именно тази синергия ще доведе до пробуждане и „учещият се млад човек ще се чувства значим, защото действително ще бъде реален, а не просто „бъдещ“; ще бъде водещ, а не случаен участник в живота на своето населено място, на своята група, на своя народ, на човечеството - и с това, на самия себе си.“ {6, 172}.




**Учебната програма по „Философия на родолюбието**“ представя курса като факултативна учебна дисциплина в българските училища, за ученици от VIII до XII клас. Хорариумът е 36 учебни часа, което разпределено равномерно в учебната година, представлява 1 час седмично. Основна нейна цел е чрез използване на разнообразни методи и средства да се формират различни видове компетентности – генеалогична, аксиологична, експертна и прогностична, интердисциплинарна и прогностична. Всички те са с основен акцент – формиране и развитие на национална идентичност и принадлежност.

Познавателната и функционална компетентност, която формира учебната дисциплина е идентична с тази, заложена в учебната програма по Философия. Акцентира се на анализ на философски текст, създаване на аналитичен текст, участие в дискусии, анализ на казус, разработване на проект и публично представяне. Това са компетентности, които се развиват чрез различни подходи, интересни и разчупени методи и са насочени към основната проблематика на учебната дисциплина, като чрез тях тя се анализира и дискутира в дълбочина, погледната и обсъдена от всички гледни точки, посоки и сфери. Акцент се слага на отворената образователна дейност, която позволява да се използва в най-чистия вариант активността на учениците, енергията и зарядът, които дават българската природа, българското изкуство, култура и спорт и българският дух на успелите наши сънародници, които образуват една среда на родолюбие, патриотизъм и възрожденски ентусиазъм, който е така нужен и днес.

Учебното съдържание е подробно описано в съдържателния концептуален модел. Началото се поставя с разкриване на основната идея на учебния курс и очакваните резултати са насочени към осъзнаване в ценностно отношение на необходимостта от родолюбие и предаването му към другите, от една страна и философската гледна точка на патриотизма, обвързана с различни социални и културни явления и процеси.

Учебното съдържание е разпределено така, че най-големият хорариум да е в частта за практически дейности и упражнения – 60 %. По този начин ще се

постигне най-качествено, но и най-лесно развиване на основните познавателни и функционални компетентности. Новите знания също са съществена част от хорариума – 20 %, тъй като много от явленията и процесите, както и личностите, които са лицето на родолюбието са нови за учениците, неизвестни за тях, но в същото време носят огромен заряд, който запалва и гори в сърцата и душите им. Обобщение на дейностите и на новите знания са 10 % от съдържанието на учебната дисциплина, 10 % е определеното време и за контрол и оценка.

Ключовите компетентности, които са резултат от учебната дисциплина имат интердисциплинарна насоченост. В областта на българския език са включени компетентности, свързани с използване на правилна терминология и специфична лексика, правилно и точно формулиране и аргументиране на собствена гледна точка, високо ниво на използване в писмена и говорима форма на българския книжовен език. Дигиталната компетентност е от важно значение в преподаването на учебната дисциплина. От една страна, тези умения, които учениците са придобили до момента, ще бъдат използвани в цялостния им капацитет, а от друга ще се придобият компетентности за правилно използване на средствата на информационните и комуникационни технологии, ще се надградят и канализират в правилната посока. Учебната дисциплина има за задача да се справи с предизвикателството да развие в учениците и социалната и гражданската им компетентност. Това е и основната и най-ценна компетентност, свързана с учебния курс. Участието в различни дейности и събития, срещата с известни и значими за България личности, заемане на гражданска позиция с аргументирана гледна точка са в основата на формирането и развитието на идентичност и принадлежност. В учебната програма са заложени и инициативност и предприемчивост. Без тях е немислимо да се мисли в посока на ангажираност и съпричастност към различни патриотични явления и процеси. Културната осъзнатост и умения за изразяване чрез творчество са насочени към креативността и творческото отношение на учениците към проблематиката. Различните авторски продукти, с които се предава идентичност към другите, е начин за създаване на собствени творчески идеи, пречупени през вижданията и разбиранията на отделните ученици, които да носят патриотични послания, достигащи по интригуващ начин до останалите. Компетентността, насочена към здравословен начин на живот също е включена като неизменна част от учебната програма. Различните спортни активности, в извънучилищна среда, ще формират отношение към активния начин на живот, към здравето и здравната култура на учениците.

В края на учебната програма са разработени различни инициативи и дейности в класната стая и извън нея. Пространството в училище може да се използва като място, в което да се анализират текстове и казуси, да се дискутират философски възгледи и идеи, да се правят упражнения и да се дават обратни връзки, свързани с различни активности. Извънучилищните инициативи и дейности са насочени към участие в литературни маршрути, международни спортни събития с участие на български спортисти, инициативи и дейности с патриотична насоченост, свързани с важни дати от историческия календар на България, посещение на музеи и културни институции, изложби и музикални събития, както и срещи с известни личности от различни области на живота.

Като допълнителен ресурс към учебния курс е създадена **миниенциклопедия „Философия на родолюбието“ .** Тя допълва ресурсите на учебната дисциплина, защото един „Учебник по….“ е крайно недостатъчен, за да задоволи интересите на младите хора. Необходимо е да са налични различни информационни ресурси, които да доразвиват знанията и компетенциите. Защото ако ресурсите към един учебен курс са ограничени и недостатъчни, опасността да се използва невярна и непроверена информация се повишава. Миниенциклопедията, от друга страна систематизира най-важните термини и понятия, използвани в нея. Глобализацията и лесния достъп до чужди езици и цивилизации улеснява навлизането в нашия език на заемки и чуждици. И отговорността на образователната среда е да ги разясни, обясни и приобщи. И поради тази причина, целта на създадената енциклопедия е да събере на едно място цялата палитра от думи, изрази и фрази, свързани с националната идентичност и принадлежност, с правилния им произход, значение и тълкуване и да може лесно да се открие всичко необходимо, свързано със същността на проблематиката. Илюстрациите към всяко едно понятие са част от мултисензорния подход при възприемането.

Миниенциклопедията „Философия на родолюбието“ е създадена като систематизирана платформа за терминологична компетентност. Тя по достъпен и интересен начин разяснява основните теми, разкрива любопитни факти и препраща към допълнителни проверени източници на информация. С нейното съществуване, достъпът до специализирана литература е бърз, интересно поднесен и проверен. Използването на линкове и препратки, споделянето на клипове и видеа има за цел да използва максимално капацитета на информационните и комуникационни технологии и да се доближи по-близо до младите хора, до техния свят, до пространството, което е паралелна вселена на познание. Защото обучението, което се представя пред учениците, трябва да води не само до езикова, граматична и комуникационна компетентност, а и до „културна и социална грамотност“ {6,55}.

**Няколко примера**

Теми от съдържанието на учебния курс по „Философия на родолюбието“ бяха апробирани в различни класове от първи и втори гимназиален етап.

Изборът за IX клас е разработен така, че да преплита изучавана вече философска теория с историята на известна личност, която да се представи пред учениците - **„Теорията на Аристотел за добър живот, интерпретирана през погледа на „златните момичета“ в художествената гимнастика“**. Философската теория за постигане на щастие се представя чрез успеха на момичетата от ансамбъла по художествена гимнастика, завоювали първия в историята на България златен олимпийски медал в Токио през 2020 г. Презентирани са момичетата в различна от състезателната среда – като едни девойки на същата възраст като участниците в урока, които визуално не се различават от тях. Момичета, които обичат да се събират с приятели, да се веселят, да ходят на кино или да се разхождат сред природата. Но и момичета, които години наред са се трудили неуморно, за да постигнат мечтата си. Прожекция бе направена на кратък филм за този отбор, представен от актьора

Христо Мутафчиев, който показва трудностите, тежките тренировки, сълзите от физическото и психическо изтощение, но и огромната радост, че всичко това не е било напразно. Трудът им се е възнаградил с най-голямата награда, за която са мечтали и сънували. Филмът бе  много въздействащ и мотивиращ. Определено постави основите на дискусия за гордостта от това, че нашата малка страна има такива момичета, които вдъхновяват и въздействат на младите хора. И доказателство за правилността на теорията на Аристотел за постигане на целите тогава, когато те силно се желаят.

Подобно съдържание на тема бе апробирано на учениците от XII клас. Тя е свързана с теорията за емоционалността на философа Макс Шелер. Заглавието **„Как звуците от цигулката на музиканта Васко Василев доказаха теорията за емоционалността на философа Макс Шелер“** насочва към живота и професионалните успехи на цигуларя Васко Василев. Учениците се запознават с неговото творчество чрез слушане на произведения със затворени очи и гледане на филм, който вдъхновява с начина му на живот. Представена е автобиографичната му книга и е отправена покана за посещение на негов концерт в София. Доказателство за това, че емоционалността докосва сърцето са сълзите в очите на учениците, когато в края на курса, под звучите на цигулката на Васко Василев и песента на Емил Димитров „Ако си дал“ е пуснат клип, който показва картини от нашата прекрасна природа и нейните красоти. Урокът завършва с ръкопляскания.

Последната част в темите на двете учебни занятия е свързана с практически дейности, с които се развиват умения за работа в екип и проектна дейност. Учениците са разделени по групи и им е поставена задача да изработят идея за проект за училищно събитие, което да формира национална принадлежност и идентичност. Това упражнение има за цел да развие интеркултурна регионална компетентност за проектиране и гражданско поведение, свързано с родолюбието. Това, което споделят като идеи са организирането на различни спонтанни дейности, като така наречения флашмоб - в междучасията да се играят български народни хора, да се пуска в определени части на училището българска музика или да се организират събития за България, в които всеки да покаже чрез изкуството, което го вълнува, представата си за родината. Тази задача предизвиква в учениците желание да разкажат за събития, извън училище, които са посещавали и са ги карали да се свържат емоционално с отечеството. Дискусията, която възниква след груповата задача показва, че младите хора имат желание да говорят на подобна тематика, тя е интересна за тях, достига до сърцето им, само да има, с кого да я споделят. И смятам, че този учебен курс постигна една от целите си – да направи първата крачка към обичта към българското, да запали, за накара учениците да мислят за отечеството, да споделят и обменят идеи за това, как да го поставят в сърцето си и да го задържат там.

Интересен пример за тема от съдържанието на учебния курс би могло да бъде участието в различни национални конкурси, свързани с философия и/или родолюбие. Заедно с ученик от X клас изработихме филм, свързан с вярата, с който участвахме във Философски филмов фестивал 2024г. **Филмът „Философия на (без) вярата“** спечели в категория Философия и религия. Това

доведе до вдъхновение в останалите ученици от X клас и желание да участват в подобни инициативи. Такива събития, развиват комплекс от компетентности, които са свързани в пълен обем с учебен процес в отворена образователна система. Учебен процес, който започва с кумулиране на идеи, стимулиране на творческо мислене, организиране на ресурс и изработване на продукт, който след това успешно се представя пред широка аудитория, извън училищната общност. Оценката на независимо жури е толкова ценна за учениците, защото тя вече не е оценка, поставена в електронния дневник, а оценка за постигнати житейски цели, които са важни, защото изграждат самочувствтвие, мотивират и стимулират желнието да се върви напред и нагоре в развитието.

**Заключение**

Учебният курс по „Философия на родолюбието“ отразява един стремеж към промяна, към това, да се насочим в посока, в която „ живото, саморазвиващо се, само-битно училище има шанс да преодолее статуса на задкулисие в изчакване да „вляза в живота“; на клетка за бикове ( нашите деца ), където тореадори ( учители и родители ) трудно ги удържат преди арената. Има шанс да се трансформира в реална жизнена сцена и в онзи двупосочен мост, без бариера между себе – то и света.„ {6, 172}.

Учебният курс по „Философия на родолюбието“ е олицетворение на отворения прозорец в класната стая, който е мост между училището и света. Това училище, което с всяко ново клонче изгражда уютното гнездо, учи и възпитава личности със собствени идеали, но и което дава криле, с които всеки ученик да има възможност да полети и да се докосне до непознати личности и неизвестни герои, които да формират и развият онази национална идентичност, която учи на любов към това, което всеки от нас нарича родина.

Литература:


1. Върбанова, С. ( 2021 ) Индивидуалността в огледалата на постмодерното време, София: Университетско издателство „Св. Климент Охродски“
2. Голман, Д. ( 2010 ) Емоционалната интелигентност, София: „Изток-запад“
3. Делибалтова, В. ( 2015 ) Музеи, образование и метакогниция, София: Университетско издателство „Св. Климент Охродски“
4. Рашева – Мерджанова, Я. ( 2014 ) Базови методически подходи за трансверсални компетентности, София: Университетско издателство „Св. Климент Охродски“
5. Рашева – Мерджанова, Я. ( 2015 ) Маси и масово образование в глобална среда, София: Университетско издателство „Св. Климент Охродски“
6. Рашева – Мерджанова, Я. ( 2017 ) Синергетическа философия на образованието. Синергетическа естествена педагогика, Синергично образование, София: Университетско издателство „Св. Климент Охродски“
7. Смит, А. ( 2000 ) Национална идентичност, София: „Кралица Маб“
8. Стракова, Л. ( 2021 ) Граждански ценности и гражданско образование, София: Университетско издателство „Св. Климент Охродски“



*Виктория Андреева Цонева,*
*докторант,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Педагогически факултет*
*катедра: „Дидактика“*
*victoria_c@abv.bg*

# УМЕНИЯ НА НАЧАЛНИЯ УЧИТЕЛ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

*Виолета Ив. Кюркчийска*

# SKILLS OF THE PRIMARY TEACHER FOR IMPLEMENTING THE BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING PROCESS

*Violeta Iv. Kyurkchiyska*

*ABSTRACT: The article raises two extremely important questions: the training in Bulgarian language and literature in grades I-IV and the primary teacher who implements it. The professional skills of the primary teacher, who is the first and special one, are of utmost importance for realizing the goals of the foundational and first subject through which the students become literate.*

*KEYWORDS: primary teacher, training, professional pedagogical skills*

*Изследването е финансирано по проект №РД–08-319/01.03.2024 г. „Приложение на компетентностния подход в образователния процес“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Реализирането на целите на обучението по български език и литература е отговорна и провокативна задача пред учителя. Още по-отговорна е тя за началния учител, който поставя основите на овладяването на книжовния език. Като пръв учител в училищното образование той повежда детето в един нов свят, поставя основите на изграждане на ученическата личност, на формиране на компетентности по български език, които са водещи в системата от компетентности, което му отрежда специалната роля. В тази връзка методите на обучение, възпитание и социализация, които използва, трябва да са адекватни на съвременните тенденции в областта на психологията, педагогиката, лингвистиката, литературознанието, методиката на обучение по български език и литература. За да осъществява ефективен образователен процес, е необходимо началният учител да притежава комплекс от методически умения, които отразяват спецификата на общуване с деца от начална училищна възраст и изграждат визията на креативния преподавател.

Компетентностите на учителите, които са придобити чрез обучението в образователно-квалификационните степени „професионален бакалавър“, „бакалавър“ и „магистър“ не са еднакви поради различното ниво, което имат според Европейската квалификационна рамка: ниво 6 за „професионален бакалавър“ и „бакалавър“, ниво 7 за „магистър“. За всяко ниво в националната квалификационна рамка са представени подробно знанията, уменията и

четирите универсални лични и професионални компетентности като резултати от обучение [7]:

– самостоятелност и отговорност;

– компетентности за учене;

– комуникативни и социални компетентности;

– професионални компетентности.

Професионалните компетентности, които са посочени в цитираната национална квалификационна рамка, са общи и не визират конкретна професия. Извън националната квалификационна рамка остават педагогическите умения, които началният учител трябва да притежава. Умения, които са:

– основни за обучението и имат отношение към неговата ефективност;

– основни за класния процес на училищно обучение, реализиращо се в единство на преподаване и учене;

– умения, произтичащи от спецификата на организирано предаване на социалния опит на поколенията със средствата на обучението [3].

Според Коларова-Василева (2018) процесът на професионалната подготовка на бъдещите специалисти до голяма степен се фокусира върху усвояване на основите на трудовата дейност, професионални умения и навици – комбинация от теоретично и практическо обучение, в което се дава приоритет на последното [2].

Авторът на настоящия текст представя специфичните професионални умения на началния учител, които обезпечават ефективния процес на обучение по български език и литература, като ги групира по следния начин [4]:

- ***Общометодически умения;***
- ***Умения, обособени от възрастовите особености на учениците;***
- ***Конкретно методически умения.***

***Общометодическите*** *умения* са обособени в зависимост от общопедагогическите умения, които са цел както на базовата подготовка на бъдещите учители в педагогическите специалности в ОКС „бакалавър“ и ОКС „магистър“, така и на следдипломната квалификация на учителите. Те са приоритетни и в професионалното развитие на учителите в процеса на осъществяване на реално обучение.

Според Колишев (2018) *педагогическите умения са ядрото на учителския професионализъм*. Тяхната същност намира израз в „… система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учители, чрез които се осъществяват целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението“ [3].

В този контекст *педагогическите умения и професионално-педагогическите умения* са синоними. Извън контекста на определението те се различават по статута и предназначението на уменията. Професионално-педагогическите умения са фундаментални и са предназначени за осъществяване на професионална педагогическа дейност, докато педагогическите умения подпомагат осъществяването на такава, която не е част от педагогическа професия или са основни за осъществяване на дейност, която не е дефинирана като професия [3].

От позициите на *компетентностния подход* наред с утвърдените в теорията на учителската професия компетентности, изградени от съответните умения, се включват и компетентности, които отразяват съвременни приоритети в професионализма на учителя. Изследователите на този подход правят различни класификации на педагогическите компетентности. Всички те се обединяват около три основни групи умения: социални, широко професионални и специфично професионални.

Широка популярност придобиват „меките“ (поведенчески) и „твърдите“ (технически) умения, дефинирани от Армстронг. Ако „меките“ умения (емоционална интелигентност, комуникативност, умения за работа в екип, за вземане на решения, за мотивиране и лидерство и др.) са гарант за справяне с цялостната дейност, то „твърдите“ са специфичните професионални умения, които водят до ефективност в конкретната дейност [1].

Дали са „меки“, „ключови“, „фундаментални“, „висши“ и т.н. – широко професионалните компетентности представляват едната част от професионализма на учителя. За целите на настоящото изложение от значение са специфичните професионални умения, които са другата част от учителския професионализъм. Към тях се отнасят педагогическите умения, основани на структурата на обучение. Тяхното проявление в обучението по български език и литература е в основата на общометодическите умения. Според Колишев общопедагогическите умения са [3]:

- *Педагогическо умение за целеполагане в обучението* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се определят целите на обучението.

Начините за определяне на целите на обучението имат пряко отношение към настоящото изследване.

– Определяне на целите чрез изучаваното учебно съдържание.

Началният учител определя цели на всяка урочна единица по български език и литература съобразно темата. Например при темата: *Съществително име* целите ще бъдат насочени към запознаване със съществителното име като част на речта и граматическите му категории, които са предвидени по учебно съдържание за съответния клас.

– Определяне на целите чрез дейността на учителя.

Целите зависят от това дали учениците ще се запознават, упражняват, обобщават или преговарят знания например за съществително име. В случая целите кореспондират с вида на урока по български език и литература.

– Определяне на целите чрез вътрешните процеси на интелектуалното, емоционалното, личностното развитие на ученика.

Това са целите, свързани с формиране на умения за приложение, анализ на изучаваните езикови явления.

– Определяне на целите чрез учебната дейност на учениците.

В обучението по български език и литература в начален етап това са: учениците да се научат да разпознават частите на речта, да правят проверка на правописа на думи, да съставят изречения, текст и т.н.

– Определяне на целите чрез резултатите от обучението, разбирани като такива действия на учениците, които учителят може да диагностицира.

Начинът за определяне на целите, определен още като таксономичен начин на целеполагане, дава възможност за формулиране на цели, които са измерими.

- *Педагогическо умение за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се управляват взаимоотношенията между учителя и учениците и между самите ученици.

За целите на настоящото изложение имат отношение както взаимоотношенията между учителите и учениците, така и между самите ученици. И едните, и другите са определящи за процеса на ефективното протичане на обучението по български език и литература.

- *Педагогическо умение за индивидуализация и диференциация на обучението* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществява способността на обучението да диференцира своя дидактически инструментариум в зависимост от индивидуалните особености на учениците.

Изключително важно умение (*за индивидуализация и диференциация на обучението* )в контекста на реализиране целите на приобщаващото образование. В часа по български език и литература началният учител използва диференциран подход за работа с различни групи ученици:

– деца с образователни потребности;

– ученици с обучителни трудности;

– ученици с риск от отпадане от училище;

– ученици билингви;

– ученици с изявени възможности в областта на науката (лингвистични, литературни и др.).

Изброените групи ученици не са основа за класификация. Те имат различни възможности за усвояване на българския език, което предполага диференцирана и индивидуална работа с тях.

- *Педагогическо умение за достъпно преподаване* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се постига оптимално равнище на достъпност на учебното съдържание за учениците.

Умението за достъпност намира израз в това дали учениците разбират преподавания учебен материал. То е привилегия на добрия учител. „… да се говори просто за сложни неща, да се акцентира върху главното в учебното съдържание, да се конструират разбираеми обяснения и да се използват различни видове онагледяване превръщат един човек от обикновен носител и предавател на информация в учител [3].

- *Педагогическо умение за систематизация на учебния материал* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се свързват в дидактическа цялост компонентите на учебното съдържание.

Да се систематизира учебният материал, означава да се преподава и научава система от знания, умения и отношения. В случая системата е цялост, съставена от закономерно свързани части, т.е. систематизацията предполага разкриване на закономерните, системообразуващи връзки между частите. Съществуват различни подходи за систематизация на научни факти, научни понятия, научни закони и закономерности, теории.

В обучението по български език и литература началният учител осъществява систематизация на две нива:

– на ниво предмет – *български език и литература;*

– на ниво компонент – компонент *езиково обучение* и компонент *литературно обучение.*

Умението за систематизация на учебния материал е необходимост, произтичаща от комплексния характер на предмета *български език и литература*. От друга страна –изучаването на езика се осъществява като система от знания за структурните компоненти – звук, дума, изречение, текст. Този процес не трябва да има интуитивен характер, а да се отличава с търсене и откриване на вътрешния механизъм за връзките между отделните компоненти.

- *Контролно-оценъчни умения на учителите* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се констатират и коригират учебните постижения на учениците.

Контролно-оценъчната дейност в процеса на обучение намира израз в единството на дейности от страна на учителя – контролно-оценъчни, и дейности на ученика –отговорите на поставените въпроси от учителя. Началният учител осъществява перманентно оценка и контрол. В тази връзка уменията за това са от изключително значение.

Основното умение в тази група е това за сравнение между целите на обучението и постигнатите резултати. За съпоставянето са нужни адекватни критерии и показатели, които учителят определя. Въз основа на тях учениците получават информация във вид на качествена или количествена оценка, която ги ориентира в достигнатото равнище на усвояване на учебното съдържание.

- *Педагогическо умение за реализиране на възпитаващо обучение* – система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществява възпитаващото въздействие на обучението.

В началото на настоящия текст, при представяне на компонентите на образованието – обучение, възпитание и социализация, се изяснява връзката между обучение и възпитание. Възпитанието в процеса на обучение се осъществява от учителя в резултат на система от възпитателни цели, реализирани чрез определени форми и методи на работа.

Чрез обучението се съдейства за формиране на фундаментални личностни качества като вътрешна свобода, дисциплина, отговорност, толерантност, справедливост, увереност в себе си... [3]. За всяка урочна единица по български език и литература, освен информационно-познавателни и комуникативно-практически цели, началният учител планира и възпитателни цели. Те се реализират чрез разнообразни форми и методи на възпитание.

- ***Умения, обособени от възрастовите особености на учениците***

Условно е отделянето на такава група компетентности, тъй като уменията за работа с ученици от начален етап са залегнали както в представените педагогически умения, така и в знанията, уменията и компетентностите, посочени в Националната квалификационна рамка. Обособяването на компетентности, специфични за началния учител, е повлияно от началната педагогика като дял от педагогиката, от възрастовата и педагогическата психология като част от общата психология, както и от опита на автора на монографичния труд като начален учител.

Специфичните за начален етап компетентности са по посока на:

– знания в областта на възрастовата психология и произтичащите умения и компетентности за прилагане на адекватни методи за общуване, които водят до ефективност в обучението, възпитанието и социализацията;

– компетентности за реализиране на обучението по всеки предмет в начален етап – в случая български език и литература, които са както по посока на методиката, така и на теорията на обучението.

Началният учител, познавайки особеностите в психическото развитие на учениците от конкретната възрастова група, ще подбере подходящите методи и средства на обучение и възпитание. Според Р. Милкова характерните особености на педагогическо общуване с учениците от ранна училищна възраст се изразява в следното [5]:

– Началният учител общува най-продължително с децата от всеки друг учител в училище. Взаимодействията му са вариативни, поради което е необходимо използване на разнообразни подходи, средства, вербални и невербални начини на общуване;

– Децата от тази възрастова група имат ниска степен на самостоятелност, а висока на внушаемостта и подражателността. В резултат на това учителят лесно може да предаде своите настроения и мисли;

– Децата копират действия, поведение. Учителят е техният образец, което поставя голяма отговорност пред него;

– Тази възраст е характерна с постепенното изграждане на умения за съобразяване на поведението с изискванията в училище и извън него. Започва да се формира самосъзнанието и чувството за дълг;

– Под ръководството на учителя учениците си изработват еталони за оценяване както на своите действия и поведение, така и на съучениците си.

Изброените особености не изчерпват спецификата на работа с децата на средното детство. Компетентностите, които трябва да притежават бъдещите начални учители, намират място (би трябвало) в учебните планове на тяхното обучение.

Освен чрез общуването по време на обучението по български език и литература (както и по останалите предмети) началният учител общува с учениците и като класен ръководител.

Допълнителните функции, свързани с класното ръководство, са по посока на [6]:

– формиране на умения за работа в екип и за изграждане на позитивен организационен климат, като поощрява уменията на учениците за общуване и за интегриране в училищната и социалната среда; правила за поведението на паралелката, съобразени с Етичния кодекс на училищната общност съвместно с учениците; информиране на родителите за:

– програмната система, по която работи училищния учебен план, по който се провежда обучението в училището, седмичното разписание и възможностите за избор на допълнителни форми на педагогическо взаимодействие или на занимания по интереси;

– успеха и развитието на децата им в процеса на обучение, възпитание и социализация, за спазването на правилата в училището и на Етичния кодекс с цел приобщаване към училищната общност;

– възможностите и формите за обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на детето или ученика, за определения график на допълнителното обучение и на допълнителните консултации по учебни предмети, за предлаганите занимания по интереси;

– допуснатите отсъствия и възникнало проблемно поведение с цел набелязване на мерки за преодоляване.

Посочените функции на началния учител като класен ръководител поставят пред него отговорната задача да създаде среда, в която общуването между всички деца да е такова, че да не накърнява достойнството им независимо от техните възможности.

Началният учител, в качеството си на класен ръководител, формира колектив не само от ученици с различни интереси, възможности и потребности. Той създава и колектив от родители, обединени от общата цел – просперитета и развитието на техните деца.

Освен посочените функции като класен ръководител началният учител трябва да изпълнява всички останали, регламентирани за длъжността „учител“, а именно [5]:

1. планиране, организиране и провеждане на образователния процес, базиран върху придобиване на ключови компетентности от децата и учениците;

2. прилагане на ефективни образователни методи и подходи съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците;

3. ефективно използване на дигиталните технологии;

4. оценяване напредъка на децата и учениците за придобиване на ключови компетентности;

5. анализиране на образователните резултати и формираните компетентности на децата и учениците;

6. обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците за пълноценно включване в образователната и социалната среда;

7. сътрудничество и взаимодействие с участниците в образователния процес и всички заинтересовани страни;

8. участие в провеждането на национално външно оценяване, държавни зрелостни изпити, задължителен държавен изпит или държавен изпит за

придобиване на професионална квалификация и/или придобиване на правоспособност за професии, упражняването на които изисква такава;

9. подготовка на изпитни материали за оценяване на знанията и уменията на учениците по съответния учебен предмет или модул;

10. кариерно ориентиране и консултиране на учениците;

11. разработване и изпълнение на проекти и програми;

12. участие в професионална мобилност и професионални общности;

13. разработване и изпълнение на стратегически документи, свързани с дейността на институцията;

14. опазване на живота и здравето на децата и учениците, включително и по време на организираните допълнителни дейности или занимания по интереси;

15. водене и съхраняване на задължителните документи;

16. провеждане на консултации с ученици и родители;

17. създаване на училищна култура, ориентирана към толерантност, сътрудничество и взаимопомощ;

18. провеждане или участие в изследователска дейност в областта на предучилищното и училищното образование.

- ***Конкретно методически умения***

Всички представени дотук компетентности са в основата на професионалната подготовка на началния учител. *Конкретно методическите умения са обосновани въз основа на спецификата на учебното съдържание по български език и литература*. Специфичните за реализиране на обучението по български език и литература са по посока на базовата езикова и литературна компетентност, както и на уменията в областта на методиката.

В учебните планове на подготовката на бъдещите начални учители както в ОКС *бакалавър*, така и в ОКС *магистър* като задължителна дисциплина според Наредбата *за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител”* е дисциплината *Методиката на обучението по...* За целите на настоящото изследване интерес представлява *методиката на обучението по български език и литература*, която би трябвало да е обезпечена с най-голям брой часове сред останалите методики, предвид основополагащата роля на изучаването на български език и литература в начален етап. За предмета български език и литература са регламентирани най-голям брой часове седмично в I – IV клас. В съпоставителен план с останалите учебни предмети, по които преподава началният учител, той отделя най-много време в подготовката за обучението по български език и литература. Ако обучението по математика е 3 или 4 часа седмично, по родинознание е 1час, по човекът и обществото и човекът и природата е по 1 или 2 часа (III – IV клас), по изобразително изкуство – 2 часа и т.н., то по български език и литература е 7 часа.

Бъдещият начален учител, обучаван в ОКС „бакалавър“, изучава *Съвременен български език, Детска литература, Езикова култура* като задължителни дисциплини, които кореспондират не само с подготовката им като учители по български език и литература.

Студентите от ОКС „магистър“ изучават дисциплината *Учебното съдържание по български език и литература в начален етап на образование* като задължителна.

От предложените избираеми дисциплини подготовката на началния учител за реализиране целите на обучението по български език и литература е подпомогната от [8]:

*Упражненията в обучението по български език в начален етап на образование; Интерактивни практики в обучението по български език и литература в начален етап на образование; Литературознание; Преразказът и съчинението в обучението по български език и литература в начален етап на образование; Иновативни методи по български език в началното училище; Комуникативно ориентирано обучение по български език и литература, Изучаване на художествен текст според жанровата му специфика; Обучението по български език и литература на ученици билингви в начален етап на образование* (последните две дисциплини се предлагат само в магистърските програми).

В групата на факултативните дисциплини за целите на обучението по български език и литература се предлага *Обучението по български език и литература при целодневна организация на учебния ден* [8].

Чрез обучението по посочените дисциплини бъдещите начални учители придобиват знания за всички дялове на езика: фонетика, морфология, синтаксис, лексикология, текстолингвистика, както и за жанровете на литературата и фолклора за деца, фигури на речта и др.

Подготовката на бъдещите начални учители за реализиране на целите на компонента *езиково обучение* често не отговаря на посочените нива в Националната квалификационна рамка. Причините се търсят в училищното образование и се отправят критики към учителите, които също са възпитаници на висшите училища. Никому ненужен е този затворен кръг на обвинения по посока на езиковата компетентност на бъдещите начални учители (не само на тях). Преподавателите във висшите учебни заведения трябва да търсят пътища за мотивиране на студентите и за провокиране стремежа им към самоусъвършенстване, защото той е водещ при възрастните хора. Лишено от задължителен характер, както обучението за придобиване на ОКС „бакалавър“, така и за ОКС „магистър“ поставя предизвикателства пред бъдещите начални учители, които съзнателно са направили своя избор. Избор, който е достатъчен мотив за развиване на учебно-научните, специфичните и общопрофесионалните компетентности. В хода на професионалната подготовка във висшето училище настъпва трансформация, приобщаваща младите учители към нова прослойка, към която обществото има очаквания. За да отговори на тях, бъдещият начален учител трябва да премине в режим на самообразование – най-ефективната форма на перманентно образование.

Литература:


1. Бонева, Г. (2015): Компетентностни измерения на началното образование, Пловдив, Астарта
2. Коларова-Василева, Хр. (2018): Формиране на субективна (индивидуална) позиция на бъдещите специалисти в практическото обучение на социалните работници., Пътуващ семинар Одрин – Чанаккале – Дидим (27.04.2018 – 04.05.2018), организиран от Педагогически факултет,

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Шумен, стр. 430
3. Колишев, Н. (2018): Теория на педагогическите умения на учителите, „Захари Стоянов“, С., стр.17
4. Кюркчийска,В. (2022): Методическата подготовка на началните учители по български език и литература,Университетско издателство „Еп.К.Преславски“, Ш.
5. Милкова,Р., Л. Милков. (2006): Професионална култура и общуване. Юни Експрес, С.
6. Наредба №15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Издадена от министъра на образованието и науката, Обн., ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г., в сила от 2.08.2019 г.
7. https://www.aubg.edu/documents/(май,2024)
8. https://www.shu.bg/students/razpisi-i-grafici/uplanove (юни, 2024)

*Виолета Иванова Кюркчийска,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Департамент за информация, квалификация и продължаващо образование – Варна,*
*катедра: „Науки за образованието“*
*v.kyurkchiyska@shu.bg*

# ЗА УЧАСТИТЕО И РОЛЯТА НА ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНОТО ИЗКУСТВО В СИТУАЦИИТЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ

*Виолина Д. Тончева*

# ON THE INVOLVEMENT AND ROLE OF DECORATIVE AND APPLIED ART IN ART ACTIVITY SITUATIONS

*Violina D. Toncheva*

*ABSTRACT: Through the involvement of decorative painting and modelling in the educational process, conditions are created to study the variety of shapes and colours in the surrounding environment, which find their artistic expression in this type of arts. During preschool years, children establish their first criteria on artistic and aesthetic assessment of the accessible decorative and applied art works, developing assets necessary for the future artist. Decorative and applied art affects children's feelings, shapes their attitude to the surrounding environment, it also raises aesthetic taste and the ability to value art.*

*KEYWORDS: impact, decorative and applied art works*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Декоративното изкуство създава красота и хармония в средата, която обитава човекът. Възниква в първобитното общество като украса на съдове, жилища, оръжия и др. Продължава да се развива в древния свят, Китай, Индия и др. В страните от Западна Европа се проявява при романското и готическото изкуство, а през Ренесанса и барока има силно развитие. У нас особено силно се развива през Българското възраждане. Към видовете декоративни изкуства спадат *декоративната живопис и скулптура, декоративната мозайка, стъклопис, резбата на различни материали, кован метал, декоративни тъкани, сценографията, площадна и улична украса и други*.

В декоративните изкуства се използват както изображения, които могат да се изобразяват натуралистично или чрез стилизация, така и абстрактни изображения. Чрез стилизацията, която е основен художествен процес, се постига обобщено, схематично или детайлизирано изображение на форми от различен характер. Основните изразни средства на декоративното изкуство са цвят, линия и форма, като линията е най-често срещаното средство. Чрез нея се предават контурите на орнаментите и определя характера на вътрешните композиционни елементи. При възприемане на цветовете се пораждат различни асоциации. С времето символиката на цветовете изчезва и съвременните декоративни творби са естетически издържани.

Някои произведения на декоративното изкуство могат да бъдат причислени и към приложното изкуство. По същност приложното изкуство е функционално, но и естетически издържано изкуство. То е едно от най-древните изкуства. Обхваща проектиране и изработване на продукти, предназначени за естетическите потребности, начина на живот и с труда на човека. Една част е насочена към практическата част (облекло, мебели, керамика), а друга придобива декоративен характер.

Съществуват няколко принципни обстоятелства, които зависят от отделните видове декоративно-приложни изкуства: според материала, който се използва; според предназначението и функцията им. Съществуват шест основни вида: *керамика, дърворезба, текстил, металопластика, ювелирни изкуства и силикатни форми.*

Едно от средствата за художествено възпитание при подрастващите е декоративно-приложното изкуство. Основано на дълбоки художествени традиции, то трябва да навлиза в живота и културата на нашите деца и благотворно да влияе върху изграждането им. Декоративно-приложните дейности в предучилищна възраст са свързани с проектиране и изработване на декоративни украси на вещи и предмети с широко приложение в бита на човека и околната среда. Тази форма на работа допринася за повишаване естетическото отношение на децата към заобикалящата реалност, както и за създаване у тях интерес към многообразните изяви на декоративно-приложните изкуства и любов към богатото наследство от произведения на българското народно творчество.

*„За да бъде резултатно въздействието на изобразителното изкуство върху личността, срещата с него трябва да започне още от най-ранна възраст. Затова една от най-важните задачи в образователно-възпитателния процес в детската градина е формирането на първите критерии у децата за художествено-естетическа оценка на достъпни произведения на изкуство, изграждането на качества, необходими на бъдещата творческа личност. Образите на художествените произведения действат на чувствата на децата, формират естетическо отношение към обкръжаващата ги действителност и към света на изкуството, възпитават художествен вкус, способност да се оцени прекрасното не само в изкуството, но и в живота“* [2: 126].

В учебното съдържание на декоративно-приложните дейности в детската градина е предвидено децата да се запознаят с:

– декоративно рисуване с използване на графични и живописни изразни средства;

– апликиране с гланцова или велурена хартия и други материали;

– моделиране на релефна украса, на изображения от глина, метално фолио и др.

Една от основните задачи на обучението по изобразително изкуство е насочено към разгръщане на разнообразни изобразителни дейности. Децата се включват много по-системно в познавателни, изобразителни и творчески дейности, когато са създадени умения и усет към художествено съчетание на форми и цветове. Произведенията на декоративно-приложните изкуства са близки до детската изобразителна дейност. В обучението се конкретизират

задачите с оглед на тяхното значение за развитието на децата. Методите, похватите и видовете занятия в детската градина са разработени във връзка с изискванията за ефективност на обучението, за да се съдейства за развитие на творческа художествена дейност. Елементите за украса са познати на децата (цветя, листа, животни и т.н.) и декоративните композиции силно им въздействат. Подрастващите се запознават с приложно-декоративното изкуство и усвояват знания и умения за ритмично повтаряне на форми и цветове. Като средство за изразяване децата използват цвета, линията, орнаменталните изображения, симетричните композиции и символите. Този вид изкуство дава на децата художествено-естетическо и емоционално-интелектуално развитие. Разглеждането на художествени творби се извършва съобразно възрастовите, интелектуалните и познавателните възможности на децата. Те проявяват интерес към българския национален костюм, накитите и тъканите килими, губери и др.

Декоративно-приложното изкуство обогатява естетическите чувства и преживявания от най-ранна детска възраст. Чрез организираната и постоянна работа по образователното направление „Изобразително изкуство“ децата се развиват в три основни ядра: „Художествено възприемане“, „Изобразителни материали и техники“ и „Изобразително творчество“. По отношение на емоционалното възприемане на изобразителното изкуство от децата очакваните резултати са:

- да изграждат представа за творби на декоративно-приложното изкуство;
- да използват многослойно апликиране при изпълнение на изобразителни задачи;
- да използват безопасно различни видове материали и пособия за изобразяване;
- да композират пана, украса за празник; изработват маски, елементи на украшения и предмети от бита.

Методиката на възприемането на произведения на декоративно-приложното изкуството от децата може да се представи и обобщи по следния начин:

**1**. ***Целта*** от възприемането на произведения на декоративно-приложното изкуство е обогатяване на представите на децата за обекти и предмети от народното творчество; усвояване на познания за човешки дейности; изграждане на художествени възприятия – видове изобразителни изкуства, материали и техники, поставяне началото на формиране на естетическо отношение на децата към природата и обществената среда и към изкуството.

**2. *Възможности за организирано общуване на децата с произведения на декоративно-приложните изкуства:*** разглеждане на предмети от бита, от народното творчество, предмети, свързани с български обичаи и празници; посещения на музеи, на ателиета на художници и др.

**3. *Степени (етапи) на възприемане на предметите от декоративно-приложното изкуство от децата:*** *етапи на изброяване*. На въпроса „ Какво е изработил майстора?“ децата изброяват изработените предмети; на въпроса „ Какви цветове е използвал?“ – също изброяват и т.н.; *етап на описание* – с

няколко изречения децата описват предметите; *етап на тълкуване* – децата тълкуват съдържанието според социалния си опит.

***4. Фактори, обуславящи възприемането на предметите на декоративно-приложното изкуство:*** съдържание, форма, анализ на резултатите от изобразителната дейност на децата; формулировка на въпросите.

***5. Средства за осъществяване на възприемане на предметите на декоративно- приложното изкуство според Държавните образователни изисквания (ДОИ):***

- Възприемане на предметите на декоративно-приложното изкуство от различни майстори.
- Съпоставяне на творбите по съдържание и изразни средства, материали и техники, като се разкриват приликите и разликите им.

***6. Използвани методи при възприемане на произведения на декоративно-приложното изкуство от децата.*** Основен метод е беседата, която съдържа група въпроси:

– въпроси, отнасящи се до използваните изразни средства: „Как са изобразени предметите?; Какви цветове е използвал художника? – светли, тъмни, топли, студени и др.; Какви материали и техники е използвал художникът?“ и т.н.

– въпроси, отнасящи се към стимулиране на чувствата на децата: „ Какви чувства изпитвате като наблюдавате предметите? – весели, възхищение, радост, гордост и т.н.

Друг метод, който се прилага при възприемане на произведенията на декоративното изкуство от децата, е сравнителният анализ. Използва се, когато предметите, които се разглеждат, са повече от 3 – 4. Те се сравняват по съдържание, цветово решение, изразни средства, материали и техники на изпълнение.

Методите и знанията в детската градина са разработени така, че да развият творческата художествена дейност у децата.

В ситуациите по изобразително изкуство децата получават знания за най-общите особености на произведенията на декоративно-приложното изкуство. Децата придобиват знания за постигането на художествена изразителност, декорация, съчетание на цветове, апликиране и моделиране.

Учителят осигурява подходяща игрова среда, насочва вниманието им към красотата и топлината, която внася това изкуство. Много от дейностите по изобразително изкуство могат да бъдат пренасяни в други образователни направления например подготвяне на украса за празник, събиране на различни природни материали и др. Учителите организират игрови дейности, които да стимулират детското въображение и творчество.

Чрез изучаването на декоративно-приложното изкуство се създават условия за изучаване на богатството от форми и цветове в заобикалящата ни природна среда, за традициите на българската керамика и дърворезба. От особено значение за успешно разрешаване на изобразителните проблеми е развитието на пластичността и динамичността на детското въображение. При декоративно-приложното изкуство от голямо значение е запознаването на децата от четвърта група с художествени предмети от бита (керамика, медни съдове, килими, носии с народни мотиви и др.). При разглеждане на предметите се учат

да търсят красотата, да ги анализират, да ги сравняват. Децата проявяват особен интерес и към онези предмети, които са свързани с народните празници и обичаи – мартеници, сурвакници, кукерски маски и костюми. Подчертава се, че предметите са дело на народни майстори.

Чрез декоративното апликиране децата овладяват пространствено-рисувателния лист чрез редуване на форми и цветове и особено да подреждат декоративни елементи. Вниманието им трябва да се насочи към развитие на чувство за ритъм и усет км създаване на композиция. Може да се постигне чрез създаване на разнообразни декоративни образи и мотиви – например цветя, риби, пеперуди и др.

При създаване на фризова композиция децата комбинират геометрични фигури, цветя и др., като ги залепят върху основата. Децата сами подбират декоративните елементи и как да бъдат подредени.

При изграждане на декоративна композиция се прилагат няколко принципа – ритъм, симетрия, асиметрия и контраст. Ритъмът има широко приложение в декоративно-приложните изкуства. Изразява се в редуването или повторението на еднакви или различни елементи и мотиви. Усетът на децата за ритъм, форма и големина се проявява при самостоятелното подреждане на декоративните елементи.

Композицията в декоративно-приложното изкуство представлява цялостно изграждане на художественото произведение, като се съчетаят нейните елементи – тема, идея, сюжет, форма. Композирането означава разполагане на изображението на определено място върху изобразителната плоскост. Декоративната композиция е съставена от стилизираните природни или геометрични форми. Подреждането, комбинирането и съчетаването на различни декоративни елементи чрез стилизиране се създава декоративният мотив. Той може да бъде растителен, геометричен, с изображение на животини или човешка фигура.

В произведенията на декоративно-приложните изкуства се прилагат два начина на композиране на украсителните елементи и декоративни образи – симетрично и асиметрично композиране.

Симетричното композиране е основен принцип, който се прилага често и се изразява в повторението на еднакви елементи и мотиви. Симетричната композиция създава усещане за ред.

Асиметрията е принцип, в който се търси по-голямо разнообразие и движение. В декоративната композиция елементите са разположени свободно.

В декоративно-приложните изкуства често се използва понятието декоративно пано. С него се украсяват стените на съвременните жилища и допринася за естетическото оформление.

Детското въображение се развива в процеса на апликирането на различни предмети, силуети и части, като ги залепя според собственото си виждане. Формите за апликация са изчистени и се съсредоточава най-характерното от даден предмет.

Детето развива мисловна дейност при изготвянето на различни декоративни елементи. Овладява се и моментът рязане с ножичка. Това оказва положително влияние върху формирането на сръчност. Апликацията помага за

естетическото възпитание на децата, като им дава възможност да проявят личното си отношение при подбора на формите, цветовете, разположението, като следва собствения си вкус. Възпитават се и умения за красиви цветови съчетания, когато сами избират цветовете.

Използвайки уменията, придобити от обучението по изобразително изкуство, децата развиват наблюдателност, учат се да ценят красивото, изграждат отзивчивост към красотата от заобикалящата ги действителност.

Апликацията е най-достъпният начин за овладяване на особеностите на приложното изкуство – декоративност, изразителност на цвета, орнамент, ритъм, разнообразен материал. Благодарение на народното творчество в детските работи се изгражда усет към красивите цветосъчетания, изящни форми, чувство за ритъм и други композиционни умения.

В заключение може да се отбележи, че в днешно време творчеството е необходимо за себереализация. Важно е да се отделя специално внимание на въздействието на произведенията на изкуството върху детето с цел ползотворна използваемост възможностите на различните изкуства и резултат личностно формиране на подрастващите. Силното желание на децата да се занимават с такъв вид дейност е израз на приобщаването им към декоративно-приложното изкуство, на интереса към него.

Литература:


1. Балкански, Д. Декоративно-приложните изкуства в обучението по изобразително изкуство. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2009.
2. Балкански, Д. Изобразителната дейност в детската градина. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2015.
3. Витанова, Н. и колектив. Активността на детето в детската градина. София: Просвета, 1994.
4. Папазов, Б. Изкуството. Теоретични аспекти. Велико Търново: Фабер, 2021.
5. Папазов, Б. Изобразително изкуство. Методика и практика. Велико Търново: Фабер, 2021.
6. Панорама на възрожденските приложни изкуства. София: Академично издателство проф. Марин Дринов, 1998.



*Виолина Димчева Тончева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Предучилищно и начално образование“,*
*окторска програма: Предучилищна педагогика*
aniloiv@abv.bg

# ПРАВИЛНИ И НЕПРАВИЛНИ ПРИЛОЖЕНИЯ НА ГЕНЕРАТИВНИЯ ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В СИСТЕМАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Владимир Р. Василев*

# CORRECT AND INCORRECT APPLICATIONS OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION

*Vladimir R. Vasilev*

*ABSTRACT: Generative artificial intelligence (AI) has become widely accessible in higher education, offering both opportunities and challenges. This paper examines the correct and incorrect applications of AI in various aspects of university life, including student learning, teaching methods, research, and administrative tasks. The author emphasizes the importance of developing AI literacy among students and faculty, advocating for the responsible use of AI tools while maintaining academic integrity. The study highlights the potential of AI to enhance educational experiences, streamline administrative processes, and augment research capabilities, but also warns against over-reliance and misuse. As AI continues to evolve, the paper suggests that higher education institutions must adapt their practices and policies to prepare students for a future where AI integration is inevitable.*

*KEYWORDS: Generative AI, Higher Education, Academic Integrity, AI Literacy, Large Language Models, Educational Technology, Prompt Engineering, Research Enhancement, Administrative Automation, AI Ethics.*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Генеративният изкуствен интелект е широко достъпен за свободна употреба към средата на 2024 г. За частните потребители повечето функции на основните големи езикови модели като ChatGPT на OpenAI и Claude на Anthropic са достъпни безплатно. Ограничение има основно в интензитета, с който хората могат да ползват изкуствения интелект, но лимитите са доста щедри и не възпрепятстват използването на услугите.

С помощта на генеративния изкуствен интелект могат да бъдат създавани текстове, изображения, както и видео. Най-лесен е достъпът до услугите за създаване на текст, които са достъпни и без регистрация. Copilot на Microsoft, който е базиран на ChatGPT, е достъпен за хора, които нямат регистриран профил, но с ограничения в работата. Нерегистрираните потребители имат право да задават по-малко въпроси от регистрираните и не разполагат с архив на предишните разговори, които са провели. По отношение на генерирането на изображения най-добрите услуги са достъпни само срещу заплащане, а такива от

средно ниво като Copilot Designer на Microsoft изискват регистрация, за да работят. Най-рестриктивен е достъпът до услугите за генериране на видео по текстова заявка, които тепърва прохождат и имат големи разходи за поддръжка. Достъп до най-добрите от тях засега имат само избрани хора и организации. Освен скъпата поддръжка на тези услуги пречка пред свободния достъп до тях е и опасността от използването им за измами и пропаганда. Очаква се това да се промени след изборите за президент на САЩ, които ще се проведат в края на 2024 г. Генерирането на видео чрез изкуствен интелект ще окаже голямо влияние върху дидактическата анимация, тъй като ще позволи на преподаватели с малки технически умения да създават висококачествени учебни материали, отразяващи специфичните им виждания по отношение на представяните уроци. В момента създаването на учебни видеоматериали е труден и времеемък процес, но генеративният изкуствен интелект позволява лесно и бързо създаване на качествени учебни материали и единственото изискване към потребителя е той да подаде добър промпт.

Промпт (от англ. prompt) в буквален превод означава подкана и е основният метод за комуникация между хората и генеративния изкуствен интелект. Най-популярните големи езикови модели позволяват значителни по обем промптове. Максималният размер варира между една или две стандартни машинописни страници. От качеството на промпта зависи колко ще е полезен отговорът на изкуствения интелект, така че развиването на умение за писане на промптове е от ключово значение за хората, на които се налага да използват генеративен изкуствен интелект. При първия си досег с изкуствения интелект много хора остават разочаровани от получените отговори, но проблемът в повечето случаи е в некачествения промпт, който са използвали, а не във възможностите на модела, с който разговарят.

Писането на добри промптове е трудна задача за повечето хора и е необходимо това умение да се преподава на студентите без значение от професионалното направление, в което се обучават. Изкуственият интелект позволява много по-бързо и лесно изпълнение на всякакви задачи и хората, които могат да го използват, най-ефективно ще имат голямо предимство пред всички останали.

На пазара на труда се заражда нова професия, която е свързана с писането на промпотове. Тя е известна под различни имена, като най-популярни са промпт инженер и промпт мениджър. Образователните институции трябва възможно най-скоро да се заемат с подготовката на кадри за тази професия, ако искат обучаваните да са конкурентни в новата икономическа ситуация, където изкуственият интелект е навсякъде.

Генеративният изкуствен интелект е тук, за да остане, и използването му в системата на висшето образование е неизбежно. Задължително е преподавателите, студентите и административният персонал да знаят как да го използват правилно. По този начин ще улеснят работата си и ще има по-малък шанс от допускането на грешки.

**Правилно и неправилно използване на ИИ от обучаваните**

1. Самоподготовка

Студентите от всички специалности могат да се възползват от изкуствения интелект, за да учат нови неща в домашни условия. Той е като частен учител, който е на разположение денонощно – за толкова време от колкото има нужда студентът. Услугите му са безплатни или срещу символична такса. Има безкрайно търпение и при нужда може да обяснява всяко нещо толкова подробно, колкото е необходимо, за да разбере обучаваният информацията.

Възможно е ИИ да даде невярна или подвеждаща информация, затова студентът трябва да синхронизира самоподготовката си с преподавател, който да го подготви да разпознава потенциалните неточности.

2. Анализ и обобщаване

Генеративният изкуствен интелект е мощен инструмент за анализ на информация. С негова помощ могат да се създават резюмета на обемни учебни материали, където най-важната информация е синтезирана и бързо достъпна. Правилна употреба на ИИ в този случай е студентът да прочете веднъж препоръчаната по дадена дисциплина литература, а след това да затвърди знанията си с използване на съкратена версия, изготвена от ИИ. Така обучаваните ще постигнат целта си за по-кратко време.

С ИИ учебната информация може бързо и лесно да се трансформира и в табличен вид, който дава възможност за бързи и лесни справки в процеса на затвърждаване на знанията.

3. Редактиране и усъвършенстване на текст

Големите езикови модели могат да бъдат много полезни за повишаване на качеството на текстовете, които студентите създават в процеса на обучението. Безплатните версии на ChatGPT и Claude предлагат възможност за прикачване на текстов файл към промпта. По този начин към генеративния изкуствен интелект може да се подаде команда да подобри качествата на текста, да направи препоръки за добавяне на допълнителна информация или да търси правописни грешки. Разбира се, възможно е някои от предложенията на ИИ да са погрешни, затова е нужно те да се проверяват внимателно, преди на тяхна база да бъде променена финалната версия на студентската работа.

4. Използване на генериран от ИИ текст в студентски самостоятелни работи

Допустимо е използването на ИИ за генериране на абстракти и ключови думи, но с уговорката, че трябва да бъдат внимателно проверени преди включването им в окончателната версия на писмената работа.

Основният текст на писмената работа или големи части от него не трябва да бъдат създадени от ИИ. Лесно е с няколко промпта генеративният изкуствен интелект да бъде накаран да напише цял реферат, но тази практика е недопустима. Ако в основния текст има елементи, създадени от ИИ, това трябва да бъде изрично упоменато в текста. Например допустимо е с помощта на ИИ авторът да създаде таблица, която обобщава някаква част от чистия текст. Коректно е и използването на модели за генериране на изображения за създаване на илюстрации към презентации.

5. Онлайн изпити

Генеративният изкуствен интелект не трябва да се използва, директно или индиректно, по време на полагането на онлайн изпити, тъй като това е

равносилно на измама. Самият формат на онлайн изпитите също трябва да бъде съобразен с новите технологии. Изпитването чрез тестове с предварително зададени отговори е сред най-уязвимите формати, тъй като големите езикови модели се справят отлично с решаването им. Вместо това трябва да се използват изобретателни методи за оценка на знанията от рода на поставянето на въпроси, изискващи мнението на изпитвания по даден въпрос. Отговорът на подобен въпрос би показал какви знания има даден човек по темата на изпита.

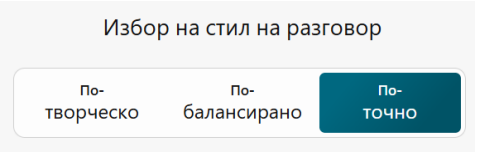
6. Теоретично и практично обучение за работа с изкуствен интелект

Обучаваните в системата на висшето образование трябва да получат обширни теоретични и практични знания от областта на изкуствения интелект. Те се нуждаят от стимулиране да използват максимално възможностите на новата технология без значение от направлението, в което се обучават. Само по този начин може да се гарантира безопасната и коректната употреба на ИИ. Използването му трябва да се насърчава, а не да се забранява, тъй като умението за правилна работа с изкуствен интелект ще бъде ключово на пазара на труда.

**Правилно и неправилно използване на ИИ от обучаващите**

1. Изготвяне на учебни материали

Генеративният изкуствен интелект може да създава текст, изображения и видеоклипове, които да служат за образователни цели, но при спазването на определени насоки. По отношение на авторските материали ИИ е коректно да се използва само за получаване на препоръки за подобряване на съдържанието. В това число влизат идеи за добавяне на още информация, премахване на излишна и корекция на грешна информация. За целта особено подходящ инструмент е Microsoft Copilot, който е част от Bing и е базиран на ChatGPT, тъй като при него системата дава позовавания с линкове, където може да се провери коректността на информацията. Налице са и три режима за стил на разговора: по-творчески, по-балансиран и по-точен. При избор на третия режим се изключва възможността ИИ да получи „халюцинации“, т.е. да представи за факти невярна информация, която сам е измислил. Тогава обаче отговорите ще са много по-лаконични.




*Факсимиле от Microsoft Copilot (14.07.2024 г.)*

Т.нар. халюцинации при ИИ се получават, тъй като е обучен да съдейства на хората в максимална степен и когато не знае отговора на зададения му въпрос, желанието да помогне прераства в съчиняване на измислици. В режима за по-точна информация, ако не знае отговора, ИИ ще си признае, че няма как да помогне, но при творческия режим обикновено дава подробни отговори дори на въпроси, за които няма данни, получени в хода на неговото обучение.

Създадените с помощта на ИИ учебни материали трябва да бъдат изрично маркирани като такива и да бъдат проверени за неточности от специалист в научната област, за която са създадени. Когато става въпрос за изображения и

видео, е препоръчително да се посочи какъв промпт е използван, на коя дата е генериран обектът и от кой ИИ модел.

2. Създаване на научна продукция

Висшите учебни заведения, освен образователни институции, са и места където се създава научна продукция. Генеративният изкуствен интелект е особено ценен при анализиране, систематизиране и резюмиране на големи обеми информация. ChatGPT и Claude позволяват директно качване на текстови файлове и снимки. След това отговарят на всякакви въпроси, свързани с качената информация и това може да спести много „черна“ работа при научните изследвания. Полезни са и възможностите за трансформиране на свободен текст в табличен вид. В промпта могат да се сложат няколко абзаца от разработвания научен текст и на ИИ да се даде команда да обобщи и представи информацията в табличен вид. Получената таблица трябва да бъде проверена надлежно от автора на изследването и когато се увери, че няма грешки, той може да я добави към изследването си.

Генеративният изкуствен интелект е способен да генерира сам големи части от дадена научна статия, студия или монография. За целта е нужен само подходящ промпт. Нужно е да се укаже, че стилът на текста трябва да е научен, както и да се посочи основната теза заедно с подтезите, ако има такива. Колкото по-добре е съставен промптът, толкова по-добър ще е крайният резултат. Научните текстове обаче са авторски продукт и е задължително частите, които са създадени от ИИ, да бъдат обозначени като такива.

На този етап е трудно разпознаването на текстове, създадени с изкуствен интелект, ако промптът, който е използван, е бил майсторски направен. Има опити за разработка на автоматизирани инструменти, които да разпознават дали даден текст е създаден от човек, или от ИИ, но те дават много голям процент на грешка, а и не могат да следват темповете на развитие на големите езикови модели. Не се препоръчва използването на такива инструменти, тъй като е възможно да маркират легитимен авторски труд погрешно като генериран от ИИ.

Представянето на генериран от ИИ текст за авторски не е плагиатство, тъй като към средата на 2024 г. само даден човек може да получи авторски права върху обект на интелектуална собственост, който е създал, но не е и коректно. Услугите за генеративен изкуствен интелект, които се предлагат онлайн на пазара, съхраняват всички промптове и генерирани отговори в база данни, която дори сега да не е публична, след време може да бъде използвана за проверка дали даден научен текст, публикуван и представен за авторски, всъщност е генериран от ИИ. Затова е силно препоръчително информацията, създадена с помощта на ИИ, и използвана в научни разработки, да бъде изрично обозначавана като такава.

3. Подготовка за изпити и оценяване на обучаваните

ИИ променя изискванията към подготовката на обучаваните, както и към методите на оценяване. На преден план излизат уменията за критичен анализ на информация и изразяване на обосновано мнение в писмен и устен вид.

Запаметяването и възпроизвеждането на факти и чужди мнения е с второстепенно значение. Разбира се, точните науки донякъде са изключение. В света на близкото бъдеще, който ще е доминиран от ИИ на всички нива, успехът на даден човек ще зависи от това доколко е развил критичната си мисъл, както и социалните умения.

Препоръчително е при оценяването на обучаваните и проверката на техните знания да се намали значението на механичното запомняне и възпроизвеждане на информация за сметка на стимулиране на използване на въображението, формирането на собствено мнение и уменията за анализ на учебния материал.

Използването на тестове с избор на предварително зададени отговори трябва да се намали до минимум, тъй като чрез тях не могат да се проверят важни елементи от развитието на изпитвания.

Според експертът по ИИ Дейвид Шапиро в образованието на бъдещето не трябва да има изпити, оценки и домашни работи. Той смята, че изпитването е решение на проблем, възникнал с индустриалната епоха, където ролята на масовия човек е да бъде ефективна работна единица, която се подчинява безпрекословно на своя работодател. Занапред обучаваните трябва да бъдат индивидуално подготвяни, а не като част от група и прогресът им да бъде следен с ИИ. Накратко, той предлага системата за извънинституционално обучение чрез частни уроци да се въведе в образователните институции. При частните уроци преподавателят има много добър поглед върху прогреса на обучавания и не е необходимо да го изпитва, за да разбере нивото на развитие. Шапиро вярва, че развитието на ИИ ще направи възможен този образователен преход, тъй като сред малкото останали професии ще са тези в областта на образованието и социалните услуги. Нужният финансов и човешки ресурс ще бъде повече от достатъчен [1].

**Правилно и неправилно използване на ИИ в административната дейност**

Висшите учебни заведения в България притежават автономия, регламентирана в Закона за висшето образование. Свободата да организират сами работата си води до наличие на уникални елементи при администрацията във всяка академична институция. Поради това всеки университет трябва сам да организира и оптимизира административните аспекти на работата си. Електронизацията и автоматизацията в сферата на висшето образование е проблем и много често липсва адекватен софтуер, който да отговори на уникалните нужди на университетите. Причина за това е стабилната световна тенденция качеството на програмния код да намалява, а разходите за създаването му да се увеличават. Нуждата от софтуер расте много по-бързо от броя на програмистите и това води да увеличаване на разходите и намаляване на качеството, тъй като хората, които създават софтуер, нямат нужното време, за да създадат продукт, който работи качествено и безпроблемно.

Проучване на CodeScene от 2022 г. показва, че некачественият код води до сериозно намаляване на производителността на програмните продукти. Това

значи, че те работят бавно и изискват повече хардуерни ресурси. Освен това системите с такъв код при работа са обект на значително количество бъгове [2].

Причина за посочените проблеми с качеството на програмния код е хроничният недостиг на програмисти, тъй като нуждите от специфичен софтуер са много по-големи от предлагането. Генеративният изкуствен интелект притежава потенциал да реши този проблем, тъй като позволява производителността на един програмист да се повиши многократно, както и качеството на работата му. Скоростта в развитието на способностите на ИИ да създава програмен код ще позволи, в обозримо бъдеще, дори хора, които нямат особени познания в областта на програмирането, да създават софтуер, който обслужва строго специфични нужди, каквито имат висшите учебни заведения. Към средата на 2024 г. социологическо проучване на платформата за разработване и предлагане на софтуерни продукти GitHub от средата на 2023 г. показва, че 92% от програмистите използват ИИ в работата си [3]. В някои случаи производителността на един програмист може да се повиши десет пъти, ако използва ИИ в работата си [4].

Бързото развитие на ИИ ще позволи на всеки университет да разработи за нуждите си единна облачна платформа за управление на информация с възможности като интуитивно въвеждане и изобразяване на студентска информация, учебни планове и графици; систематизиране на дейността на преподавателите, администрацията и студентите с цел автоматизирано създаване на доклади за външна и вътрешна употреба. Потенциалът за автоматизиране на значителна част от административните дейности чрез внедряване на ИИ е голям.

Генеративният изкуствен интелект не е просто любопитен инструмент за създаване на забавни текстове и интересни картинки, а технология с висок трансформационен потенциал и би било грешка да се отлага внедряването ѝ в системата на висшето образование.

**Таблица №1**

| Аспект | Правилно използване на ИИ | Неправилно използване на ИИ |
|---|---|---|
| Студенти | • Самоподготовка<br>• Анализ и обобщаване на информация<br>• Редактиране на собствен текст | • Използване на ИИ генериран текст без обозначение<br>• Използване по време на онлайн изпити |

| | | |
|---|---|---|
| Преподаватели | • Подобряване на учебни материали<br>• Анализ и систематизиране на информация за научни изследвания<br>• Създаване на нови методи за оценяване | • Представяне на ИИ генерирано съдържание като авторско<br>• Разчитане само на тестове с предварително зададени отговори |
| Администрация | • Автоматизиране на рутинни задачи<br>• Разработване на специализиран софтуер за нуждите на университета | • Пренебрегване на потенциала на ИИ за оптимизация на процесите |
| Общо | • Развиване на умения за работа с ИИ<br>• Насърчаване на критично мислене | • Забрана или игнориране на ИИ в образователния процес |

Абстрактът, ключовите думи и таблицата към тази статия са структурирани с помощта на големия езиков модел Claude 3.5 Sonnet на компанията Anthropic.

Литература:


1. Shapiro, D. Post AGI Education - What is the optimal educational experience and how can we get there?, YouTube, 2024. (https://youtu.be/N8PeXGhENNI) [проверено на 14.07.2024]
2. CodeScene. Code quality: measuring the business impact of unhealthy code, 2022. (https://codescene.com/blog/measuring-the-business-impact-of-low-code-quality) [проверено на 15.07.2024 г.]
3. GitHub Blog. Survey reveals AI's impact on the developer experience, 2023. (https://github.blog/2023-06-13-survey-reveals-ais-impact-on-the-developer-experience/) [проверено на 15.07.2024 г.]
4. Forbes, A. The 10x Developer Effect in the Age of AI, LinkedIn, 2023. (https://www.linkedin.com/pulse/10x-developer-effect-age-ai-andy-forbes-u8atf) [проверено на 15.07.2024 г.]



*Владимир Росенов Василев,*
*преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Социални дейности“,*
*vl.vasilev@shu.bg*

# РЕАЛИЗИРАНЕ НА РАЗНООБРАЗНИ МЕТОДИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ НАПРАВЛЕНИЯ

*Габриела П. Валентинова*

# IMPLEMENTATION OF VARIOUS METHODS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN EDUCATIONAL AREAS

*Gabriela P. Valentinova*

*ABSTRACT: The goal of preschool pedagogy is the complete and harmonious development of the child's personality. The educational content is absorbed by the children through the pedagogical situations, distributed according to the calendar for the seven educational areas. Teachers structure each pedagogical situation and carefully select the methods of pedagogical interaction that are suitable for the individual and age characteristics of the children. Of particular importance is their diverse implementation in different types of situations.*

*KEYWORDS: preschool pedagogy, children, teachers, methods of pedagogical interaction*

Основна цел на предучилищното образование е създаване на възможност на всяко дете да развива максимално своите потребности и да се подготвя за училищно обучение чрез въвеждането му в предметната и материалната среда, ориентирането в общочовешките ценности, формирането на умения и навици за адаптиране към новата среда и за ученето като дейност. Детската градина съхранява и насърчава детската индивидуалност към самоизява.

Реализацията на целите на съвременното предучилищно образование е свързана с овладяване на адекватни норми за комуникация и взаимодействие с връстниците при отчитане самоценността на този период от детството и съобразяване с процеса на саморазвитие, стимулиране на любознателността, инициативата и самостоятелността, на стремежа към експериментиране, на въображението и творчеството, изграждане на позитивно отношение към знанията (образованието), усвояване на адекватно социално поведение, туширане на агресивните инстинкти, усвояване на навици за самообслужване и здравно-хигиенни норми, усвояване на навици за самоорганизация на поведението, хуманност, алтруизъм, уважение към възрастните, етнотолерантност.

Качественото предучилищно образование се разглежда като съвкупност от качеството на редица взаимносвързани компоненти – образователни политики и стандарти; управление на директора; развиваща образователна среда; учебни помагала; взаимодействие с родителите, с общността/общностите и т.н. Безспорно обаче най-значима си остава ролята на личността на детския учител – професионалната му подготовка, от една страна, и неговите личностни качества – от друга [1].

Функциите на учителя в детска градина са регламентирани в Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти [2], където ясно пише, че е необходимо да се прилагат ефективни образователни методи и подходи съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците.

Методите на педагогическо взаимодействие осигуряват възможности за осъществяване на практико-познавателната и преобразуваща дейност на детето, с което се стимулира формирането на познавателни, социални, двигателни и естетически способности. Чрез тях се осъществява съвместната дейност на децата и възрастните в условия на групово сътрудничество, което дава възможност за динамична промяна в позициите им. Е. Русинова условно представя методите в четири групи [3] съобразно процесите на възприемане, изпробване и изразяване (степени на педагогическо взаимодействие), осигуряващи успешното взаимодействие между детето и възрастния. Това взаимодействие се осъществява в специфични за предучилищната възраст форми на познание и активност. Четирите групи методи са:

– предметно-оперативни – в тази група се включват обследването, конструирането, предметните игри и предметното моделиране, упражняването, разглеждането и др.;

– игрово-преобразуващи – в нея спадат ролевите, театрализирани, конструктивни, дидактични, музикални и подвижни игри;

– практико-изпробващи – предполага конструиране, експериментиране, дидактични игри, предметно-схематично и графично моделиране, инсценировки и етюди;

– информационно-познавателни – включва наблюдение, демонстрация, разказ, беседа, драматизация, оценяване, словесни игри и др.

Изборът на методите се извършва в зависимост от:

– сферата на приложението им (познавателна, емоционална, социална, естетическа, двигателна);

– вида на педагогическата ситуация (игрово-познавателна, обучаваща, практическа);

– характера на конкретните образователни задачи;

– индивидуалните и групови компетенции на децата.

**Методогия на изследването**

За да се подкрепи теоретичната част на изследването, беше проведено анкетно проучване, ориентирано към учители, работещи в детска градина. То включва общо петнадесет въпроса, свързани с избора и реализирането на разнообразни методи на педагогическо взаимодействие в педагогическите ситуации.

Анкетата се проведе анонимно чрез онлайн платформата „Гугъл формуляри“ в периода 01.06.2024 г. – 30.06.2024 г. Попълнените анкети са осемдесет и четири на брой и са от учители от цялата страна. Разпространението се осъществи посредством групи за учители във Фейсбук.

Анкетата е съставена в четири тематични блока, отговарящи на четирите групи методи. Във всяка група са заложени по няколко метода, които учителите

могат да посочат като използвани в педагогическите ситуации по различните образователни направления.

Целта на проучването е да се проучат представите и нагласите на учителите в детски градини относно реализирането на разнообразни методи на педагогическо взаимодействие.

В графиките са включени следните образователни направления:

Български език и литература

Математика

Околен свят

Изобразително изкуство

Конструиране и технологии

Музика

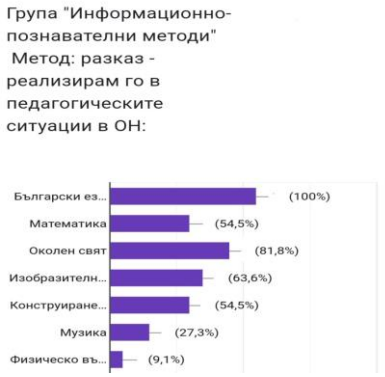
Физическа култура

Графика 1. Информационно-познавателни методи: беседа



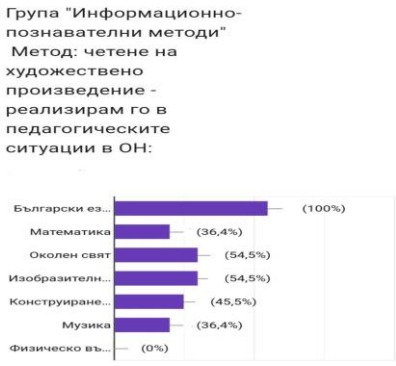

Учителите посочват, че най-широко приложение на беседата (90%) може да се реализира в педагогическите ситуации по ОН (образователно направление) „Околен свят“. Висок процент (72,7%) смятат, че тя е подходяща за ситуациите по ОН „Български език и литература“ и ОН „Математика“. Най-рядко провеждат беседи с децата в ситуациите по ОН „Музика“ – 27,3%.

Графика 2. Информационно-познавателни методи: разказ



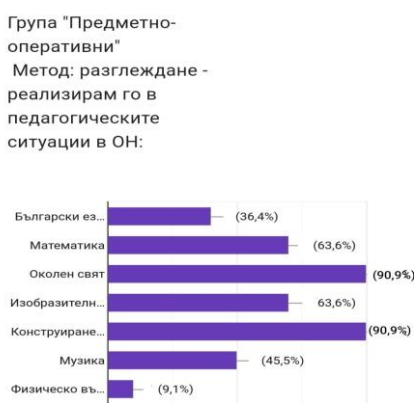
Разказът намира 100% приложение в ситуациите по ОН „Български език и литература“, както и висок процент реализиране в ситуациите по ОН „Околен свят“. Интересен е резултатът за предложение ОН „Физическа култура“ – едва 9,1% от учителите смятат, че беседата е подходяща за тези ситуации.

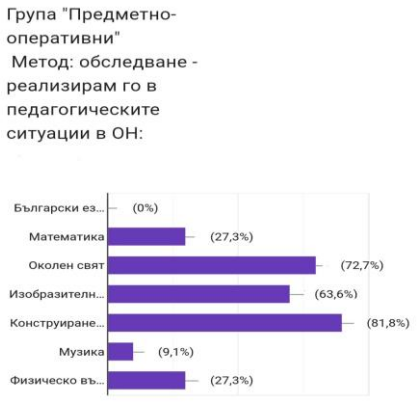
Графика 3. Информационно-познавателни методи: четене на художествено произведение




100% от респондентите посочват, че методът „Четене на художествено произведение“ е подходящ и прилаган от тях в ситуациите по ОН „Български език и литература“. В ситуациите по ОН „Околен свят“, ОН „Изобразително изкуство“ и ОН „Конструиране и технологии“ този метод намира около 50% приложимост. Учителите не използват четенето на художествено произведение в ситуациите по ОН „Физическа култура“.

Графика 4. Предметно-оперативни методи: разглеждане и обследване




За да се анализират по-точно данните за методите „разглеждане“ и „обследване“, трябва да се поясни разликата между двете понятия. При разглеждането инициативата при определяне на обекта е на детето, като чрез него уточнява, разширява и обогатява представите си за света. Обследването е

свързано с откриване на съществени структурни и функционални характеристики на обекта и връзките между тях. Макар и близки по значение и функции, тези два метода имат доста разнообразно приложение в различните образователни направления. Интересно е, че учителите посочват разглеждането като приложим метод в ОН „Български език и литература“ (36,4%), докато обследването не намира приложение (0%) в това образователно направление.

Най-виск процент приложимост и за двата метода, учителите посочват на ОН „Конструиране и технологии“ и ОН „Около свят“.

Графика 5. Предметно-оперативни методи: предметно моделиране




При предметното моделиране се заместват предмети и обекти с техни модули – придобиват се представи за структурата, функциите на отделните части и отношенията им с други предмети в реалността. Според анкетираните учители методът не намира голямо приложение в ситуациите по ОН „Български език и литература“, ОН „Физическа култура“, както и че не е приложим в ОН „Музика“. Най-често се реализира в педагогическите ситуации по изобразително изкуство и конструиране и технологии.

Графика 6. Практико-изпробващи методи: елементарен опит и експеримент






Често бъркани в практиката тези два метода отново трябва да бъдат по-обстойно представени. При реализиране на елементарния опит се установява промяна на външен видим признак чрез механично въздействие – сравняване на свойства на материали, докато при експеримента последователно се променят условия за установяване на връзки от типа обект – среда като закономерност на развитието.

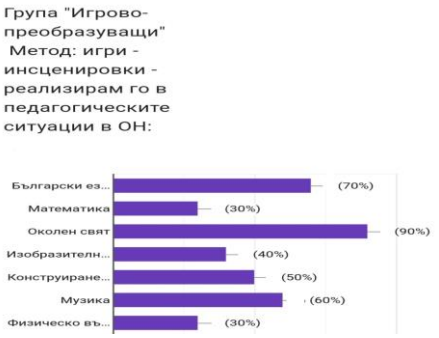
Според анкетирането най-често тези методи се реализират в ситуациите по направления „Околен свят“ (90%), „Изобразително изкуство“ (70%) и „Конструиране и технологии“ (85%). Рядко прилоложими са в ситуациите по ОН „Български език и литература“. Елементарният опит често се реализира в ситуациите по ОН „Математика“ (72,2%), докато експериментът по-рядко се осъществява (27,3%).

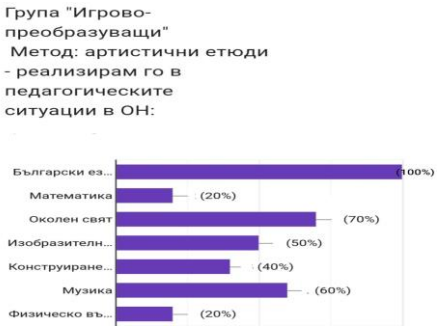
Графика 7. Практико-изпробващи методи: предметно-схематично моделиране




За разлика от предметното моделиране, което е в група „Предметно-оперативни методи“, предметно-схематичното моделиране представлява заместване на реален предмет чрез схема, скица, изображение – осмислят се връзки между група предмети. Учителите посочват, че често реализират този метод в ситуациите по повечето образователни направления, с изключение на ОН „Музика“, където според тях няма приложимост.

Графика 8. Игрово-преобразуващи методи: игри инсценировки и артистични етюди

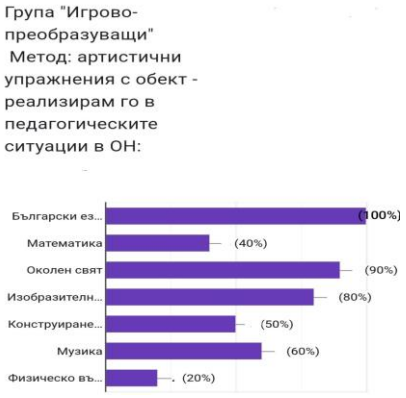


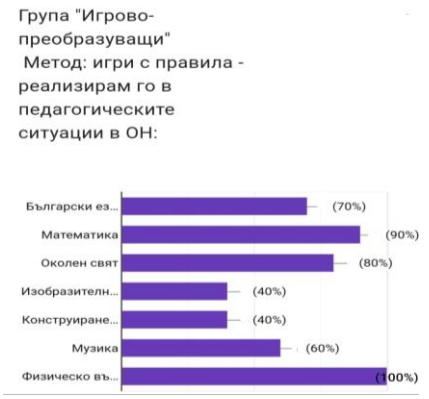



Игрите инсценировки представлят система от действия по посока на замисъл, но липсва сюжет. Артистичните етюди се състоят в креативно преобразуване на връзките и отношенията в света.

Приложението им в педагогическите ситуации е широко застъпено, както показват графиките от анкетното проучване. Висок процент е даден от учителите за реализирането на артистични етюди в ситуациите по ОН „Български език и литература“ (100%), ОН „Околен свят“ (70%) и ОН „Музика“ (60%). Често се реализира в педагогическите ситуции в образователните направления „Изобразително изкуство“ (50%), „Музика“ (60%), „Конструиране и технологии“ (40%). Игрите инсценировки също се реализират често във всички образователни направления.

Графика 9. Игрово-преобразуващи методи: артистични упражнения с обект и игри с правила

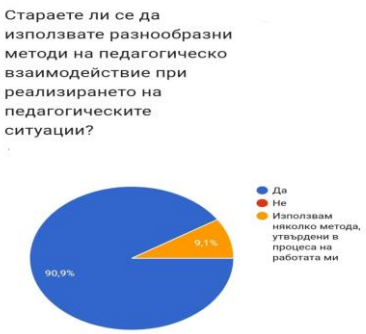



Артистичното упражнение с обект е ориентиране не толкова в социален, колкото в предметно-функционален план. Според анкетираните учители то намира 100% приложимост в ситуациите в ОН „Български език и литература“, както и висок процент в ОН „Околен свят“ (90%), ОН „Изобразително изкуство“ (80%), ОН „Музика“ (60%).

Игрите с правила най-често се реализират в педагогическите ситуации в ОН „Физическа култура“ (100%). В три други образователни направления са посочени с над 50% – ОН „Математика“ (90%), ОН „Околен свят“ (80%) и ОН „Български език и литература“ (70%). Често се реализират и в ситуациите в ОН „Музика“ (60%), ОН „Изобразително изкуство“ (40%) и ОН „Конструиране и технологии“ (40%).

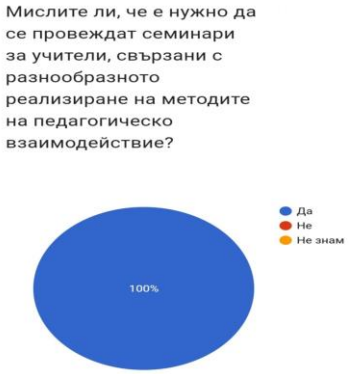
Графика 10. Реализиране на разнообразни методи в педагогическите ситуации




Графика 10 представя в процентно отношение отговорите на учителите относно избора и реализацията на разнообразни методи на педагогическо взаимодействие в ситуациите по различните образователни направления. 90,9% от тях твърдят, че се стараят да разнообразяват методите, с които работят, а 9,1% от анкетираните посочват предложение „Използвам няколко метода, утвърдени в процеса на работата ми“. Няма учители, отговорили с „Не“ на този въпрос от анкетното проучване.

Следващият въпрос е свързан с разпространението на информация – предложения с разнообразни методи. Той е структуриран по следния начин: „Къде намирате идеи за разнообразяване на методите на педагогическо взаимодействие в процеса на работата Ви?“. Най-често учителите посочват, че намират такава информация в методическите ръководства на програмните ситеми, с които работят, и в интернет страници, свързани с образованието в предучилищна възраст.

Графика 11. Необходимост от разпространение на информация




В отговорите си към този въпрос („Мислите ли, че е нужно да се провеждат семинари за учители, свързани с разнообразното реализиране на методите на педагогическо взаимодействие?“) учителите са напълно единодушни. 100% от тях са на мнение, че е необходимо да се провеждат семинари за учители, чиито тематични акценти са върху разнообразното реализиране на методите на педагогическо взаимодействие.

Заключения и изводи

1. Методите от група „Информационно-познавателни“ се реализират разнообразно в различните ситуации по всички образователни направления. Единственият метод, които не се реализира в педагогическите ситуации по ОН „Физическа култура“ според анкетираните, е четенето на художествено произведение.
2. Методите от група „Предметно-оперативни“ се реализират разнообразно в различните ситуации по повечето образователни направления. Методите, които не намират приложение, са „обследване“ – в ОН „Български език и литература“ и „предметно моделиране“ в ОН „Музика“.
3. Методите от група „Практико-изпробвощи“ се реализират разнообразно в различните ситуации по повечето образователни направления. Единственият метод, които не се реализира в педагогическите ситуации по ОН „Музика“, е „предметно-схематично моделиране“.
4. Методите от група „Игрово-преобразуващи“ се реализират разнообразно в различните ситуации по всички образователни направления.

С най-високи проценти, според анализа на анкетното проучване, са методите от групата на „игрово-преобразуващите“. В Наредба 5 е регламентирано, че педагогическите ситуации се провеждат основно под формата на игра. Това дава обяснение и за честата употреба на тази група методи.

Проучването доказва неоходимостта от организиране на срещи под формата на форуми, конференции и други, на които учителите да обменят опит във връзка с разнообразната употреба на методите на педагогическо взаимодействие. Също така е важно учителите да получават достъпна научна информация, която да разширява и допълва познанията им в тази насока.

Литература:

1. Енгелс-Критидис, Р. (2017). Качественият детски учител: личностен и професионален профил. Педагогика, 1/2017, с. 8–20.
2. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти
3. Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.
4. Русинова, Е. (1993). Програма за възпитание на детето от две до седемгодишна възраст. Книга за учителя: Даниела Убенова

*Габриела Пламенова Валентинова,*
*главен асистент, доктор,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата,*
*Катедра: „Предучилищна и медийна педагогика“*
*gpvalentin@uni-sofia.bg*

# ЦИФРОВАТА ГРАМОТНОСТ И ДЕЗИНФОРМАЦИЯТА В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

*Галина В. Георгиева*

# THE DIGITAL LITERACY AND DISINFORMATION IN THE BULGARIEN SCHOOL

*Galina V. Georgieva*

*ABSTRACT: The article discusses digital literacy through education and disinformation.*

*KEYWORDS: digital literacy, disinformation, teacher, school*

Терминът грамотност се възприема като езикова грамотност (literacy) и е прието, че е въведен от Цицерон (108 – 43 пр.н.е.) и с него той е определил и нарекъл образования човек. Грамотни са били всички: „които са умеели да четат латински език“.

Грамотността, т.е. необходимите знания и умения, които трябва да бъдат притежавани, могат да бъдат в различни области на науката, културата, образованието, професионални направления и др. С навлизането на дигиталните технологии се появява понятието *цифрова грамотност*. Според „Насоки за учителите и преподавателите за справяне с дезинформацията и насърчаване на цифровата грамотност чрез образование и обучение“ на Европейската комисия(ЕК) от 2022 г. цифровата грамотност е „способността за достъп, управление, разбиране, интегриране, комуникация, оценка, създаване и разпространяване на информация по безопасен и подходящ начин чрез цифрови технологии. Тя включва компетентности, които се определят като информационна и медийна грамотност, грамотност в областта на информационно компютърните технологии. Цифровата грамотност включва измерение на активна и гражданска ангажираност с цифровия свят и насърчава активното гражданство“ [1, с. 11].

Цифровата грамотност с напредването на дигитализацията и глобализацията на света става необходимост за учители и ученици. Докато при учителите все още има страх от новите технологии, то при учениците такъв липсва. Те искат всичко да опитат и приложат, и то невинаги отчитайки опасностите в дигиталния свят.

Насоките на ЕК са относно създаване на учебна среда, която води до цифрово огрмотяване на учениците, в резултат на което те да придобият умения и компетентности да различават невярна и злонамерена информация, както и дезинформация. Основната роля в този процес се пада на учителя, който не е необходимо да бъде специалист по информационни технологии, за да се справи успешно, но трябва да има базова цифрова грамотност. Необходимо е да обхване процеса от преди влизането в класната стая, по време на учебния час и

да прецени ефекта, който би се получил след часа. Подготовката за това започва със създаване на „безопасно място, където учениците да изразяват мнението си и да участват активно в ученето“ [1, с. 5] .

Учителят трябва:

– да отчете нивото на цифрова грамотност на съответния клас в частност на всеки ученик;

– да се запознае предварително с навиците на общността, от която произлизат учениците, за да може да избегне евентуални конфликти и недоразумения;

– да обсъди с ръководството на училището идеите, методите и подходите, които смята да прилага;

– да запознае родителите и да търси обратна връзка с тях относно възможността да бъдат засегнати чувствителни теми и въпроси, които водят до негативни прояви;

– да се консултира с училищния психолог в случаи на възможност на проява на агресия и емоционално разстройство на ученици.

При стартирането на учебния процес учителят е добре да прилага традиционните методи на преподаване, но адаптирани към цифровата среда и да има учене чрез проучване и решаване на проблеми като:

– игровизация на учебния процес – прилагат се игрови стратегии или се използват онлайн игри, за да се подобри ученето и да стане по-привлекателно;

– метода на обърната класна стая – учениците разглеждат новия учебен материал извън клас. Те се запознават сами, като използват няколко източника онлайн, включително видеоклипове, подбрани от учителя, след това в час дискутират, решават казуси, изготвят презентации и проекти;

– спираловиден учебен план – ключовите понятия се представят многократно по време на обучението, но с все по-голяма степен на сложност и с по-широко приложение.

През целия учебен процес учителят насърчава учениците да използват цифровите устройства като част от обучението и отчита индивидуалните потребности на всеки ученик, съобразява се с възгледите и мненията им, както и с влиянието на семейната среда. Дава насоки и се стреми да развие у тях критична способност за преценка на вярна и невярна информация, изяснявя същността на неприкосновеността на личното пространство – собствено и на другите. Включва актуална информация в урочните единици, като постоянно отчита и следи риска от негативни реакции. Търси баланс между открита класна стая, където учениците могат свободно да дават мнения и безопасното пространство, в което това не се случва.

И най-важното за учителя е да може в един последващ етап да премине от ролята на ръководител в ролята на координатор на учебния процес, за да даде възможност на учениците да обменят знания и информация помежду си, да може да дава личен пример как е развил цифровата си грамотност и/или как е станал обект на дезинформация и без да се притеснява, да признае, че учителят не знае и не може да знае всичко, но може да предложи необходимата основа и

да подтикне към критично осмисляне и да окаже подкрепа по време на учебния процес.

Учениците в българското училище имат различно ниво на цифрова грамотност. Някои от тях познават и използват много добре цифровите технологии, но други са с много ниско ниво на компетентности и умения поради липса на достъп до модерните технологии или нямат интерес към тях.

Според насоките на ЕК ученикът от начален етап трябва да придобие в процеса на работа следните знания и умения:

– да може самостоятелно да търси информация по въпроси, от които се интересува;

– с напътствие да може да оценява достоверността и полезността на информацията;

– да осъзнава, че в онлайн средата може да намира всички видове информация включително и невярна информация и дезинформация;

– разбира разликата между дезинформация, невярна информация и злонамерена информация;

– запознат е с основните принципи на защита на неприкосновеността на личния живот;

– знае как да защити личната си информация;

– знае, че има авторски права, които не трябва да се нарушават;

– може да търси медийно съдържание, което може да се използва свободно и с разрешение;

– може да анализира значението на медиите в живота му;

– може да използва цифрови инструменти по подходящ и безопасен начин, за да създава продукти за определена аудитория;

– знае да създава и споделя медийно съдържание;

– знае как да се държи етично в онлайн пространството.

Ученикът в края на прогимназиалния етап трябва да има следните компетентности:

– може да оценява критично достоверността и надежността на източника на информация и цифровото съдържание;

– да знае, че търсачките, социалните мрежи и платформи често използват алгоритми с изкуствен интелект за генериране на отговори и показване на съдържание, които са адаптирани към предпочитанията на отделния потребител или се определя от тях;

– може да получава, обработва и представя информация въз основа на изследвания, като използва подходящи методи и инструменти;

– наясно е, че в онлайн пространството се събират и обработват много лични данни;

– може да използва цифрови инструменти за проверка на достоверността на снимки и видеоклипове;

– знае какви стратегии да използва, за да контролира, управлява или изтрива данни, които се събират от онлайн системи;

– знае, че системите с изкуствен интелект могат да се използват за автоматично създаване на цифрово съдържание, като за източник се използва

съществуващо цифрово съдържание и то може трудно да се разграничи от създаденото от човека;

– осъзнава склонността да се търси информация, потвърждаваща вече изградена теза и развива критичен подход към собственото си мислене и поведение;

– знае значението на невербалните послания в цифрова среда и че в културно отношение тяхното използване е различно в отделните държави и общности.

С развиването и усъвършенстването на гореупоменатите компетентности училището образова и възпитава едно съвременно поколение ученици, което лесно ще може да разкрива дезинформацията. Според насоките на ЕК дезинформация е „доказуемо невярна или подвеждаща информация, която се създава, представя и разпространява с цел да се извлече икономическа изгода или съзнателно да се въведе в заблуждение обществеността. Последиците от нея могат да бъдат в ущърб на обществения интерес“ [1, с. 24]

Дезинформацията се разглежда в три различни аспекта: етичен, технически и иикономически, които се изразяват в следното:

– етичен аспект – учениците придобиват представа как дезинформацията може да навреди на правата на човека и на обществото като цяло;

– технически аспект – използването на изкуствен интелект може да доведе до създаване на фалшификати, които са с негативни последици в морално, етично и икономическо отношение;

– икономически аспект – дезинформацията може да послужи за икономическа изгода.

Ролята на учителя е с помощта на различни методи да предизвика у учениците необходимост да проверяват използваната информация:

– да съберат информация за едно и също събитие от различни онлайн медии и да разграничат кое е мнение и кое е факт;

– да напишат есе, което да бъде аргументирано и да се основава на достоверни факти;

– да могат чрез игри да правят разлика между факт и мнение.

В резултат учениците развиват критично мислене и отношение към истинността на фактите, като при използването на информация трябва да търсят отговор на въпросите: Кой е авторът и/или източнкът? Какви доказателства са представени? Какво казват други източници? Това води до изграждане на личности с критично мислене, които трудно биха се поддали на манипулации и дезинформация.

На училището и учителите през последните години се вменяват различни роли и задължения, някои от които не са съвсем привични за общността, но цифровата грамотност и справянето с дезинформацията е изключително важно днес, тъй като онлайн средата завладява жизненото пространство на всички и в 21. век трябва да се справяме с нови компетентности и умения. Предизвикателствата и рисковете нарастват, учителят и училището трябва да се адаптират и развиват в съответствие с новите технологии и етични норми, да образоват и възпитават децата и учениците в една доста динамична и трудно подлежаща на контрол среда.

Литература:

1. Насоки за учителите и преподавателите за справяне с дезинформацията и насърчаване на цифровата грамотност чрез образование и обучение (2022). Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз. ISBN 978-92-76-55088-4
2. Закон за предучилищното и училищното образование, www.mon.bg

*Галина Веселинова Георгиева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ К. Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Педагогика и управление на образованието“*
*докторска програма: Управление на образованието,*
*galge@abv.bg*

# РОЛЯТА НА BLOG-А ПРИ КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

*Галина К. Абаджиева*

# THE ROLE OF THE BLOG IN QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS

*Galina K. Abadzhieva*

*ABSTRACT***:** *The article provides a brief overview of the internal and external qualifications of pedagogical specialists, paying attention to the role of the blog in the development of the teacher; briefly introduces blogging platforms. The sharing of good practices, in a personally created online space, is a specific and useful resource that increases the qualification of the teacher and the commitment and interest of the students.*

*KEYWORDS***:** *qualification of pedagogical specialists; external institutional qualification; personal development policy; blog; qualification; pedagogical specialists*

Блоговете играят важна роля в повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти, защото предлагат платформа за споделяне на знания, опит и иновации в образователната практика. Те предоставят множество възможности за професионално развитие на педагогическите специалисти. Блоговете служат като платформа за споделяне на знания и опит, сътрудничество, рефлексия и непрекъснато обучение. Използването им в образованието може значително да подобри качеството на преподаване и да подпомогне личностното и професионалното развитие на учителите.

Като цяло квалификацията на педагогическите специалисти е изключително важна в системата на предучилищното и училищното образование. Чрез повишаването ѝ се подобряват не само знанията, уменията и компетенциите, но се развиват и усъвършенстват новите практики и методи на преподаване и учене [4]. Развиват се и управленските подходи на *институционално равнище*, както и мотивацията за кариерното израстване от страна на педагогическия специалист.

Промените в обществените отношения, етническото разнообразие, имуществените различия в българското училище; различните езикови, поведенчески и битови практики изискват промяна на ролята и компетентностите на учителя. Нарастват и неговите задължения и отговорности. Това неминуемо предопределя необходимостта от повишаване на квалификацията в педагогическата и конкретната предметна област, както и в областта на новите информационни и комуникационни технологии с оглед динамиката на научната и информационната среда и задълбочаването на интердисциплинарните връзки.

Квалификацията на педагогическите специалисти стои в основата на успешната политика и по отношение *подкрепата на личностното развитие*.

Блогът, като форма на квалификация, може да се използва ефективно за професионално развитие на учителите. Практиката показва, че той е иновативен подход за мрежови контакти и сътрудничество. Публикуването на лични размисли, оценки, наблюдения може да послужи както за рефлексия и самооценка, така и за обучение и насоки за нови преподаватели. Актуализацията на знания е съобразена и със законовите и нормативни промени, а личният блог е една платформа за изразяване и въздействие върху потребителите.

*Смисъл на квалификацията – норми, изисквания, типове (външна, вътрешна)*

С. Георгиева и Р. Власева отбелязват: „Преосмислянето на нарастващата глобална и комплексна роля на образованието по посока формиране на ключови за 21-во столетие умения на обучаваните рефлектира върху професионализма и личностно-компетентностните профили на работещите в системата на предучилищното и училищното образование“ [2]. С. Добрева обобщава: „Компетентностите на учителите за планиране, провеждане и отчитане на резултатите от образователния процес са съществена част от качеството на образование в училище. Те са свързани както с предварителната им научна и методическа подготовка, така и с по-нататъшната продължаваща квалификация, която може да се провежда в различни форми“ [3].

Квалификацията на педагогическите специалисти е ключова за поддържане на високи стандарти в образованието. Тя включва не само първоначалната подготовка, но и непрекъснато професионално развитие чрез различни форми на вътрешна и външна квалификация. Спазването на установените норми и изисквания гарантира, че учителите са добре подготвени да отговорят на нуждите на учениците и да допринесат за ефективното функциониране на училищната система [4].

Квалификацията на педагогическите специалисти представлява усъвършенстване на знанията, уменията и компетентностите под формата на обучения, които се провеждат от външни за институцията организации. Биха могли да се извършват и като вътрешноинституционална квалификация. И двете форми са насочени към напредъка на учениците и подобряване на образователните им резултати, а в по-глобален мащаб – към изпълнение на политиките за учене през целия живот и развиването на образователното пространство за постигане на по-високо качество на образованието. Квалификацията на педагогическите специалисти в училище е от решаващо значение за осигуряване на качествено образование. Тя включва придобиване и развитие на знания, умения и компетенции, които подпомагат ефективното преподаване и управление на учебния процес. Квалификацията е вариант за подобряване на учебните резултати, за повишаване удовлетвореността на учениците и техните родители; допринася и за личностното и професионалното развитие на учителите.

*Какви норми и изисквания трябва да се спазват?*

Нормите и изискванията за квалификация на педагогическите кадри са регламентирани от националните образователни системи и международните стандарти.

Държавният образователен стандарт (ДОС) за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование е приет с цел създаване на предпоставки за повишаване на авторитета и социалния статус на педагогическите специалисти, изграждане на система за продължаваща квалификация, за професионално усъвършенстване и кариерно развитие. Този стандарт регламентира условията и реда за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, за придобиване на професионално-квалификационни степени; системата от квалификационни кредити и условията и реда за кариерното развитие на преподавателите в системата на българското образование.

Основното образователно изискване към учителя е той да има завършено висше образование с профил, съответстващ на предмета, който преподава. В негов интерес е да има и допълнителна квалификация. Педагогическите специалисти могат да преминават през допълнителни курсове и програми за придобиване на специализирани умения (например работа с деца със специални образователни потребности, работа в дигитална среда и др.).

От гледна точка на професионалните стандарти, е целесъобразно да се имат предвид педагогически умения и методически компетенции. Тук се включват и способността за ефективно преподаване, управление на класната стая и ангажиране на учениците; познания за прилагането на различни методи на обучение и оценяване, както и умения за това.

Непрекъснатото професионално развитие на педагогическия персонал е в основата на по-доброто преподаване, усвояване на знания и по-голямата ангажираност към образователния процес. Обученията са във вида на постоянни професионални курсове и семинари, които учителите трябва да преминават редовно. След успешно преминал такъв курс (онлайн, присъствено) преподавателят получава сертификати и квалификационни степени, които потвърждават придобитите умения и компетенции.

*Какви типове квалификация съществуват?*

Квалификацията на педагогическите специалисти може да бъде вътрешна и външна.

Вътрешната квалификация е свързана със семинари и уъркшопи, които се провеждат в рамките на училището или учебния комплекс и са фокусирани върху специфични методики на преподаване, нови учебни програми или образователни технологии. При тях се наблюдава *менторство и коучинг* [6]. По-опитни учители предоставят насоки и подкрепа на по-млади или новоназначени колеги, споделяйки добри практики и опит. Провеждането на *коучинг* сесии е насочено към развитие на конкретни умения като управление на класната стая или интеграция на нови технологии в учебния процес. След всяка вътрешна квалификация се осъществяват оценяване и рефлексия. При рефлексията учителите обсъждат и оценяват своята практика, споделят успехи и

предизвикателства, работят върху подобрения, набелязват перспективи за подобряване качеството на образователната дейност.

Дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на институционално равнище се осъществяват от училищата. Изготвя се план за квалификационната дейност, който е съобразен със стратегията за развитие на институцията, установените потребности за повишаване на квалификацията, плана за квалификация, вътрешните правила за осъществяването ѝ, годишните средства за квалификация, както и с възможностите за участие в международни и национални програми и проекти.

Външната квалификация е свързана с участие в национални и международни курсове и програми. При този тип квалификация, както при по-горе изброената разновидност, учителите могат да посещават курсове, предлагани от университети; професионални асоциации или специализирани институции. Участието им е свързано с придобиване на официално признати квалификации (степени), които потвърждават придобитите знания и умения (например магистърски програми, следдипломни специализации). Разновидност на външната квалификация може да бъде и участието в професионални конференции и семинари, където се представят нови изследвания, иновации и добри практики в образованието. Тази форма на квалификация се свързва и с образователни обмени и визити – програми за обмен на учители и посещения в други училища или образователни институции, които предоставят възможност за учене от опита на други образователни системи.

Що се отнася до директора на институцията, то той упражнява контрол по отношение на изпълнението на плана за квалификационните дейности и съблюдава участието на педагогическите специалисти в квалификационните дейности на институционално, регионално и национално равнище.

Компетентностите на учителите за планиране, провеждане и отчитане на резултатите от образователния процес са съществена част от качеството на образование в училище. Те са свързани както с предварителната им научна и методическа подготовка, така и с по-нататъшната продължаваща квалификация, която може да се провежда в различни форми.

Обученията на педагогическите специалисти за придобиване на професионално-квалификационни степени се осъществяват от висшите училища, създадени по реда на Закона за висшето образование. Процедурата по присъждане на съответното ПКС се осъществява от департамент на висшето училище, което провежда обучение за придобиване на професионалната квалификация „учител“. То трябва да притежава и програмни акредитации за провеждане на обучение за придобиване на образователно-квалификационната степен „магистър“ по специалност от различните акредитирани професионални направления [7]. Присъдената степен се удостоверява със свидетелство по образец.

Непрекъснатото обучение, като част от ученето през целия живот, обхващащо различни форми на продължаваща квалификация, е *значим акцент* на професионалното развитие на педагогическите кадри. Не са достатъчни само първоначалните знания и умения, придобити във висшето училище, както и опитът в процеса на упражняване на учителската професия. Трудовият стаж

също не е достатъчен и точен измерител на квалификацията, тъй като дори различните индивиди, работещи на едни и същи работни места и имащи еднакъв трудов стаж, придобиват различни умения и знания, притежават различни способности за тяхното използване в конкретната си работа, имат различна производителност, интензивност на труда, различна мотивация за тяхното използване и развитие.

Продължаващата квалификация може да се извършва от висши училища, научни организации, специализирани обслужващи звена или други обучителни организации, чиито програми биват одобрени от министъра на образованието и науката или от оправомощено от него длъжностно лице.

*Най-съществен извод*, от гледище на *вътрешната квалификация* и добри практики е, че култивирането на положително отношение към ученето е процес, който се развива и обогатява най-вече на подсъзнателно ниво. То дава най-мотивиращи и удовлетворяващи резултати по отношение на желанието за учене и творчески постижения.

В нашия дигитален век е полезно учителят да познава и да може да работи с хардуерни устройства (някои от които са заложени в учебното съдържание). В непосредствената си работа той трябва не само да познава, но и да прилага и софтуерни обучителни програми. Едно такова решение в полза на практическата работа на учителя може да бъде създаването и поддържането на *учителски блог*.

*Какво представлява блогът?*

Блоговете са онлайн платформи, които позволяват на потребителите да публикуват съдържание в хронологичен ред. Те са изключително популярни както сред индивидуалните потребители, така и сред организациите поради своята гъвкавост и възможности за комуникация. Думата „блог“ се появява едва в ерата на интернет съдържанието като удобно съкращение на понятието „уеблог“. Общоприето мнение е, че първият блог е бил създаден от Джъстин Хол, който през 1994 г. започва да публикува лична колекция интернет връзки с кратки рецензии и списанието New York Times Magazine го почита като „бащата на личните блогове“. Понятието уеблог е измислено едва през 1997 г. от Джон Барджър – създателят на уеб сайта Robot Wisdom, за да опише извадка от архива („log“). Той описва своята страница като място, на което ще събира и архивира „най-хубавите неща“, които намира докато сърфира [11].

*Кои са особености на учителския блог?*

*Личен стил и подход* – блоговете често отразяват личните възгледи и стил на писане на автора, което ги прави по-ангажиращи и автентични.

*Регулярно обновяване* – съдържанието в блоговете се обновява често, което поддържа интереса на читателите и ги кара да се връщат за нова информация.

*Интерактивност* – блоговете позволяват на читателите да коментират публикациите, да задават въпроси и да участват в дискусии, което стимулира обмена на идеи и мнения.

*Лесно управление на съдържанието* – платформите за блогове като WordPress, Blogger и Medium предоставят лесни за използване инструменти за създаване и управление на съдържание.

*SEO* (*search engine optimization, оптимизация на търсачки*) – добре написаните блогове могат да подобрят видимостта на уебсайта в търсачките, като привличат повече трафик и увеличават обхвата на аудиторията.

*Мултимедийно съдържание* – блоговете могат да включват текст, изображения, видеоклипове, инфографики и други мултимедийни елементи, които правят съдържанието по-привлекателно и разнообразно.




*Фиг. 1. Основни особености на блога*

Учителските блогове са специфичен вид блогове, насочени към споделяне на опит, ресурси и идеи в областта на образованието. Учителският блог не само че съществува в образованието, но той има и редица ползи за учебния процес. Чрез него се създава траен архив на знания и в този смисъл – един *специфичен и полезен ресурс* и за другите потребители. Освен това блогът е интерактивен и читателите, респ. учениците, могат да отговарят на всяка публикация с коментар под нея. Могат да задават въпроси и да провеждат дори дискусии в зависимост от поддържащия софтуер на учителския блог. Учителските блогове имат някои специфични особености, които ги отличават от другите видове блогове.

*Образователно съдържание* – основното съдържание на учителските блогове включва учебни планове, методики на преподаване, образователни ресурси и съвети за ефективно управление на класната стая.

*Професионален тон и език* – въпреки личния стил на писане, учителските блогове често използват професионален тон и терминология, съобразена с образователната сфера.

*Целева аудитория* – основната аудитория на учителските блогове са други учители, образователни специалисти, родители и понякога ученици.

*Споделяне на добри практики* – учителските блогове са платформа за споделяне на успешни практики и иновативни подходи в преподаването, които могат да бъдат полезни за колегите.

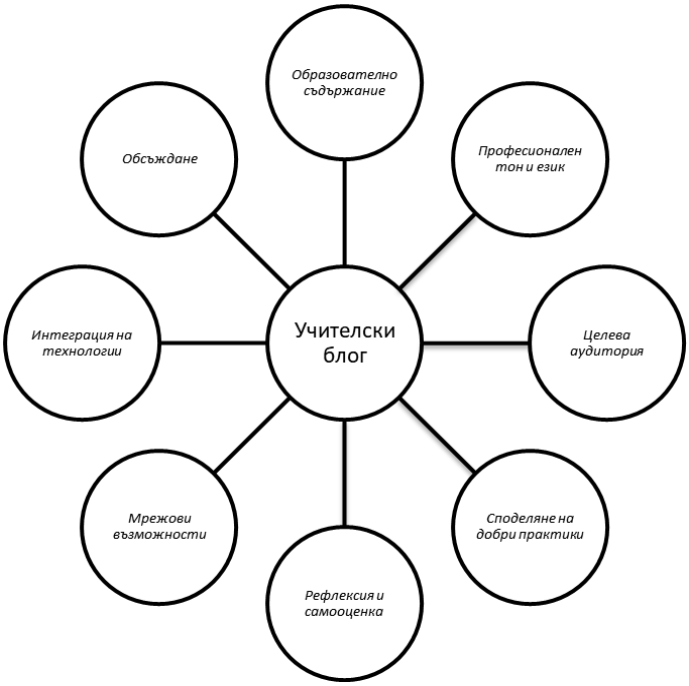
*Рефлексия и самооценка* – учителите често използват блоговете за рефлексия върху своите методи на преподаване и учебни процеси, като анализират какво работи и какво може да бъде подобрено.

*Мрежови възможности* – учителските блогове улесняват създаването на професионални мрежи, където учителите могат да се свързват, обменят опит и сътрудничат по различни проекти.

*Интеграция на технологии* – учителите често споделят опит и съвети за използването на образователни технологии и дигитални инструменти в учебния процес.

*Обсъждане на образователни тенденции и политики* – учителските блогове често обсъждат актуални образователни тенденции, изследвания и политики, като предоставят критични анализи и коментари.

Блоговете, включително учителските блогове, са мощен инструмент за комуникация и споделяне на знания. Те предоставят платформа за личен и професионален израз, обмен на опит и добри практики, допринасят и за създаване на професионални мрежи. Учителските блогове имат специфичен фокус върху образователното съдържание и професионалното развитие, което ги прави ценен ресурс за всички участници в образователната система. Днес блоговете се превръщат в мощен инструмент в образователната система, предлагащ множество възможности за преподаватели и ученици.




*Фиг. 2 Особености на учителските блогове*

*Защо да се използват учителски блогове?*

*Подобряване на писмените умения* – учениците могат да използват блоговете за редовно писане, което подобрява техните писмени умения и умения за изразяване. Те могат да бъдат и форма на обратна връзка. Учителите могат да предоставят редовна и навременна обратна връзка върху публикациите на учениците, което помага за непрекъснатото им усъвършенстване. Своевременното коментиране под публикация спомага за бърз отзвук на публикуваното.

Като втора причина може да се открои *критично мислене и анализ*. Блоговете насърчават учениците да анализират и коментират различни теми, като развиват уменията им за критично мислене. Освен това те могат да използват блоговете за публикуване на резултатите от своите изследователски

проекти, като се научат как да представят информацията по ясен и разбираем начин.

*Повишаване на ангажираността и интереса на учениците* чрез блогове. Чрез тях могат да се използват интерактивни задачи, като метод за задаване на въпроси и обсъждане на отговорите в коментарите. Учениците могат да създават тематични блогове по интересуващи ги теми, което повишава тяхната мотивация и ангажираност. Това може да бъде предпоставка за сътрудничество и работа в екип. Съвместната работа на ученици по даден блог е един много добър начин те да създават групови проекти, да си сътрудничат, да коментират публикациите на своите съученици, като обменят идеи и предлагат конструктивна критика. Именно тази работа в дигитална среда изисква от учениците да развият технически умения като работа с платформи за блогове, редактиране на текстове и изображения и използване на различни онлайн инструменти. Те се научават и как да се държат етично и безопасно в онлайн среда, което е важно умение в днешния дигитален свят.

Добра практика за учителите като една лична *платформа за споделяне*. Учителите могат да използват блоговете за споделяне на ресурси, идеи и опит с колеги от цял свят. Да получават обратна връзка от ученици и ползватели на блога, като разбират какво работи добре и къде има нужда от подобрения.

*Какви видове блогове се използват в образованието?*

*Класни блогове* – учителите могат да създават класни блогове, където публикуват информация за класни дейности, проекти и домашни задачи. Учениците могат да коментират и задават въпроси.

*Лични ученически блогове* – всеки ученик може да има свой блог, където да публикува есета, проекти и размисли по различни теми. Това създава пространство за личностно развитие и творчество.

*Проектни блогове* – за конкретни проекти или теми учениците могат да създадат специализирани блогове, където да публикуват напредъка си и резултатите от изследванията.

*Какви платформи за създаване на образователни блогове съществуват?*

Поради масовия характер на социалните мрежи, към които спадат и блоговете към днешна дата, има повече от 500 милиона блога от 1,7 милиарда уебсайта в света. Авторите им отчитат над 2,5 милиона публикации в блогове ежедневно [11]. Блоговете са допринесли много за разпространението на идеи, иновации и споделяне на мнения не само в общественото пространство след откриването на печатната преса през 15. век, но и в образователната система. За да функционират блоговете, се използват мрежови платформи. Най-добрите платформи за писане на блог са уеббазирани. Определено блоговете са направили много повече за разпространението на знания и идеи, отколкото всяка друга иновация след откриването на печатарската преса.

В настоящото изследване се изброяват само някои от платформите, в които може да се създаде учителски блог. WordPress (https://wordpress.org/) е популярна платформа с множество опции за персонализация и интеграция на различни видове съдържание. WordPress [10] стартира през 2003 г., а днес е

предпочитаната платформа за над 43% от всички сайтове в мрежата. Потребителите на WordPress имат възможност да създадат блог на собствения си сървър (безплатно) или да създадат WordPress блог, хостван на WordPress.org. Той не е много лесен за настройване и конфигуриране, но пък е с почти неограничен набор от опции, конфигурации и плъгини. WordPress е безплатен.

Друга платформа, специално създадена за образователни цели, предлагаща различни инструменти за учители и ученици, е Edublogs (https://edublogs.org/). Това е австралийска компания, която е създадена през 2005 г. и от тогава до сега изгражда, поддържа и усъвършенства образователен хостинг [10].

Една безплатна платформа на Google, лесна за използване и подходяща за начинаещи, е Blogger (https://www.blogger.com/). Лесно се използва и е изключително лесна за настройка на процеса. Blogger [10] поддържа drag-and-drop редакция на шаблони, динамичен ъпдейт, географските тагове за писане на блогове според локацията и лесна публикация от инструменти като Google Docs, Microsoft Word, и Windows Live Writer.

Блоговете предоставят гъвкава и интерактивна платформа за подобряване на писмените умения, критичното мислене и сътрудничеството сред учениците. Те също така помагат на учителите да споделят ресурси и да получават обратна връзка, което прави образователния процес по-ангажиращ и ефективен. Въпреки предизвикателствата, свързани с интеграцията на блоговете в учебния процес, ползите от тях са значителни и могат да доведат до по-добри учебни резултати и развитие на важни умения за 21. век.

Според редица изследователи учителският блог [1] може да се разглежда като онлайн дневник (Аарон Патрик Кемпбъл), който би могъл непрекъснато да се актуализира чрез софтуер, позволяващ обработване, редактиране и други дейности. В него могат да се споделят както собствени думи, мисли и идеи, така и друго текстово или снимково съдържание. За разлика от стандартния уебсайт, записите в този „уеб дневник“ се правят чрез директно изписване в уеб браузъра. Това прави публикуването им в интернет много по-бързо, лесно и ефективно.

*Какво може да бъде отношението на директора и учениците към учителския блог?*

Отношението на директора към учителския блог може да варира в зависимост от множество фактори като съдържанието на блога, неговата аудитория и как той допринася към училищната общност. От една страна, то може да бъде *подкрепящо и насърчаващо*. От гледна точка на комуникация и сътрудничество, директорът може да гледа на блога като средство за подобряване на комуникацията и сътрудничеството между учителите, а оттам и на качеството на образование. Той може да го подкрепя като платформа за обмен на идеи и добри практики. Като метод за професионално развитие блогът може да бъде разглеждан като инструмент за професионално развитие, където учителите споделят опит и ресурси, което би било силно подкрепено от директора. Учителски блог, спомагащ за изграждането на училищната общност и ангажиращ ученици и родители, вероятно би бил силно одобрен и насърчаван от директора.

От друга страна, отношението на директора към учителския блог може да бъде *неутрално или резервирано*. Тогава директорът може да бъде резервиран и да изисква предварителен преглед на публикациите. Друг момент е, ако блогът отнема много време и ресурси, които биха могли да бъдат използвани за други училищни дейности. Тогава директорът може да бъде скептичен към поддържането на блог. Целесъобразно е блогът да не бъде с неуместно съдържание, което да създава конфликти и напрежение. Ако блогът съдържа неуместно съдържание или коментари, които подкопават училищния авторитет или политика, директорът може да бъде критичен и дори да наложи ограничения. Ако блогът води до конфликти или напрежение между учителите, учениците или родителите, директорът може да реши, че той има негативен ефект върху училищната атмосфера и да вземе мерки за ограничаването му.

Независимо от конкретното отношение важно е да има ясна комуникация между учителите и директора относно целите, съдържанието и правилата за поддръжка на блога. Това ще спомогне за изграждането на доверие и сътрудничество в училищната общност.

*Изводи*

В днешния дигитален век учителят *е целесъобразно* да познава и прилага хардуерните и софтуерните обучителни програми в пряката си работа. Постоянно изменящата се техника и програми предполагат постоянно надграждане на знанията, уменията и компетенциите на преподаващия.

Учителят е този, който създава и управлява учителския блог, а така също и ученическите блогове, достъпни за определената целева аудитория съобразно целите на процеса на обучението. Той преценява как да подреди блога, как да го направи интуитивен, ефективен и лесен за употреба от страна на учениците.

Коментарите на учениците, достъпността на публикациите, публичното оценяване и самооценяване, обратната връзка на учителя и иновативността в начина на учене и преподаване са *основни предпоставки* дигиталните, езиковите и личностните *ключови компетентности* да се подобряват и развиват устойчиво и трайно и да се постигат по-високи крайни резултати.

Литература:


1. Василева, Е. (2022). Педагогическият блог в обучението по английски език. online: https://diuu.bg/emag/7719/2/
2. Георгиева, С., Власева, Р. Управлението на комуникациите в детската градина – фактор за формиране на ключови умения. – В: Сборник с материали от Международна научно-практическа коонференция „Детската градина и уменията на 21-ви век“, 10 – 11 април 2024. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, ISBN 978-619-201-748-4, с. 50–60.
3. Добрева. С. (2023). Вътрешноинституционалната квалификция на учителите. – В: Българско списание за образование, брой 1, 2023, с. 34–64. https://www.elbook.eu/images/3-Dobreva-1-2023.pdf.
4. Дончева. Ю. (2018). Аспекти на изявеното предизвикателно поведение в училищна възраст. Национален военен университет В. Левски, В. Търново https://www.researchgate.net/publication/326294581_aspekti_na_izavenoto_pre

dizvikatelno_povedenie_v_preducilisna_vzrast_aspects_of_the_appearances_challenging_behaviour_in_preschoolers
5. Кръстев. Ал. (2018). Заучаване на мотивация за учене. – В: сп. Предучилищно и училищно образование: управление – възпитание – обучение, брой 5, 2018, София
6. КРИБ (2014) Стратегическо управление на персонала чрез коучинг, с. 29–40, https://ophrd.krib.bg/bg/wp-content/uploads/Info_obzor_2014.pdf.
7. Мирчева. В. (2023). Квалификацията на учителите – основна задача на съвременния образователен мениджмънт. online: https://diuu.bg/emag/13199/4/.
8. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.
9. Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.
10. Платформи за създаване на блогове: https://wordpress.org/, https://edublogs.org/, https://www.blogger.com/.
11. https://evs-translations.com/blog/bg/blog-2/ (последно посетен на 27.06.2024 г.).

*Галина Каменова Абаджиева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*докторска програма „Управление на образованието“*
*2449011023@shu.bg*

# РЕАЛИЗИРАНЕ НА МЕТОДА JUST IN TIME TEACHING В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА НА ОБУЧЕНИЕ

*Гергана Б. Станчева*

# IMPLEMENTATION OF THE JUST IN TIME TEACHING METHOD IN AN ELECTRONIC LEARNING ENVIRONMENT

*Gergana B. Stancheva*

*ABSTRACT: The last 20 years have been marked by technological advances that have radically changed the world around us and our daily lives. The modern school has not remained beyond the reach of the digital revolution. It is challenged to successfully realize the potential of the new technologies in collaboration with traditional educational practices, so as to meet the expectations and needs of each of the learners. The need of such an education that catches up with the technological rise, but also to handle traditional pedagogical methods, is a key moment in the modeling of the modern educational paradigm. Many innovative methods imply an effective interaction between activities in the traditional classroom with the possibilities of e-learning.*

*This text discusses synchronous and asynchronous form for the implementation of pedagogical interaction in e-learning, as well as the application of methods such as "Flipped classroom", "Just in time teaching", "Peer instructions".*

*KEYWORDS: educational practices, e-learning, innovative method, educational paradigm*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част", от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".*

Последните две десетилетия бяха белязани от технологичния прогрес, който осезаемо промени света около нас и ежедневието ни. Днес почти всяка позната практика е присвоила електронния си вариант – хартиените писма са заменени от имейли, плащанията могат да се осъществяват по електронен път, пазаруването е приело удобна форма чрез онлайн магазините, тежките ученически раници са дигитализирани и могат да поберат огромен брой електронни учебници и помагала. Светът напредва с бързи темпове по отношение на използването на технологични приложения за комуникация и трансфер на информация.

Съвременното училище не остава извън обсега на дигиталната революция. То е поставено пред предизвикателството успешно да реализира потенциала на новите технологии в колаборация с традиционните образователни практики, така че да отговори на нуждите и потребностите на всеки един от обучаемите. Новият образователен модел, почиващ на конструктивизма като философска идея, изисква и нови подходи в реализирането си. Учениците на новото време учат, докато наблюдават, слушат, изследват, експериментират, задават въпроси.

Те са много по-свързани с дигиталния свят от предшествениците си и имат много по-лесен достъп до информация. Необходимостта от такова образование, което да догони технологичния подем, но и да борави с традиционните педагогически способи, е ключов момент в моделирането на съвременната образователна парадигма. Някои автори смятат, че в основата на тази парадигма е онлайн образованието. Появата на онлайн образованието и уеб базираните курсови дейности допринасят за разбирането, че условията и средата за постигане на ефективно обучение трябва да се променят. Нарастващите очаквания, промените в моделите на учене, глобализацията, дигитализацията, персонализацията променят лицето на образованието. Съвременният човек трябва е мобилен и адаптивен, да има възможността да учи по всяко време, от всяко място, от различни източници извън спектъра на традиционното образование, за да е конкурентноспособен и в крак с бързо развиващия се свят. Необходимостта от ефективна методология, която да отговаря на нарастващите очаквания на обучаемите, намира своето отражение в електронното обучение.

Интегрирането на образователни технологии в образованието, предоставено чрез електронно обучение, има редица позитиви. Предоставя лесен достъп до голямо разнообразие от полезна информация, която насърчава колективни дискусии и обсъждания, подпомага съвместното обучение, улеснява участието на външни експерти; чрез симулации и анимации се постига по-ясно обяснение на сложни процеси и явления; позволява включването на различни инструменти за комуникация в реално време – чат, видеоконферентни връзки, интерактивни дъски, подкасти и др.; насърчава обратната връзка в педагогическия диалог.

Съществуват различни дефиниции за „електронното обучение“, откакто Елиът Маси използва термина за първи път по време на конференцията Teach Learn в Disneyworld през 90-те години на миналия век. Според Дон Морисън електронното обучение е подходящо само за възрастни, които вече са завършили формално своето образование и включва синхронно и асинхронно електронно обучение.

Първото се реализира в реално време – обучаемите и учителят присъстват едновременно, макар и дистанционно. Педагогическият диалог се осъществява без забавяне във времето, провежда се в предварително планирани „виртуални стаи“. На учениците е дадена възможност да задават въпроси, да са активни и да участват в образователния процес. Това взаимодействие може да се осъществи с редица механизми – телефон, видеоконференция, виртуална класна стая, различни технологии, базирани на незабавни съобщения (чат). Може ефективно да се използва при обяснение и представяне на сложни концепции, при демонстрация на компютърни и уеб приложения, позволява използването на мултимедийни презентации при изнасяне на лекции, включва възможността за привличане на гост-лектори от разстояние. Синхронното обучение дава възможност за директно взаимодействие с всички участници в реално време. Това позволява навременен мониторинг върху учебната дейност – ангажираност на всички ученици, степен на разбираемост на преподавания материал, навременна обратна връзка. Различни приложения като Teams, Zoom, Google Meet и др. предоставят възможност учениците да бъдат разделени във виртуални

стаи, където да взаимодействат и да извършват различни екипни дейности. Това е сериозно преимущество, пред което отстъпва конвенционалната класна стая. Основна роля при провеждане на онлайн часове има учителят, освен ако предварително не е планирано друго. Той трябва да подготви предварително съдържанието за сесията, уверявайки се, че всеки ще има възможността да вземе участие в разговора. Колкото по-голям брой са участниците в класа, толкова по-сериозно е предизвикателството към провеждането и подготовката. За да протече плавно и без прекъсване, синхронното онлайн обучение има нужда от техническо подсигуряване, от знания и умения за боравене с информационно-комуникационните технологии и от сигурна интернет връзка. Синхронно обучение е и традиционното, провеждащо се в класните стаи.

Асинхронното обучение се провежда според необходимостта и темпото на обучаемия. Дава възможност за самостоятелно организиране на учебния график според индивидуалните възможности. Може да се използва за по-задълбочени дискусии, които се провеждат с течение на времето, ролеви игри, базирани сценарии за казуси и др. В дискусионни дейности учениците могат да се включват, без да прекъсват, разполагат с време за обмисляне на въпроси и отговори, имат възможност да се запознаят и помислят върху коментарите на останалите участници без ограничение във времева рамка. Възможността за архивиране на дискусии освобождава участниците от водене на записки и бележки, за да им даде повече пълноценно време за самоподготовка. Онлайн учебната среда дава възможност за ангажиране на всички участници еднакво, най-вече такива, които изпитват затруднения при интеракцията „лице в лице“. Все пак електронното асинхронно обучение не може да се осъществи без ръководене. Учителят има важна роля за реализиране на целите от обучението и неговото активно присъствие е изключително необходимо. Той трябва да наблюдава движението на дискусията, да предоставя достатъчно често обратна връзка, да не позволява изместване от фокуса на темата. Необходимо е да представя предстоящите дейности резюмирано с достатъчно приложена информация и библиография по темата, да насърчава общуването и да не допуска конфликти. За разлика от синхронното обучение, асинхронното не разчита на интернет връзка за осъществяване на целите си. Веднъж, след като ученикът набави необходимата информация по темата, той може да се подготвя и офлайн. Интернет е необходим при подаване на информация към учителя и останалите участници в класа/курса.

Един от познатите иновативни методи за преподаване „Обърната класна стая“ е особено подходящ при реализиране на електронно обучение. „Обърната класна стая“ е педагогически модел, при който учениците се запознават с новия учебен материал извън клас. Източниците може да са както електронни, така и хартиени носители. Може еднакво ефективно да се осъществи синхронно и асинхронно. В първия вариант учениците предварително ще са проучили различни източници по темата, която предстои да се обсъжда в час. След това, в предварително планирана „виртуална класна стая“, би могло да се осъществи дискусия по темата чрез познатите информационни канали. Подходящи за тази цел са Teams, Google Meet, Zoom и др. приложения, които могат да се използват както на настолен компютър, така и на смартфон или таблет. Учениците могат

да демонстрират своята ангажираност към учебната дейност като се включват с аудиокоментари посредством камера и микрофон или писмено върху „бяла дъска“. Едновременно с дискусия по темата всеки от участниците би могъл да сподели презентация или клип за допълнително въздействие.

При асинхронна форма за осъществяване на педагогическо взаимодействие методът „Обърната класна стая“ би се приложил с подобна организация на дейностите преди часа, но развитието на дискусията ще се измести във времето. Техники като например „брейнсторминг“, „мозъчна атака“ и др. не биха могли да се осъществят. Отложеното обсъждане, от своя страна, ще допринесе за по-задълбочено обмисляне на въпросите по-темата, за надграждане по темата и ще минимизира риска някой от участниците да пропусне важна част от курса.

Друг метод, който може успешно да се реализира в онлайн среда, е Just in Time Teaching (JiTT) – обучение точно навреме. Технологията е разработена от Грегор Новак и Катлийн Марс през 1999 г. в Катедрата по физика в Университет Purdue, в Индианаполис, САЩ. Впоследствие стратегията намира своето приложение и при други академични дисциплини – биология, химия, математика, компютърни науки, философия, социология, психология, журналистика, медицина и др. Създаден като инструмент за нуждите на висшето образование, постепенно моделът JiTT успешно се прилага в училищата, както и в магистърски и професионални програми. Целта на иновативния педагогически модел е да „освободи“ място в класната стая за активно учене. Чрез повишаване мотивацията на учениците, насърчаване на самоподготовката и подпомагане на учителя да прецизира дейностите в час, да отговори по най-добрия начин на нуждите на обучаемите. Методът напомня „Обърната класна стая“, но основната разлика между двата е необходимостта за учителя да получи информация за степента на усвоеното в учебния материал и съществуващи трудности при възприемането непосредствено преди началото на учебния час или курс. Интегративната връзка на JiTT концепцията с информационно-комуникационните технологии се проявява именно в реализирането дейности преди учебния час. Обучаемите биват въвлечени в учебния процес в комфорта на извънучебна среда, сами избирайки средството си за работа – смартфон, таблет, компютър.

Най-често упражненията към аудиторията се задават онлайн, поне час пред началото на занятието. Времето за изпълнение зависи от сложността на заданието, наличието на „отворени“ въпроси и такива, които провокират мисленето. След като получи отговорите на учениците, учителят има нужда от технологично време за обработване и анализ на резултатите, според които да коригира планираните дейности в класната стая. Ако учителят открие, че обучаемите са усвоили добре дадена тема, той може да си позволи да съкрати времето за обсъждане или дори да я пропусне. В същото време ще освободи пространство за изясняване на онези точки, които затрудняват учениците или са били погрешно възприети. Именно тези корекции „точно навреме“, заимствани от бизнес стратегията just in time (доставки на стоки и инвентар точно навреме), обуславят наименованието на педагогическия модел JiTT.

JiTT би се реализирал по-успешно в електронна среда на обучение, защото разчита на получаване на знания и инструкции точно сега, в момента на преподаване. При синхронно реализиране на електронно обучение учениците ще имат възможност да се включат в едновременно обсъждане на по-сложни теми от курса.

JiTT може идеално да допълни друг – Peers Instruction (PI) – обучение на връстници. PI е интерактивен метод на преподаване, популяризиран от професор Ерик Мазур в началото на 90-те години. При метода „Обучение на връстници“ учителят задава въпрос с дискретни опции и дава възможност на учениците да обмислят и запишат своите отговори индивидуално. Следва мотивирано обсъждане на отговорите, след което учениците имат възможност да преосмислят първоначалните си отговори.

Както JiTT, така и PI предоставят на учениците ценна обратна връзка за тяхното обучение в различни моменти от процеса – JiTT работи асинхронно извън клас, а PI дава обратна връзка в реално време. Заедно тези два метода помагат на студентите и преподавателите да наблюдават обучението, докато се случва, увеличавайки ползите от обратната връзка.

Подходящ за работа е софтуерът Blackboard Learn, който се използва от много образователни институции в цял свят, включително и в България. С негова помощ преподавателите могат да създават и организират материали за курсове, да взаимодействат със студентите и да следят напредъка им. Студентите могат да се възползват от възможността да достъпят съдържанието на курса по всяко време, да участват в дискусии, да предават задачи и да се информират за оценките и напредъка си.

Несъмнено електронното обучение подобрява стандарта на живот. То дава възможност да „посещаваме“ образователни курсове независимо от местоположението си и според ангажираността ни. От 1999 г., когато за първи път се споменава в лекция от изследователя и преподавател Елиът Меси, до днес „електронното обучение“ търпи еволюция, която най-драстично обогатява облика си през последните две десетилетия. В обучението днес използването на онлайн платформи, мултимедия, виртуални класни стаи се е превърнало в норма. Улеснен е достъпът до висококачествено образование за студенти от цял свят без времеви, географски или икономически ограничения. Съвременната образователна парадигма се надгражда с бързи темпове под влияние на бързо развиващите се технологии. Едни от най-значимите тенденции, които обещават да променят облика на образованието, са интегрирането на изкуствен интелект, геймификацията, която революционизира електронното обучение, персонализираното обучение чрез адаптивни технологии и др. Електронното обучение предстои да става все по-персонализирано, интерактивно, завладяващо, позволяващо на учащите да се ангажират с образователното съдържание по начин, който отговаря на техните индивидуални нужди и предпочитания.

Литература:

1. Geetha, T.V. (2008). Introduction to e-learning. Chennai: Centre for Distance Education, Anna University Chennai - 600 025.

2. Mason, R., F. Rennie. (2006). Elearning: The Key Concepts. New York: Taylor & Francis e-Library.
3. Varkey, T., J. Varkey, C. Zeitler. (2022). Asynchronous learning: a general review of best practices for the 21th century. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, Vol. 16, no.1, pp. 4–16. https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2022-0036
4. Zeng, H., & Luo, J. (2023). Effectiveness of synchronous and asynchronous online learning: a meta-analysis. Interactive learning Environments, pp. 1 - 17. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2197953
5. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. Educause Quarterly. , Vol. 31, no. 4 (October - December 2008), pp. 51-57.
6. Mehrin., Dr. Jeffery G., T. Murphey. (2006). Exploring JiTT: Just-in-time-Teaching, The Language Teacher, Vol. 30, no. 12, pp. 9–15.
7. Abreu, L., S. Knouse, (2014), Just-in-Time-Teaching: A tool for Enhancing Student Engagement in advanced Foreign Language Learning, The Journal of Effective Teaching, 14(2), pp. 49-68.
8. Garvin, A., J.X. Watt, K. Marrs, R.E. Blake, (2003), Just-in-Time-Teaching (JiTT): Using the Web to Enhance Classroom Learning, American Society for Engineering Education, Session 3220

*Гергана Байчева Станчева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Педагогика и управление на образованието”,*
*geri.baeva@gmail.com*

# СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ИТАЛИЯ

*Гергана К. Събева*

# SPECIAL EDUCATION IN ITALY

*Gergana K. Sabeva*

*ABSTRACT: The Italian education system is quite flexible. It is constantly changing and this is done in order to modernize and reform. It is completely subordinate to the state. The state leadership has completely taken over management in this area: it participates in the development of training programs, in the administration and control of teacher qualifications, etc.*

*KEYWORDS: IItalian education system, special education, children with special educational needs*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Образователните системи в различните държави отразяват и се определят от тяхната политическа, икономическа и социална ситуация, от културно-историческите им традиции, от развитието на науката и др.

Всяка една образователна система е съвкупност от всички хора и институции, които вземат участие в нея, дават, получават или администрират образованието в страната.

Образователната система в Италия е с централизирано управление, като част от него е в пълномощията на провинциалните власти. Относително висока степен на самостоятелност по отношение на вземането на образователни решения имат някои региони, които се ползват с по-голяма автономия от другите поради своите етнически, езикови и исторически особености.

Управлението на училищната система се осъществява основно от Министерството на образованието, но освен него на национално ниво действат и 13 генерални дирекции. Един от най-важните органи на управление е Централният съвет на общообразователно дело.

Образователната система на Италианската република е изцяло подчинена на държавата, която изпълнява следните функции:

- финансира училища от всички категории и нива;
- контролира работата на частните образователни институции;
- разработва програми;
- набира високо квалифицирани учители.

Всички училищни институции са разделени на държавни и частни. И двете са подчинени на Министерството на образованието. Но последните най-често предоставят услуги на платена основа и нямат право да издават сертификати.

Всички, завършили частни училища, ще трябва да положат изпити в държавна образователна институция.

Около 10% от държавния бюджет годишно в Италия се дава за финансиране на образованието. Също така от 6% до 7,5% от брутния вътрешен продукт се отделят годишно за финансиране на образователната система. Местните власти отделят годишно около 4% от своите бюджети за тази цел. 74% от събраните средства се дават директно от държавата, 18% от общините, 4,5% от провинциите и 3,5% от регионите. Събраните средства, които се отделят за образователната система на Италия, представляват приблизително 7,5% от годишния национален продукт.

Структурата на образователната система в Италия включва:

- предучилищно образование – то е за деца на възраст от 3 до 6 години. Половината от детските градини са на частни организации (основно религиозни) и са платени. Държавните са безплатни, но не са толкова добре поддържани.
- начално образование – то е за деца от 6 до 11 години. Занятията се водят от няколко учители, като един от тях е помощен. Той изпълнява ролята на координатор на образователните дейности, грижи се за учебната документация, съветва и подпомага учениците. Оценяването се осъществява чрез 5-степенна скала. В този образователен етап се набляга на религиозното образование, гражданското образование, компютърната грамотност, английския език, здравословното хранене и активния начин на живот. В края на 5. клас учениците получават свидетелство за завършено начално образование.
- средно образование – разделено е на две степени:
  - Първата (долна) степен е за ученици на възраст между 11 и 14 години. Тази степен е задължителна и безплатна. Системата за оценяване е модернизирана. Всеки ученик има собствен формуляр, в който са посочени лични качества, постигнати резултати от предходни години, резултати от незадължителна учебна подготовка. Това помага на учителите да се запознаят със знанията, уменията и индивидуалните особености на всеки ученик.
  - Втората (горна) степен е за ученици на възраст между 14 и 19 години и период на обучение 3, 4 или 5 години. Обучението се извършва в лицеи – класически, езикови или природонаучни, както и в технически институт, професионален институт, училище и институт за магистри, лицей по изкуства. За тази степен на образование се заплащат такси, тъй като много малка част от държавните училища са безплатни. В края на обучението си учениците полагат държавни изпити, като след успешно преминаване през тях получават свидетелство за завършено средно образование.

И двата етапа – предучилищно образование и обучение в университетите не са задължителни и следователно родителите и децата могат сами да решат колко многостепенен ще бъде образователният процес за тях. В детската градина децата не се учат да пишат и четат. Основният акцент е върху развитието на творческите умения, мисленето, комуникативните умения.

Основното образование е задължителен етап за всички жители, включително деца на имигранти, независимо дали родителите на ученика пребивават на италианска територия законно, или не.

Училищните занятия започват в средата на септември и продължават до средата на юни. Във всеки регион точните начални и крайни дати на часовете може да са на различни дати.

➢ Висше образование – то може да бъде университетско или неуниверситетско. Разделено е на три основни цикъла на обучение.

- Първо ниво (Primo Ciclo)
  - Бакалавърска програма – 3 години
  - Магистърска степен с единичен цикъл – 5 или 6 години
- Второ ниво (Secondo Ciclo)
  - Магистърска програма – 2 години
  - Професионална магистратура – първо ниво
- Трето ниво
  - Докторантура
  - Специализация
  - Професионална магистратура – второ ниво

Бакалавърска програма – в рамките на тази програма студентите усвояват общи научни принципи и методи. Тази степен осигурява основата за обучението по магистърските програми. След този тригодишен период на обучение следват две години специализация. Така целият цикъл на обучение е с продължителност 5 – 6 години. Тази степен осигурява професионално обучение в специфични области като право, медицина, стоматология, фармация, архитектура, които според европейските директиви изискват високо ниво на квалификация.

Магистърска програма – тя е интензивна образователна програма, която подготвя студентите за професии с високо ниво квалификация. Професионалната магистратура има за цел да усъвършенства уменията и да задълбочи познанията на студентите. Тя е разделена на две нива – за завършили бакалавърска степен студенти и студенти, завършили магистърска степен.

Докторантура – тя осигурява експертни познания за провеждане на научноизследователска дейност в университети, държавни институции и частни сдружения. Кандидатстването е след завършена магистърска степен – второ ниво, като кандидатите преминават специална селекция. Научната степен се присъжда след 3 – 4-годишен период на обучение.

Специализация – тя предоставя знания и умения, необходими за определени професионални области.

Държавните университети в Италия са 58. Те са обществени органи, които предлагат висше образование и участват в научни изследвания. Имат пълна автономия и юридическа правоспособност. Всеки от тях може да изготви свои собствени разпоредби, с които да определи институционални, изследователски и преподавателски структури.

Частните университети получават акредитация след оценяване, което се провежда от Министерството на образованието. Дипломите имат една и съща юридическа стойност с тези, получени от държавните университети.

От 1944 г. държавните и частните университети имат собствен бюджет, но отпускането на средства, наблюдението и оценяването на работата им е задача на Министерството.

През 70-те години на XX век в Италия започва процес на включване на децата с увреждания в масовите училища. Първият опит да се реши този въпрос е свързан със създаването на отделни класове в специалните класове. Но проблемът е толкова голям, че децата започват да бъдат включвани в обичайните класове, независимо от тяхното здравословно състояние и интелектуални възможности. Така започва процесът на интеграция и включване. Започват протести срещу специалните училища. Те се определят като дискриминационни. Дори нещо повече – смятат се за гета. Родителите на децата с увреждания се подтикват да спират децата си от обучение в тях. Учителите от масовите училища убеждават родителите на здравите деца да приемат децата с увреждания в обичайните класове. Така няколко десетки хиляди деца и младежи с увреждания напускат специалните училища, които в крайна сметка престават да съществуват. Включването на децата в масовите училища налага необходимостта от отделни закони за децата с увреждания. Днес съществуват общи предписания за всички, но в тях има специални текстове за децата с увреждания.

Италия е страна, в която интегрираното обучение е държавна политика. Италианската образователна система е еднаква за всички деца. В Италия всички деца със СОП имат право да се учат заедно с останалите. Идеята за утвърждаването на интегрираното обучение започва в Болоня и Флоренция. През 1971 г. е въведен първият закон, гарантиращ интегрирано обучение, който е допълнен през 1976 г. Специалните училища в Италия са закрити до края на 80-те години по инициатива на неправителствени организации, родителски сдружения и асоциации.

След десетилетия дебати през 1987 г. Конституционният съд на Италия се произнася и признава пълното и безусловно право на всички деца с увреждания, в това число и с тежка инвалидност, да се обучават в средните училища, като налага на всички субекти, и преди всичко на училищната администрация, местната власт и здравните центрове, задължително да предоставят в рамките на своите компетенции услуги, подпомагащи процеса на включване на учениците с увреждания в общообразователни училища.

През 2000 г. излиза поредното важно законово предписание, според което всички училища – държавни, частни и религиозни – са длъжни да приемат ученици с увреждания дори и с тежка степен на увреждане. Училищата подлежат на правни санкции, ако откажат приемането на ученик с увреждане, защото този отказ в Италия е незаконен. В Италия нито един от здравните, социалните, ръководещите образованието или административните органи нямат право да решават дали ученикът с увреждане може, или не може да се обучава в училище, нито да решават дали той трябва да отиде в специално, или в общообразователно училище. Още в предучилищна възраст или в началното училище детето е диагностицирано. Направена му е функционална диагноза. Тя съдържа описание на психофизическото състояние на ученика, нарушенията в неговото развитие, инвалидността, но също така и неговите умения и способности. Това описание съдържа и лични данни на ученика за неговото семейство, етиологични фактори, медицинска история и др. Следващата крачка е подготовката на „динамичен функционален профил“. Профилът се използва от

интердисциплинарен екип, съставен от: учители по съответните предмети, родителите на детето, специален педагог, социален и здравен работник, психолог, рехабилитатор и други специалисти. Те подлагат на анализ следните аспекти от развитието на детето: познавателен, емоционален, възможности за комуникация и влизане във взаимоотношения, езиков, сензорен, както аспекти в сферата на самостоятелността. Екипът определя и близките средносрочни и дългосрочни цели, които детето може да постигне в обучението си. Най-вече училището е отговорно за постигането на тези цели. След това се изготвя индивидуален план за обучение, благодарение на който се улеснява включването на ученика в общата образователна система. Този план се изготвя съвместно от учителя и специалния педагог, като той е адаптиран към възможностите и потребностите на ученика с увреждане. Адаптираният индивидуален план за обучение се нуждае от съответната подкрепа на отделни хора и от техните средства, приспособени към вида и степента на инвалидност на ученика с увреждания, например учител, владеещ Брайловата азбука и приспособление за управление на буквите (при слепи деца), слухови апарати и др. (при глухи деца), помощ при придвижване от един в друг клас, при ползване на тоалетна и др. (при деца с физически увреждания). Учениците с увреждания трябва да имат и осигурен безплатен за тях транспорт до и от училище.

Според италианското законодателство в един клас може да има само едно или две деца с увреждания, ако техните увреждания не изискват специално внимание. Класът обикновено се състои от не повече от 25 деца. Един специален педагог работи с две деца с увреждания, или, ако детето е с тежка степен на инвалидност, специалният педагог работи само с едно дете.

Специалните педагози, освен своето висше образование, завършват и специализиран двегодишен курс за работа с деца с увреждания. Според италианското законодателство министърът на образованието отговаря за обучението, локалните здравни центрове отговарят за здравословното състояние на ученика (студента) с увреждания и за задоволяване на неговите здравни потребности. Всяко висше училище трябва да има професор, отговарящ за приема на лица с увреждания. Трябва да има помощници, които помагат на студентите с увреждания да преодоляват организационните трудности, свързани с програмите и курсовете. Университетите трябва да отстраняват архитектурните бариери, както и да осигурят асистенти за хората в инвалидни колички в процеса на придвижване.

През 2002 – 2003 г. в Италия има 136 000 ученици с увреждания от предучилищна възраст до гимназия, т.е. 2% от цялата популация. С тях работят 50 000 специални педагози, т.е. на двама ученици се пада един специален педагог. През 2011 – 2012 г. има почти 200 000 ученици с увреждания, или 2,95% от цялата училищна популация, а специалните педагози са 96 000. В основните и средните училища се обучават 5% ученици с увреждания на зрението, 5% с увреждания на слуха, 14% с физически увреждания, 26% с дисфункции в обучението, 26% с проблеми с концентрацията и 40% с други увреждания. В средните училища преобладават ученици със сензорни и физически увреждания, като намалява относителният дял на лица с други

увреждания. В университетите се обучават само лица със сензорни и физически увреждания.

В италианското законодателство няма определение на децата с увреждания или с нарушения. Всяко дете може да завърши общообразователното училище, включително и втората степен, която е до 16-годишна възраст. Законът от 1977 г. гарантира успешно интегрирано обучение на децата. Според него класът е най-важна, първостепенна единица на организация на учебния процес, в която се извършва интегрирано обучение. В нормативната уредба на Италия се споменава, че не всички деца имат СОП. Те приемат, че само около 1,8% имат СОП и към тях отнасят деца със зрителни нарушения – 0,04%, със слухови нарушения – 0,11%, с физически нарушения – 0,31%, с умствено изоставане – около 1%.

В началото на 21. век в ¼ от класовете в Италия има деца със СОП. За тях се предвижда общ учител и подпомагащ учител.

Италианското законодателство гарантира интеграцията на децата със СОП в общообразователните училища, като трябва да бъдат осигурени допълнителни подпомагащи услуги на обучението – подпомагащ учител и разходите, свързани с това.

Интегрираното обучение се финансира в основната си част от държавата с участие на различни дарители – сдружения на родители, асоциации, фондации и други. Грижите за децата със СОП, свързани с обучението им, се осъществяват от Министерството на образованието, Министерството на здравеопазването и местната общинска администрация. Те работят в сътрудничество, като всяка една от тях има различни функции. В законодателството са установени следните условия за интеграция от първи до осми клас включително:

- в интегрираните класове има максимално 20 ученици, а в другите паралелки са 25;
- в една паралелка може да има не повече от двама ученици със СОП;
- за всяка интегрирана паралелка се полага помощник-учител с пълен норматив часове. От първи до пети клас нормативът е 24 часа седмично, а от шести до осми клас – 18 часа.

В Италия децата със специални образователни потребности са интегрирани в общия образователен поток. Целите в образователната система на Италия са свързани предимно с изграждане на висока обща култура и пълноценно развита личност. Насочени са към изграждане интелекта на младите хора във връзка с успешната им реализация в обществото. Условно могат да се разделят на три основни вида:

- Цели на елементарното училище;
- Цели на долната степен на средното училище;
- Цели на горната степен на средното училище.

Целите на елементарното училище са следните:

- да осигурява първоначалната културна грамотност;
- да дава основното социално възпитание;
- да развива личността на детето;
- да отстранява пречките от стопанско и обществено естество;
- да предотвратява ограничаването на човешката личност;

- да води към материален и духовен напредък на обществото;
- да приучва към демократичен съвместен живот;
- да възпитава в духа на семейните ценности;
- да възпитава в духа на интеграцията с европейските страни, на разбирателството и интернационално сътрудничество.

Целите на долната степен на средното училище са следните:

- да издига възпитателното и образователното ниво на всеки гражданин и на италианското общество като цяло;
- да повишава способността за съпричастие към ценностите на културата и цивилизацията, на съвместния социален живот;
- да повишава основната подготовка в областта на културата;
- да предоставя възможност за максимална компетентност в общуването и използването на езика;
- да подпомага социализацията;
- да запознава учениците с проблемите и културата на обществата, различни от италианското, и по този начин да допринася за възпитанието и образованието на европейски и световни граждани.

Целите на горната степен на средното училище са следните:

- да въвежда учениците в една истинска култура (хуманитарна, природна, техническа – според характера на учебното заведение), където всички дисциплини да се изучават в тяхната хармонична пълнота и по този начин да изгражда интелекта на младите хора и да дава знания за движението на живота;
- да осигурява пълно развитие на личността чрез:
  - културно образование;
  - основна професионална подготовка;
  - развитие у всеки човек на способност да учи и да експериментира, което ще му позволи реализация в света на труда или прием във висше учебно заведение;
  - да се постига все по-голяма единност между средните училища от горната степен.

Италия е една от страните с най-добре развита система от интегрирано обучение. Търсят се нови форми и програми за подобряване на учебния процес. В Италия се обявяват против съществуването на специални училища по редица причини, но най-вече, защото те изолират децата със специални нужди от останалите им връстници, оставяйки ги в затворени общности и по този начин се създават психологични проблеми и вредни навици. В общообразователните училища се обучават предимно деца с леки и средни увреждания, а децата с тежки увреждания остават без необходимата квалифицирана помощ.

В продължение на няколко десетилетия италианското училище стартира образователна пътека, насочена към включването на всички форми на разнообразие, които учениците могат да донесат, защото „Познанието на детето за обективния свят се различава от това на възрастните. Възрастният човек опознава света чрез своя интелект, а детето – чрез емоциите и усещанията“ [1: 87].

Приобщаващият модел, приложен от италианското училище и регламентиран от референтното законодателство, се основава на три óси:

– универсализма, който се отнася до правото на всяко дете да получи подходящо образование и задължението на държавата да гарантира равни възможности за достъп, успех и ориентиране;

– принципа на общото училище, който се реализира чрез прилагането на класове, които приемат различните форми на разнообразие (различия между половете, хора с увреждания, хетерогенност на социалния и културен произход);

– принципа на централизация на човека по отношение на другия, въз основа на който се укрепва уникалността и специфичността на индивида при реализацията на образователни проекти, свеждайки до минимум тенденцията към асимилация.

Основната цел на приобщаването в контекста на образованието е да се зачитат специфичните нужди на всички обучаващи се, да се планират и организират учебните среди и дейности, така че да се гарантира на лицата да участват активно и независимо. „Приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование, а задължение на всички възрастни, които полагат грижи за децата и специалистите, ангажирани с обучение, е да идентифицират своевременно нуждата от специална образователна подкрепа, за да могат децата да учат и да се развиват“ [3: 119].

Италианското общество днес е много по-отворено и позитивно настроено към различното. И въпреки постигнатото, което не е никак малко, италианските специалисти и родители на деца с увреждания гледат в бъдещето с желания за сериозни подобрения на образованието. Пълното включване на децата със специални педагогически потребности в общообразователната система в Италия има и обществена поддръжка както от родителите на децата, така и от обществото. А „по-високо качество на обучението може да се постигне с по-ефективни учители, които осъществяват резултатно взаимодействие с учениците за придобиване от тях на необходимите компетентности“ [2: 724]. Това „изисква коренно преустройство на основните образователни компоненти на традиционното училище: роля, функция, учебно съдържание, форми и методи на обучение, функции на учителя и ученика“ [4: 11].

Литература:


1. Георгиева, Д. Редуциране на агресивно поведение при деца с множество увреждания чрез прилагане на сензорно-базирани интервенции. – В: Годишник на Тракийски университет, Педагогически факултет. Том 18. 2021. Print Кота – Стара Загора, print ISSN 1312-286X online. с. 82–114. ISSN 2535-1125.
2. Георгиева, С. Личностно-компетентностен профил на експерта в контекста на качеството на образование. – В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. Педагогически факултет. Том XXVII D. 2023. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, с. 721–734, ISSN 1314 – 6769.
3. Eyubova, S. Application of developmental profile-3 in assessment, identification and referring children for special educational support. - SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor.

Issue 51, November 2018, pp. 119 – 124, ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria.
4. Такворян-Солакян, Б. Творчески процеси и социално-педагогическа превенция. – В: Сборник научни трудове „Иновации в образованието“ – Пътуващ семинар Одрин – Чанаккале – Дидим (27.04.2018 – 04.05.2018), Фабер, 2018, с. 11–17, ISBN: 978-619-00-0783-8.

*Гергана Кирилова Събева,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Специална и социална педагогика“*
*g.sabeva@shu.bg*

# РОДИТЕЛСКИТЕ ОЧАКВАНИЯ ЗА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРЦЕПЦИИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ: ПРЕСЕЧНИ ТОЧКИ НА (НЕ)ДОВЕРИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ

*Гергана Т. Кътева*

# PARENTAL EXPECTATIONS FOR SCHOOL EDUCATION IN TEACHERS' PERCEPTIONS: INTERSECTIONS OF (DIS)TRUST IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

*Gergana T. Kateva*

*ABSTRACT: Parent-teacher relationships are crucial for the successful development and education of children. This study explores how parental expectations impact trust in teacher-parent communication. It highlights the critical role of trust in fostering effective collaboration, which is vital for positive educational outcomes. By analyzing focus group data from teachers across different educational stages, the research identifies key parental expectations, such as high academic performance and shifting disciplinary responsibilities from parents to teachers. These insights are used to propose guidelines for improving communication and cooperation between parents and teachers, ultimately aiming to build a more effective and trusting partnership.*

*KEYWORDS: parental expectations, trust, pedagogical communication, teachers, parents, educational process*

**Въведение**

Взаимоотношенията между родители и учители са от съществено значение за успешното развитие и образование на децата. Родителите играят ключова роля в образователния процес чрез своите очаквания и взаимодействия с учителите, докато учителите са основните фигури, отговорни за предоставянето на качествено образование и подкрепа в училищната среда. В този контекст доверието между родители и учители е фундаментално за постигането на положителни образователни резултати и благосъстоянието на учениците.

Родителските очаквания включват множество аспекти – от академичните постижения и социалното поведение до емоционалната устойчивост и бъдещите професионални успехи на децата. Те могат да бъдат разделени на реалистични очаквания, основани на текущото представяне на детето, и стремежи, които отразяват дългосрочните надежди и амбиции на родителите [10].

Доверието, от своя страна, е ключов компонент на ефективната педагогическа комуникация между родителите и учителите. То се основава на увереността на родителите в професионализма, компетентността и грижата на учителите. Доверието се изгражда чрез прозрачна и честна комуникация, последователност в действията и взаимно уважение. Когато родителите вярват, че учителите действат в най-добрия интерес на техните деца, това води до по-

добро сътрудничество и подкрепа, което е от съществено значение за успеха на образователния процес.

Връзката между родителските очаквания и доверието в педагогическата комуникация между учители и родители е комплексна и многоизмерна. Когато учителите успяват да отговорят на родителските очаквания, те укрепват доверието между двете страни. От своя страна, високото ниво на доверие позволява на родителите да имат по-реалистични и конструктивни очаквания. Липсата на доверие може да доведе до напрежения и неразбирателства, което да влияе негативно на образователния процес и удовлетвореността на родителите.

Разбирането на връзката между очакванията на родителите и доверието в общуването между учители и родители е от съществено значение за подобряване на взаимодействието помежду им. Това изследване цели да идентифицира и систематизира очакванията, които родителите имат към учителите (през перспективата на учителите) и да анализира влиянието на тези очаквания върху изграждането и поддържането доверието в комуникацията между тях.

**Теоретична рамка**

**Концепции и модели на доверието в контекста на педагогическото общуване между учители и родители**

Доверието е важна детерминанта на отношенията и общуването в професионален контекст и в междуличностен план. В съвременния свят на личността се налага да се инвестира доверие не само в отделни индивиди и групи, а в цели социални системи. Така доверието се превръща в ключов механизъм за осъществяване на успешни взаимодействия, в спойващ елемент при конструирането на общността и обществото като цяло [2]. Като концепция доверието има множество положителни конотации, включително увереност, вяра, надеждност и сигурност. Тези негови аспекти са важни не само в личните взаимоотношения, но и в контекста на общуването и взаимодействието между учители и родители. Изграждането на доверие помежду им е от съществено значение за успешното образователно партньорство.

Доверието може да бъде дефинирано и анализирано на различни нива, като разбирането за него варира в зависимост от избраното аналитично ниво. Разграничават се три нива, на които то може да бъде изследвано: междуличностно доверие; доверие в организации или процеси и доверие в системи [4]. По-долу в изложението са представени няколко определения за доверието и произхождащите от тях модели, адаптирани, за да се постигне по-голямо разбиране за доверието в педагогическата комуникация между учители и родители.

В научната литература много автори са изследвали и дефинирали понятието „междуличностно доверие“. Например Ротер (1967) описва доверието като очакването, че думите и обещанията на другите са надеждни. Това означава, че доверието е свързано с личностните характеристики на хората и тяхната склонност да разчитат на околните. Майър и колеги (1995) развиват понятието „диспозиционно доверие“, което описва базисното ниво на доверие, което всеки човек има в себе си и което е на разположение в различни ситуации.

Изследователят и психолог Мортън Дойч (1958), а по-късно социологът Джон Сканцони (1979), подчертава връзката между доверието и поемането на

риск. Сканцони (1979) определя доверието като готовност на индивида да поеме риск, разчитайки, че другите ще действат в негов интерес. Поемането на риск включва уязвимост, тъй като, когато хората се доверяват, те рискуват да бъдат разочаровани, ако очакванията им не се оправдаят [11].

В случая на взаимодействията между родителите и учителите едно от най-популярните определения е това на Адамс и Кристенсън (1998). Те определят доверието като увереност, че дадено лице ще действа в подкрепа на връзката или на целите на връзката, за да се постигнат положителни резултати за учениците.

Основавайки се на определенията на Ротер (1967), Сканцони (1979) и Дойч (1958), Ремплер и колектив (1985) предлагат теоретичен модел, който включва три прогресивни измерения на доверието: предвидимост, надеждност и вяра. В контекста на взаимоотношенията между родители и учители първото ниво, предвидимост, се основава на наблюденията на родителите за последователността в поведението и действията на учителите. Например ако учителите редовно информират родителите за напредъка на децата и се придържат към установените правила и процедури, родителите могат да предвидят бъдещите им действия и да изградят доверие.

На второто ниво, надеждността, доверието се изгражда чрез натрупване на доказателства за професионализма, компетентността и добронамерeността на учителите. Родителите наблюдават как учителите се справят с различни ситуации, какви решения взимат и как се обучават за децата. Това ниво на доверие се формира чрез многократни взаимодействия и положителни преживявания.

Третото ниво, вярата, се постига чрез по-близки и дългосрочни взаимоотношения между родители и учители. На този етап родителите вярват, че учителите ще действат с грижа и ангажираност към децата независимо от обстоятелствата. Това ниво на доверие изисква време и емоционална инвестиция от двете страни и е възможно, само когато родителите са убедени, че учителите имат най-добрите намерения за техните деца.

Доверието е динамичен процес и това ясно се изразява в модела, представен от Беитат (2014), който анализира социалните взаимодействия между индивидите и представя факторите, които влияят на изграждането и разрушаването на доверието. Това са очакванията, информацията като предпоставка/оформяне на репертоар от знания и поведенческите действия, които в крайна сметка водят до определени резултати. Според динамичния модел на доверието ефективната комуникация между учители и родители е основополагаща за създаването на доверие. Комуникацията влияе на нивото на информация и знания и когато е открита и искрена, способства за по-добро разбиране и сътрудничество. При проблеми в комуникацията или несъответствия между очакванията и реалните резултати доверието може да се влоши. Важно е да се поддържа непрекъснатост и съгласуваност в общуването, за да се укрепва доверието във времето.

Представените концепции и модели на доверието доказват неговата значимост като ключов компонент за ефективната педагогическа комуникация между родители и учители. То се основава на увереността на родителите в професионализма, компетентността и грижата на учителите. Доверието се

изгражда чрез прозрачна и честна комуникация, последователност в действията и взаимно уважение. Когато родителите вярват, че учителите действат в най-добрия интерес на техните деца, това води до по-добро сътрудничество и подкрепа, което е от съществено значение за успеха на образователния процес [2].

**Определение и класификация на родителските очаквания. Преглед на предишни изследвания по темата**

В своя преглед на литературата относно очакванията на родителите Ямамото и Холоуей (2010) правят разграничение между родителски очаквания и родителски стремежи. Родителските очаквания са ментални допускания за бъдещ (недалечен) момент, основани на текущото представяне на детето. Родителските стремежи са желанията, които родителите имат за своето дете, например за професионална кариера в по-далечна перспектива. Когато родителите формулират очаквания относно поведението и постиженията на детето си, те ги изграждат въз основа на текущото представяне на детето и своите лични амбиции. Процесът включва редовно коригиране на тези очаквания, така че да отразяват реалните наблюдения и дългосрочните стремежи на родителите [7].

Докато някои изследвания се интересуват от това до какво ниво родителите биха искали детето им да учи, т.е. стремежите на родителите [17; 19], други са насочени към очакваните постижения на детето им в дадена област [12; 16]. Във втория случай например Рати и Касанен (2010) оценяват родителските очаквания, като ги питат какво ниво на успех те предвиждат за детето си в когнитивната и експерименталната област, в решаването на проблеми, в социалните умения, в рефлексивното развитие или в творческите дейности. Правейки връзка между тези два вида въпроси, някои изследователи са проучвали родителите докъде биха искали детето им да учи и докъде мислят (очакват), че то наистина ще достигне [9]. Систематично се установява, че родителските стремежи са по-високи от родителските очаквания [18].

Множество изследователи са проучвали очакванията на родителите за техните деца в началното или средното училище. Те отбелязват, че колкото по-напреднал е ученикът в своето училищно образование, толкова повече родителските очаквания стават по-близки до реалността [8]. Очакванията на родителите се променят по-бързо от техните стремежи [9]. Когато детето е малко, за родителите е трудно да изразят желанието(ята) си относно бъдещото ниво на образование на детето си. Поради това са проведени проучвания на предучилищно ниво. Те оценяват очакванията на родителите в началното училище в две категории: очаквания за социализация и очаквания за познавателно обучение. Тазути и колектив (2010) оценяват очакванията на немски и френски родители за началното образование в Швейцария. Те установяват, че немските родители имат по-високи очаквания по отношение на социализацията, докато френските родители имат по-високи очаквания по отношение на познавателното учене.

Според Дубет и Мартучели (1996 г.) родителските очаквания могат да се разделят на три основни направления: социализация, педагогическо

взаимодействие и придобиване на образователен капитал, полезен за обществото. Родителите очакват училището да социализира детето им в съответствие с „нормите“ на националното общество и училищните стандарти. Децата трябва да бъдат учтиви, да научат езика на училището и да проявяват уважение в своето поведение и думи. Училището служи за влизане в голямото общество, за учене на правилата на обществения живот.

Що се отнася до педагогическото взаимодействие, Дубет и Мартучели (1996 г.) посочват, че родителите имат очаквания относно комуникацията и качеството на социалните отношения между учителя и детето. Родителите искат детето им да харесва учителя и да има добра връзка с него. Ако тази връзка не е добра, това води до блокажи при децата. Понякога родителите имат притеснения, че учителят може да бъде вербално агресивен. Също така се страхуват от негативни оценки от страна на училището, защото се чувстват съдени чрез детето си [6].

Образователният капитал се отнася до знанията, уменията, компетенциите и социалните умения, които децата придобиват в училище и които са полезни и приложими в обществото. Това включва не само академични знания и умения, но и способности като критично мислене, разрешаване на проблеми, социална комуникация, работа в екип и други ключови компетенции, които допринасят за успешната интеграция и функциониране в обществото. По отношение на родителските очаквания, свързани с образователния капитал, Дубет и Мартучели (1996) посочват, че родителите от средната социална класа като цяло смятат, че „училището е в услуга на проект за социален успех“ (с. 116). Според тях училището има голямо влияние върху бъдещата кариера на ученика, затова някои родители избират конкретно учебно заведение заради неговата репутация с надеждата, че ще осигурят на ученика си възможно най-добро бъдеще.

От направения кратък теоретичен обзор може да заключим, че очакванията на родителите към учителите представляват набор от вярвания, надежди и цели, които родителите имат по отношение на академичните, социалните и емоционалните постижения и поведение на техните деца в образователната система. Тези очаквания се формират въз основа на индивидуалния опит, културни и социални норми, както и на предишни взаимодействия с образователни институции и преподаватели. Очакванията на родителите могат да включват конкретни академични цели, поведение и нагласи на детето, които те смятат за важни за неговото бъдещо развитие и успех.

Връзката между родителските очаквания и доверието в педагогическата комуникация между учители и родители е комплексна и взаимозависима. Когато учителите успяват да отговорят на родителските очаквания, те укрепват доверието между двете страни. От своя страна, високо ниво на доверие позволява на родителите да имат по-реалистични и конструктивни очаквания. Липсата на доверие може да доведе до напрежения и неразбирателства, което да влияе негативно на образователния процес и удовлетвореността на родителите.

Разбирането на връзката и влиянието между родителските очаквания и доверието в педагогическата комуникация между учители и родители е от съществено значение за подобряване на взаимодействието между тях. *Целта на*

*настоящото изследване е да идентифицира и категоризира в експлораторен план основните очаквания на родителите към учителите (през погледа на учителите) и да анализира как тези очаквания влияят върху изграждането и поддържането на доверие в общуване между учители и родители.* В съответствие с целта бяха формулирани три изследователски въпроса, на които ще направим опит да отговорим в изложението по-нататък:

1. Какви са основните родителски очаквания към учителите в начален, прогимназиален и гимназиален етап през призмата на самите учители?

2. Какви са имплицитните вярвания на учителите за това как идентифицираните родителски очаквания влияят върху процесите на изграждане на доверие в комуникацията между учители и родители?

3. Какви насоки и/или стратегии могат да бъдат предложени за подобряване на доверието и комуникацията между родители и учители?

**Методологическа рамка и процедура на изследването**

На част от поставените изследователски въпроси проучването отговоря чрез анализ на информация, събрана с помощта на качествена методология, основана на прилагане на фокусирани групови интервюта с учители. „Груповото фокусирано интервю, като качествен метод на изследване, позволява, от една страна, да бъдат изразени, оформени и ситуирани мнения относно предмета на фокусиране, а от друга – да се показват нагледно тези социални процеси и отношения, които се съдържат в комуникативните взаимодействия. При балансирано модериране на груповото интервю то е в състояние да покаже начина, по който в комуникативното взаимодействие се формират и изпълват със съдържание различни социални роли“ [1:103].

Организацията и осъществяването на фокус групите обхващат периода юни – октомври 2023 г. Селекцията на участниците е осъществена на принципа на „доброволното участие“, като покани за формиране на фокус групи с учители в трите образователни етапа – начален, прогимназиален и гимназиален, са отправени към три училища в област Сливен – едно в областния град Сливен (до 600 ученици), едно в малък общински град (до 600 ученици) и едно в село близо до Сливен (до 300 ученици).

Фокус групата с учители в начален етап се състоеше от 7 членове – всички жени. Тази с учители в прогимназиален етап включваше 9 членове – 1 мъж и 8 жени. Фокус групата с учители в гимназиален етап имаше 8 членове – 3 мъже и 5 жени. Всички фокус групи бяха проведени със записващи устройства. Аудиофайловете бяха транскрибирани в текстов формат. Основните кодове са зададени за систематизиране и групиране в платформата за AI Chat GPT. Обобщителният анализ на съдържанието включва преброяване и сравнения, обикновено на ключови думи или съдържание, последвано от тълкуване на основния контекст.

**Анализ на получените резултатите**

Учителите, които участват в изследването, независимо дали преподават в начален, прогимназиален или гимназиален етап, посочват приблизително сходни очаквания на родителите към тях.

Първата категория очаквания, която установяваме при съдържателния анализ на резултатите от проведените фокус групи с учители, са **очакванията за високи академични резултати.** Тази категория включва два аспекта на очакванията на родителите: **очаквания за високи оценки на техните деца** и **свръхочаквания за прояви на амбиция у техните деца**. Учителите споделят, че по-голямата част от родителите очакват децата им да постигнат високи резултати и да надминат техните собствени постижения. Нерядко такива родители имат завишена представа за децата си и очакват те да бъдат отличници въпреки реалните резултати на децата им. Учителите разкриват, че след национални изпити тези родители осъзнават, че оценките на учениците са били обективни:

*„Има и родители със завишени представи за децата си. В техните представи то е отличник, но всъщност е изкарало четири на матурите... Когато отиде на национални изпити, където се оценява анонимно, този родител започва да разбира, че учителите са го оценили правилно“* (учител, прогимназиален етап).

Що се отнася до връзката между доверието и очакванията на родителите от тази група, може да кажем, че родителите с високи академични очаквания могат да бъдат както двигател за положителна мотивация, така и източник на напрежение. Ако учителите успеят да отговорят на тези очаквания, доверието между двете страни може да се укрепи. Нереалистичните очаквания, които не се оправдават, водят до разочарование и подкопават доверието в компетентността на учителите.

Друга категория на родителските очаквания, която идентифицираме при анализа на съдържанието, са **очаквания на родителите към учителите да поемат отговорност за възпитанието и образователното развитие на техните деца.** Аспектите, които включва категорията, са: **абдикиране на родителите** и **делегиране на права и отговорности**. Учителите разказват, че през последните години се наблюдава все по-голямо оттегляне на родителите. Те разкриват, че много родители смятат, че училището и учителите трябва да поемат изцяло отговорността за възпитанието и образованието на децата им, като те самите не участват активно в този процес. В днешно време родителите делегират права и отговорности на училището и в частност на учителите, като очакват те да възпитават и обучават децата им, без да поемат сами значима роля в това.

*„Преобладава броят на родителите, които изискват повече от образованието, без да поемат ангажимент към собствените си деца. Смятат, че училището е това, което трябва да възпита тяхното дете, да го обучи и да поеме изцяло ангажимента за него“* (учител, начален етап).

*„По моите наблюдения родителите все повече абдикират от децата си и очакват някой друг да им свърши абсолютно всичката работа, не само образователна – възпитателна, всичко, което можем ние да направим“* (учител, начален етап).

Когато родителите делегират изцяло отговорността за възпитание и образование на училището и учителите, това може да създаде едностранчиви очаквания и напрежение. Липсата на ангажираност от страна на родителите може да доведе до усещане за недостатъчна подкрепа и взаимност. За

изграждането на доверие е важно да се постигне баланс, където и родителите, и учителите участват активно и сътрудничат за благото на детето.

Следващата категория очаквания на родителите, която установяваме при тълкуване на текстовете от фокус групите с учителите, са **очакванията за компромиси и гъвкавост от страна на учителите.** В дадената група са регистрирани два аспекта на очакванията: **родителски очаквания за сговорчивост и компромисност от страна на учителите** и **очаквания към учителите за търпимост към изискванията на родителите към тях**.

Учителите разказват, че родителите имат изисквания спрямо тях относно оценките и отсъствията на учениците:

*„Оценката, критерий е моментното състояние на детето. Детето може много да знае, но в един момент да се панира, да не може да отговори на тест или пък устно изпитване. Те не гледат така глобално на нещата на самата подготовка“* (учител, прогимназиален етап).

Цитатът показва, че родителите настояват за високи оценки, без да разбират, че те са отражение на текущото ниво и реални знания на детето. Учителите също така споделят, че родителите очакват компромиси от тяхна страна като извиняване на отсъствия и избягване на ниски оценки.

При проблеми с оценките родителите често търсят вина в учителите и учебния процес:

*„Те търсят сметка от самия учител. Прекалено големи изисквания имаме в час или са много трудни писмените изпитвания, или устните изпитвания, критериите са много високи… започват с това „ама детето ходи при частен учител, той каза, че е много добре, ама тук съответно оценката е еди-каква си“* (учител, прогимназиален етап).

Учителите разкриват, че някои родители не насочват изискванията си към децата, а към тях, изисквайки да обгрижват и възпитават децата: *„Като всичко, което изискват от нас, да конкретизирам, е именно да обгрижваме децата“* (учител, начален етап).

По отношение на аспекта „търпимост“ преподавателите споделят, че от тях се очаква да проявяват търпение и разбиране, когато родителите често имат изисквания към тях.

Що се отнася до връзката между доверието и очакванията на родителите от тази категория, можем да заявим, че родителите, които изискват компромиси, е възможно да се почувстват разочаровани, ако учителите не отговорят на техните очаквания. От друга страна, прекалените компромиси от страна на учителите могат да намалят тяхната авторитетност. Доверието се изгражда чрез открита комуникация и ясно дефинирани правила и граници, където учителите и родителите се разбират и уважават взаимно.

Четвъртата категория очаквания, която регистрираме при анализа на съдържанието от фокус групите, са **очакванията за равнопоставеност и социална динамика.** Аспектите, включени в тази група очаквания на родителите към учителите, са: **завишени очаквания за влияние** и **очаквания за подкрепа и сътрудничество в проблемни за ученика и родителите ситуации**.

По първия аспект „завишени очаквания за влияние“ данните показват, че родители с по-добър социален статус често имат завишени очаквания за своето влияние и смятат, че могат да диктуват правилата в училище: *„Родителите, които имат по-добър социален статус и по-добри материални възможности, смятат, че ние сме им длъжни. След като те имат такъв социален статус, след като имат такива материални възможности, смятат, че те могат да диктуват правилата в училище“*(учител, гимназиален етап).

Първоначалната експлорация на перцепциите на учителите откроява позицията, че родителите, които се намират в по-добра социална и материална позиция, често имат завишени очаквания към училището и учителите. Това вероятно произтича от тяхната увереност и убеждението им, че могат да изискват по-високо ниво на обслужване и внимание към децата им. Те очакват училището и учителите да отговорят на техните стандарти и да предоставят специално отношение към децата им.

Относно втория аспект на родителските очаквания „подкрепа и сътрудничество“ данните показват, че родителите обикновено сътрудничат, когато има сериозни проблеми с поведението на детето, но рядко търсят превантивни разговори и често виждат проблема в училището или учителя, а не в детето:

*„За сътрудничеството аз мога да кажа, че родителите сътрудничат тогава, когато детето има някакви проблеми, не обучителни, но по-скоро свързани с поведението. Да, в такива случаи родителите са по-склонни да сътрудничат, когато видят, че са изтървали контрола, но ако превантивно се водят някакви разговори с тях, обикновено те не търсят проблема в детето, а в институцията и в останалите“* (учител, гимназиален етап).

Във връзка с доверието и очакванията на родителите по тази категория очаквания може да отбележим, че родителите, които чувстват, че могат да диктуват правилата в училище, могат да намалят авторитета на учителите, което води до напрежение и липса на доверие. Изграждането на доверие изисква взаимно уважение и разбиране за ролите на всяка страна в образователния процес.

От анализа на резултатите от проведените фокус групи с учители става ясно, че родителите имат различни очаквания към тях, като най-съществените могат да се класифицират в четири основни категории: очаквания за високи академични резултати, очаквания за поемане на отговорност за възпитанието и образованието, очаквания за компромиси и гъвкавост от страна на учителя и очаквания за равнопоставеност и социалната динамика.

За да се изгради и поддържа доверие в педагогическото общуване между учители и родители, е от съществено значение да се постигне баланс между очакванията и реалността. Откритата и честна комуникация, взаимното уважение и активното участие на родителите в образователния процес са ключови елементи за успешно партньорство и доверие в педагогическата комуникация.

Изследваните резултати от доклада биха могли да бъдат приложени в практиката за подобряване на комуникацията и изграждането на доверие между родители и учители чрез няколко насоки. Първо, важно е да се осигури **открита**

**и честна комуникация**. Учителите трябва да предоставят ясна информация за академичните постижения на децата, като акцентират както на успехите, така и на областите, в които има нужда от подобрение. Докладът показва, че родителите осъзнават обективността на оценките след национални изпити, което подчертава значението на прозрачността.

**Редовните срещи** и предоставянето на **обратна връзка** също са от голямо значение. Вместо да се разчита само на ежегодни родителски срещи, е полезно да се организират регулярни срещи или да се използват онлайн платформи за споделяне на информация и напредък. Това може да помогне за укрепване на доверието и да намали напрежението.

Друг аспект е **обучението на родителите**. Организирането на семинари или информационни сесии ще позволи на родителите да се запознаят по-добре с учебния процес, критериите за оценяване и начините, по които могат да подкрепят децата си у дома. Това ще помогне за намаляване на нереалистичните очаквания и ще увеличи разбирането за ролята на учителите.

Поощряването на **сътрудничество и партньорство** между родители и учители е също ключово. Родителите трябва активно да участват в образователния процес и да бъдат включени в дейности, свързани с възпитанието на децата. Това ще създаде чувство за общност и сътрудничество.

**Уважението и взаимопомощта** са важни за изграждането на ефективно партньорство. Учителите и родителите трябва да работят заедно в дух на взаимно уважение и разбирателство. Докладът подчертава, че родителите понякога виждат проблема в училището или учителя, а не в детето. Затова е важно да се създаде среда на взаимно уважение, където двете страни работят за благополучието на детето.

**Управлението на очакванията** също е съществено. Учителите трябва да помагат на родителите да разбират реалистично академичните възможности на техните деца и да показват как могат да подкрепят напредъка им. Това включва обяснения за значението на оценките като моментни измерители и подчертаване на важността на целия учебен процес.

Накрая, **адекватното реагиране на проблеми** е важно. Учителите трябва да бъдат готови да обсъждат проблеми с родителите и да търсят решения заедно. Това включва своевременна комуникация при възникване на трудности и съвместна работа за преодоляването им.

Прилагането на предложените насоки би могло да спомогне за изграждането на по-силно партньорство между родители и учители, което, от своя страна, да доведе до подобряване на комуникацията, изграждане и поддържане на доверие между учителите и родителите.

**Изводи**

Изследването показва, че родителските очаквания играят съществена роля в педагогическата комуникация и доверието между родители и учители. Очакванията на родителите варират значително в зависимост от културния контекст, социално-икономическия статус и личните убеждения. Основните клъстери от очаквания включват високи академични резултати и прехвърляне на отговорността за възпитанието на учениците към учителите.

Ключовата роля на доверието между учители и родители е от съществено значение за ефективната комуникация и сътрудничество. То се изгражда чрез прозрачна и честна комуникация, последователност в действията и взаимно уважение. Учителите трябва да демонстрират професионализъм, компетентност и грижа, за да спечелят доверието на родителите.

Родителските очаквания влияят пряко върху процеса на изграждане на доверие. Когато учителите успяват да отговорят на тези очаквания, доверието между двете страни се укрепва. Обратно, несъответствието между очакванията на родителите и реалните действия на учителите може да доведе до напрежения и недоверие, което негативно влияе на образователния процес и удовлетвореността на родителите.

Въз основа на получените данни изследването предлага насоки за подобряване на комуникацията и партньорство между родители и учители. Препоръките включват по-редовни и открити срещи, използване на технологични инструменти за комуникация, както и обучение на учителите за развитие на умения за ефективна комуникация и работа с родители.

**Заключение**

Изследването на родителските очаквания към училищното образование през призмата на учителите подчертава важността на доверието в педагогическата комуникация между родители и учители. Резултатите от проведените фокус групи показват, че родителските очаквания, особено в контекста на високи академични постижения и прехвърляне на отговорността за възпитание, играят ключова роля в динамиката на тази комуникация.

На база анализа на получените данни можем да заключим, че успешното изграждане на доверие между родители и учители е съществения фактор за постигане на положителни образователни резултати и удовлетвореност на двете страни. Прозрачната и честна комуникация, последователността в действията и взаимното уважение са основни компоненти на този процес. Когато учителите успешно отговорят на родителските очаквания, те не само укрепват доверието, но и създават основа за по-конструктивни и реалистични очаквания от страна на родителите.

В заключение – осъзнаването на сложността и многоаспектността на родителските очаквания и тяхното въздействие върху доверието в педагогическата комуникация е от решаващо значение за създаването на ефективни и подкрепящи взаимоотношения между родители и учители, които да допринесат за успешното образование и развитие на учениците.

Литература:

1. Дулов, В., М. Маринов. *Качествени методи в социологията*. ЮЗУ Неофит Рилски. Благоевград, 2012, с. 103.
2. Мизова, Б., С. Цветанска. Измерения на доверието в педагогическата комуникация. *Педагогическата комуникация: традиционна и дигитална от Втора международна конференция, 5–6 април 2019*. Велико Търново: Фабер, 2019, с. 111–123.

3. Adams, K. S. and S. L. Christenson. Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*. 1998, 14(1–2), pp. 1–22. https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01
4. Beitat, Katja. *Trust and Incidents: The Dynamic of Interpersonal Trust between Patients and Practitioners*. Leipzig: Springer VS, 2014. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09670-0
5. Deutsch, Morton. Trust and suspicion. *Journal of conflict resolution*. 1958, 2(4), pp. 265–279. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002200275800200401?casa_token=_EHSQaKqMTsAAAAA:jZOUKA0OQiR5lXzcufn697GzKkOYodE0symeNVdtxvb5LSOLU7xgKWu80y3TWuumquftEeUQBrPH
6. Dubet, F. and D. Martuccelli. Le parents et l'école : classes populaire et classes moyennes. *Lien social et Politiques*. 1996, 36, pp. 109–121.
7. Finn, John. Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*. 1972, 42(3), pp. 387–410.
8. Gill, S. and A. J. Reynolds. Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*. 1999, 37(4), pp. 403–424.
9. Goldenberg, C., et al. Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 2001, 38(3), pp. 547–582.
10. Kappeler, Gabriel. *Qu'est-ce que mon enfant apprendra à l'école ? Une analyse des croyances et des attentes des parents d'enfants en début de scolarité.* Thèse de doctorat. Université de Fribourg (Suisse), Faculté de lettres, 2014.
11. Mayer, R., et al. An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*. 1995, 20(3), pp. 709–734. https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335
12. Räty, H., and K. Kasanen. A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*. 2010, 40(11), pp. 2711-2735.
13. Rempel, J. K., et al. Trust in close relationships. *Journal of personality and social psychology*. 1985, 49(1), pp. 95.
14. Rotter, J. B. A new scale for the measurement of interpersonal trust 1. *Journal of personality*. 1967, 35(4), pp. 651–665. http://pdf.xuebalib.com:1262/17zuyR9VKGZT.pdf
15. Scanzoni, John. Social exchange and behavioral interdependence. *Social exchange in developing relationships*. Academic Press, 1979.
16. Tazouti, Y., et al. Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand. *Education & Formation*. 2012, e-297, pp. 97–108.
17. Wood, D., et al. Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: The role of parents and the school. *Journal of Youth and Adolescence*. 2007, 36(4), pp. 417-427.

18. Yamamoto, Y., and S. D. Holloway. Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*. 2010, 22(3), pp. 189–214.
19. Zhang, Y., et al. The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: A two-wave longitudinal analysis of the NELS data. *Journal of Youth and Adolescence*. 2011, 40(4), pp. 479–489.

*Гергана Трайчева Кътева,*
*докторант,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,*
*Факултет по педагогика*
*gkuteva@uni-sofia.bg*

# СПОРТНО-ТЕХНИЧЕСКА И ФИЗИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“ ПРИ ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“

*Даниела И. Томова, Невяна Д. Докова, Янко Д. Руменов*

# SPORTS-TECHNICAL AND PHYSICAL TRAINING OF THE STUDENTS OF THE SPECIALTY „PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS“ AT THE SOUTHWESTERN UNIVERSITY „NEOFIT RILSKY“

*Daniela I. Tomova, Nevyana D. Dokova, Yanko D. Rumenov*

*ABSTRACT: The objective is determined on the basis of the research and the interests of the of the teachers at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, South-West University "Neofit Riliski" Blagoevgrad as well as the demand for and application of innovations in the educational process to increase its effectiveness. Our scientific and research intentions in the project proposal are directly related to the diagnosis of the sports-technical and physical training of students from the "Physical Education and Sports" specialty.*

*The complex training of future teachers in physical education and sports aims at forming knowledge, sports-technical and tactical skills of a type of sport, acquiring skills for planning and leading the educational process.*

*Its overall preparation can be defined as a function of several components, which, united together, represent a system of competencies specifying different aspects of preparation.*

***The main goal** of the project, the preparation of students in physical education and sports in the context of their professional realization, was determined based on the scientific research and interests of teachers from the department "Theory and Methodology of Physical Education", related to types and level of student preparation, anthropometric studies, as well as the application of innovative approaches and methods in he educational process in order to increase its effectiveness.*

***The specific goals** of the project that we have set for implementation are: establishing the level of physical fitness of high school students; Diagnosing the sports and technical training of the students in the main types of sports from the sports games (basketball, volleyball, football and handball); Diagnosing the physical training of students from the "Physical Education and Sports" specialty; Determining the anthropometric status and somatotype of students from the "Physical Education and Sports" specialty.*

***Methods**: There is an instrumentation for realization of the study is presented.*

*KEYWORDS: professional qualification, teacher of Physical education, training*

## ВЪВЕДЕНИЕ

В квалификационната характеристика на специалност „Физическо възпитание и спорт“, ОКС „Бакалавър“ от професионално направление 1.3. Педагогика на обучението по.... е определена целта на учебния процес, свързана с подготовката на квалифицирани специалисти, конкурентоспособни на пазара на труда и с успешната им реализация като учители във всички образователни степени на българското училище [1]. Учебният план е изготвен в съответствие с

Държавния образователен стандарт за учебно съдържание по предмета физическо възпитание и спорт.

Като цяло спортно-педагогическата професия е сложна и комплексна, тъй като включва знания и умения от много различни научни области [3]. Учителят по физическо възпитание и спорт трябва основно да притежава необходимите знания и умения как се организират и провеждат различните форми на физическо възпитание. Той трябва да познава много добре многообразието от средства и методи за реализиране на учебния процес, но всички тези знания и умения трябва да имат реална практическа насоченост. За да може спортният педагог да постигне тази професионална квалификация, е необходимо практическият дял в неговото университетско обучение да бъде равнопоставен на теоретичния [2]. Наред с това социалните и емоционалните умения са от решаващо значение в работата на учителя. Това важи в още по-голяма степен за уроците по физическо възпитание и спорт, които се характеризират с непрекъсната динамика във взаимодействието учител – ученик/ученик – учител. Учителят трябва да притежава уменията да контролира учебната среда и себе си, да познава възможностите си за взаимодействие и реакция, да се самоусъвършенства в реална работна среда, за да осигури възможно най-високо качество на образователния процес в училище [7].

В тази връзка основната цел на обучението е придобиване на качествената подготовка на бъдещите учители по физическо възпитание и спорт, която включва както задълбочени теоретични фундаментални познания, така и развити практически умения [5]. Също така се цели формиране на социална компетентност и високо ниво на емоционална интелигентност.

Като цяло комплексната подготовка на бъдещите учители по физическо възпитание и спорт води до формиране на знания, спортно-технически и тактически умения от вид спорт, включен в учебните програми на учениците в средното училище в различните образователни етапи. Това изисква студентите да „притежават богата спортна култура и знания, свързани с хигиенния режим на учениците, правилното хранене и възстановяването, вредните навици и пороци, олимпизъм и олимпийско образование и др., които успешно да преподават на своите ученици с цел изграждане на богата обща спортна култура и физическо развитие“ [4, с. 599].

Цялостната подготовка на студентите от специалност „Физическо възпитание и спорт“ може да я определим като функция от няколко компонента, които са обединени заедно в система от компетентности, конкретизиращи различни аспекти на подготвеността. Формирането на знания, отношения, умения и компетентности на бъдещите спортни педагози за преподаване на основните видове спорт са заложени в учебните програми, учебния план и квалификационната характеристика. В тази връзка именно определянето на нивото на спортно-техническите умения и физическата подготвеност на студентите е в основата на настоящия проект. Можем да определим изследователските ни намерения като актуални и значими предвид новите поколения студенти, повлияни от заобикалящия ги дигитален кръгозор.

Целта и задачите на научноизследователския проект са съобразени с приоритетите на Националната стратегия за развитие на научните изследвания в

Република България 2017 – 2030 г., Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021 – 2030 г., Стратегията за развитие на научните изследвания за 2023 г. на ЮЗУ „Неофит Рилски“, Национална пътна карта за научна инфраструктура (НПКНИ) на Република България, приета през 2010 г. с РМС №692, за развитие на научните изследвания „По-добра наука за по-добра България 2017 – 2030, както и е съотносимо със стратегията за развитие на научните изследвания, с включване на млади учени, докторанти и студенти, които да натрупат опит за разработване на дипломни работи и дисертационни трудове.

В рамките на Европейската квалификационна рамка (ЕКР) резултатът от обучението се дефинира като показател за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на образователния процес. ЕКР поставя акцент върху резултатите от ученето. Те са конкретно описани в три квалификации – знания, умения и компетентности. Това показва, че квалификациите – в различни съчетания – обхващат широк спектър резултати от обучението, включително теоретични знания, практически опит и технически умения, както и социални компетентности – умения за работа в екип [6].

Една от основните цели на Югозападния университет „Неофит Рилски“, заложена в мандатната програма, е да реализира качествени научни изследвания, както и да предлага и гарантира образование на обучаващите се студенти и докторанти от различни професионални направления, осигуряващо им нужните знания, отношения, умения и компетентности за успешна професионална и личностна реализация на пазара на труда.

Научноизследователската дейност на преподавателите от катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ е насочена към търсеното на иновативни подходи и методи за подобряване процеса на обучение и формирането на личността на подрастващите, включени в образователната система. Разбира се, всичко това е съобразено с водещите европейски политики в сферата на образованието.

В тази връзка проектното предложение и заложените в него цели и дейности затвърдява позициите на преподавателския състав на катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ като едни от водещите в страната, чиито изследователски търсения са насочени към различните аспекти на учебния процес по физическо възпитание и спорт и подготовката на бъдещите спортни педагози.

В предварителни изследвания на преподаватели, участници в проекта, е установено при част от студентите незадоволително ниво на владеене техниката на изпълнение на основни елементи от спортните игри. Този факт подбуди интереса към предложената изследователска проблематика с цел да се проследи нивото както на спортно-техническата подготовка, така и на физическата.

Успешната реализация на настоящия научноизследователски проект е и възможност за постигане на приемственост в дейността и устойчивост на резултатите от редица проекти, реализирани от академичната общност на Факултета по педагогика и катедра „ТМФВ“ с принос за теорията и практиката на физическото възпитание и спорта. Сред тях натрупан опит представляват резултатите от осъществените дейности в рамките на следните проекти на

Факултета по педагогика и на катедра „Теория и методика на физическото възпитание“:

- 2008 г. – проект „Мултикултурно сътрудничество и социална интеграция на деца, лишени от родителска грижа“ – НИД по Наредба №9;
- 2009 г. – проект „ Оценяване двигателната активност, двигателните способности и спортна образованост на студенти“ – НИД по Наредба №9;
- 2013 г. – проект по Наредба №9 „Диагностициране на спортно-техническите умения, знания и спортни интереси на студентите от ЮЗУ „Неофит Рилски“;
- 2019 г. – проект по Наредба №3 „Физическото възпитание и спорта като фактори за личностно формиране и физическото усъвършенстване на подрастващите“.

В настоящия доклад представяме идейната концепция на научноизследователски проект по Наредба №3 „Спортно-техническа и физическо подготовка на студентите от специалност „Физическо възпитание и спорт“ при Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград.

**Основната цел** на проекта е насочена към подготовката на студентите по физическо възпитание и спорт в контекста на професионалната им реализация. Тя е определена въз основа на научните изследвания и интереси на преподаватели от катедра „Теория и методика на физическото възпитание“, свързани с видове и ниво на подготовка на студентите, антропометрични изследвания, както и приложението на иновативни подходи и методи в учебния процес с цел повишаване на ефективността му.

**Специфични цели**:

1. Установяване нивото на физическата дееспособност на ученици от гимназиален етап на обучение;

2. Диагностициране спортно-техническата подготовка на студентите по основните области на учебното съдържание – спортни игри (баскетбол, волейбол, футбол и хандбал);

3. Диагностициране физическата подготовка на студентите от специалност „Физическо възпитание и спорт“;

4. Определяне антропометричния статус и соматотип на студентите от специалност „Физическо възпитание и спорт“. Антропометричното тестиране на студентите ще се осъществи с помощта на дигитален кантар, измерващ индекса на телесната маса (ИТМ), процента на телесните мазнини, нивата на междуорганните мазнини, нивата на остатъчния метаболизъм (в kcal), теглото и др., който бе закупен в рамките на предишен реализиран проект.

Реализирането на поставените цели ще бъде извършено чрез определяне на спортно-технически и физически тестове и провеждането им в реална практическа среда.

За реализиране на изследователските намерения от преподавателския екип е представен следния **инструментариум:**

**1. За** диагностициране нивото на физическа дееспособност са подбрани следните тестове:

– 30 м гладко бягане;

– 800 м гладко бягане;

– скок от място с два крака;

– хвърляне на плътна топка – 3 кг.

**2. За определяне степента** на формираните спортно-технически умения от спортните игри са подбрани двигателни тестове за оценяване на основни елементи от техниката:

– за техниката на овладени умения от футбола са определени два теста, чрез които се оценяват умението да се изпълнява вътрешен удар по неподвижна топка към определена цел и умението да се води топката (слаломно) между препятствия;

– за техника на овладени умения от хандбала са определени два теста, чрез които се оценяват елементите от играта: крачки, залъгващо движение и стрелба с отскок на дължина, както и точност при стрелбата от наказателната линия;

– за техника на овладени умения от волейбола са определени два теста, които оценяват изпълнението и точността на лицевия удар (сервис), както и подаване с две ръце отгоре и отдолу и забиване;

– за техника на овладени учения от баскетбола са представени три авторски теста, чрез които се оценяват основните елементи – стрелба от наказателната линия, стрелба от близко разстояние, стрелба след изпълнение на баскетболни крачки в комбинации с водене на топката; улавяне на отскочила топка.

**3**. **За определяне** на антропометричния статус и соматотип на студентите се извършва:

– антропометрия за измерване на ръст, тегло, БМИ;

– определяне на соматотип чрез измерване дебелина на кожни гънки.

**Организация на изследването**

Контингент на изследване са 119 студенти (мъже) от първи до четвърти курс от специалност „Физическо възпитание и спорт“.

Изследването е проведено през летния семестър на учебната 2023/2024 година. В реализирането му участват преподаватели и докторанти от катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ и студенти от специалност „Физическо възпитание и спорт“.

**Място на провеждане:** Спортен компекс, открити спортни площадки и стадион на ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград.

Събраните емпирични данни ще бъдат обработени и публикувани в контекста на изследователския проект. Интерес за преподаватели представлява оценката на спортно-техническите умения от спортните игри на студентите. Изследваните лица са само от мъжки пол поради това, че общо в специалността студентките са 10 на брой.

Констатирането на връзката между нивото на физическа дееспособност и степента на формираните спортно-технически умения на студентите би било

предпоставка за изводи и препоръки относно повишаване ефективността на учебния процес.

**РЕЗУЛТАТИ**

В резултат на планираните задачи са реализирани следните дейности:

- диагностицирано е нивото на физическа дееспособност на студентите от първи до четвърти курс включително;
- извършено е тестиране за определяне степента на формиране на спортно-технически умения от спортните игри – футбол, хандбал, волейбол и баскетбол;
- проведено е антропометрично измерване – измерени са ръст, тегло и ИТМ на студентите от специалността. Това определяне на соматотипа на изследваните лица (студенти) ще даде възможност за получаване на по-пълна представа за очертаване профила на бъдещите учители по физическо възпитание и спорт.

Един от очакваните резултати, вследствие от реализирането на проектното предложение, е стимулирането на научните изследвания в областта на физическото възпитание и спорта и потребностите на студентите, бъдещи учители, за провеждане на по-ефективен учебен процес.

Анализът на получените резултати кореспондира с вътрешноуниверситетските нормативни документи и процедурните изисквания на Югозападен университет „Неофит Рилски“. По такъв начин ще се осъществява цялостният мониторинг върху проектната дейност. Текущият контрол върху хода и резултатите от дейността ще се осъществява на равнище Факултет по педагогика и равнище управленски екип. Прекият контрол върху изпълнението на дейностите ще се осъществява от ръководителя на проекта. Ще бъде проведена научна дискусия в рамките на кръгла маса върху проблемите на спортно-техническата и физическа подготвеност на студентите.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Научноизследователската дейност на преподавателите от катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ е насочена към търсеното на иновативни подходи и методи за подобряване процеса на обучение и формирането на личността на подрастващите, включени в образователната система. Разбира се, всичко това е съобразено с водещите европейски политики в сферата на образованието. Иновативността на проектното предложение е свързана в прилагането на комплексен инструментариум, предоставящ възможност за повишаване подготовката на студентите по физическо възпитание и спорт в контекста на професионалната им реализация. Диагностицирането на подготвеността им ще провокира у тях мисъл, насочена към подобряване и надграждане на придобитите знания, умения и компетентности. Получените и анализирани резултати ще бъдат предпоставка за използването на иновативни методи и средства за повишаване ефективността на обучението на студентите във връзка с методиката на преподаване на спортните игри, основна област на учебно съдържание в учебните програми по физическо възпитание и спорт.

Литература:


1. Квалификационна характеристика на учебен план на специалност „Физическо възпитание и спорт“, 2021, Благоевград.
2. Кинов, Ст., Н. Докова (2023) Практическата подготовка на студентите от специалност „Физическо възпитание и спорт“ в условията на дистанционно обучение. – В: сп. Педагогика, бр. 4., стр.449–461, София.
3. Милева, Е. (2020) Педагогика на физическото възпитание и спорта. Авангард Прима, София.
4. Руменов, Я. (2022). Проучване подготовката на студенти, бъдещи спортни педагози. – В: сп. „Професионално образование“, книжка 6/2022, година XXIV. ISSN 1314–8567 (Online), София.
5. Томова, Д. и кол. (2022) 30 години специалност „Физическо възпитание и спорт“. Physical Education**,** Sport, Kinesitherapy Research Journal /PESKRJ/, 5(4), 2022, ISSN 2534-8620 (Online), Благоевград.
6. Томова, Д. (2010) Модел на хармонозиране на педагогическата квалификация на специалност ПОФВ с ЕКР. – В: сб. Хармонизиране на педагогическите квалификации на специалностите от факултета по педагогика с ЕНР. Университетско издателство „Неофит Рилски“, с. 81, Благоевград.
7. Kinov, S. (2019). Relationship between social-emotional skills of physical education specialist’s students and their practical education. Activities in Physical Education and Sport, Vol. 9, №.1–2, pp. 31–33, Скопие, Република Северна Македония.



*Даниела Иванова Томова,*
*доцент, доктор,*
*Невяна Докова Докова,*
*доцент, доктор,*
*Янко Димитров Руменов,*
*гл. асистент, доктор,*
*Югозападен университет „Неофит Рилски“*
*Факултет по педагогика*
*катедра: Теория и методика на физическото възпитание*
*ул. Иван Михайлов 66, Благоевград*
*danitomova@swu.bg,*
*nevid@swu.bg,*
*qnkor@swu.bg*

# ФОРМИРАНЕ НА ИНДИВИДУАЛЕН УПРАВЛЕНСКИ СТИЛ

*Деница П. Загорчева-Койчева*

# FORMATION OF INDIVIDUAL MANAGEMENT STYLE

*Denitsa P. Zagorcheva-Koycheva*

*ABSTRACT: Management practice is associated with the emergence of people, organizations and societies. Inevitably, any society, country, organization or group needs governance. Any human-made landmark requires an organized and coordinated effort. From small battles to World Wars, they are the result of strict organization, planning, consistency of action, coordination of people and resources. This implies that management science is constantly developing, looking for new universal or individual management methods adapted to new conditions.*

*Often times the manager's problem of not managing effectively is rooted in not knowing HIMSELF. By knowing "himself", every manager can form his own effective management style. This report focuses on the main components in the formation of the individual management style.*

*KEYWORDS: individual management style, own management style*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-100/30.01.2024 г. „Лидерство в образователната система“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Управленската практика се свързва с появата на хората, организациите и обществата. Неминуемо всяко общество, държава, организация или група се нуждаят от управление. Всяка забележителност, създадена от човека, изисква организирани и координирани усилия – и малките битки, и световните войни са резултат от строга организация, планиране, последователност в действията, координиране на хора и ресурси. Това предполага управленската наука постоянно да се развива, като търси нови универсални или индивидуални модели за управление, адаптирани към новите условия.

Често пъти проблемът на мениджъра, че не управлява ефективно, се корени в това, че не познава СЕБЕ СИ. Познавайки „себе си“, всеки управленец може да формира собствен ефективен управленски стил. Настоящият доклад се фокусира върху основните компоненти при формиране на индивидуалния управленски стил.

В стила на управление на всеки мениджър доминира един от основните управленски стилове. Различни ситуации обаче могат да изискват да променим стила на управление или да използваме комбинация от стилове.

От образователния мениджър се очаква ефективно управление в контекста на разнообразните му функции и при прецизно изпълняване на различни роли (Георгиева 2022: 6).

Мениджърите осъществяват управленските си функции чрез изпълнение на дейности в различни области и в различна среда. Това е свързано с редица проблеми като:

- необходимост от специално познание;
- познаване на законови изисквания и ограничения;
- последователност в изпълнението;
- спазване на срокове за изпълнение;
- рутина при многократно изпълнение;
- кадрова ограниченост;
- постоянен мониторинг;
- социален ангажимент;
- емоционална неподготвеност и др. (Загорчева 2022: 29).

Ограничаването и решаването на тези проблеми зависи от стила на управление и индивидуалните управленските умения на мениджъра. Това налага търсенето на взаимовръзка в различните аспекти, формиращи стила на управление.

***Как се формира стилът на управление?***

Както вече споменахме, всеки мениджър упражнява своята власт и правомощия, прилагайки някой от стиловете или комбинация от тях. Формирането на собствен стил на управление обаче не може да се ограничи само в избора, изучаването и прилагането на този стил. Върху реалното му проявление ще повлияят личните качества, изградените ценности, компетентностите и уменията на мениджъра, а съобразяването на стила с конкретна среда или ситуация ще осигури реална ефективност. Така извеждаме трите основни компонента, влияещи върху формирането на личния стил на мениджъра:

- темперамент (лични качества и ценности);
- компетентности и умения;
- конкретната среда или ситуация.

***Темпераментът*** (или характерът) е тази част от личността, за която се приема, че е генетично обусловена (Величкова 2023: 28). Темпераментът е аспект на личността, който включва различни вродени и придобити поведенчески черти и формираните ценности. Темпераментът се свързва с нагласата ни да реагираме при различни обстоятелства в различни ситуации и среда. Той се предопределя от нашия характер и поведение. Като основни компоненти на темперамента се включват личните качества и ценностите. Приема се, че той се изменя и с възрастта, и с натрупания житейски опит.




**Фигура 1. Компоненти при формиране на стила на управление**

*Личните качества и ценностите* са строго индивидуални, като изграждането им започва от ранно детство и продължава през целия живот. В голяма степен те са индивидуалност, но се формират и чрез възпитание, възприятие, копиране на поведение, социална среда, традиции, предразсъдъци и др.

Личностните качества на човека засягат всички аспекти на неговия живот – от избора на ежедневен гардероб до професионалната му ориентация. Това са вродени характеристики и черти на характера. Някои личностни качества могат да бъдат променени под влиянието на обществото, житейски условия, а други остават постоянни (Стаменкова 2005).

*Личните качества* могат да бъдат вродени и придобити. Те включват индивидуалните характеристики на ръководителя, свързани с неговото поведение, отношение, темперамент, лична култура, емоционалност, социалност, ценности и др. Индивидуалните характеристики се проявяват чрез характера на лидера, което дава основание да ги определим като трудно управляеми. Личните качества в голяма степен могат да бъдат управлявани и адаптирани към промените, но това изисква редица действия от лидера, насочени към собствената му особа – саморазбиране и самооценяване на потребността от промяна, желание и готовност за промяна, самодисциплина и самоконтрол при промяната. В този смисъл личните качества на ръководителите е по-добре да бъдат установени още при подбора за ръководна позиция (Загорчева-Койчева 2023: 194).

*Ценностите* са личните ни убеждения, идеали и предпочитания. Подобно на личните качества те създават основи от ранно детство в семейната среда и се формират и променят през целия ни живот, провокирани от личния ни опит и социалната среда, в която се реализираме. Както и личните качества, ценностите са трудно управляеми, но различни епизоди в живота ни или повторяеми събития могат да влияят върху нашите убеждения и да ги променят.

Например, ако сме добри и честни (качества) и убеждението ни е винаги да сме откровени пред приятели за грешките им (ценност), но с годините осъзнаваме, че губим приятели в следствие на нашата честност и откровеност.

Може би ще продължим да бъдем добри и честни, но ще спрем да споделяме **непоискано** мнението си, когато то не би се харесало на нашите приятели.

По този начин запазваме личните си качества, а променяме само убежденията си. В този ред на мисли може да обобщим, че ценностите са по-лесно контролируеми и се променят с натрупания опит и с промяната в социалната среда.

Много лични качества и ценностите могат да се определят като положителни при изпълнение на ръководни функции – търпение, емпатия, харизма, упоритост, строгост, искреност, уважение, доброта, лоялност, толерантност, ангажираност, отговорност, етичност, солидарност, състрадателност, самоувереност, комуникативност, дисциплинираност, организираност, съобразителност, креативност, обективност, решителност, адаптивност, отговорност, справедливост, интегритет и др. Всяка от тези характеристики обаче може да бъде определена и като негативна при управлението на дадена ситуация или в конкретна среда.

Прилагането на правилен управленски подход може да изисква да бъдем „такива, каквито не сме“ и да „напуснем собствената си кожа“.

***Компетентностите и уменията*** са вторият основен елемент при формирането на собствения стил на управление.

*Компетентностите* се определят като придобити и управляеми характеристики, т.е. могат да бъдат надграждани, развивани, както и да се формират нови такива (Загорчева-Койчева 2023: 194).

Според Н. Витанова уменията за управление визират способността за управление на процеси и проекти и познаване на принципите на планиране (Витанова 2020: 652).

Формирането на *компетентности* и придобиването на *умения* може да се осъществява по два начина: осъзнато и неосъзнато.

Осъзнатото формиране на компетентности и придобиване на умения е когато сами сме оценили потребността от такива. Осъществяването става чрез обучение, практика, тренинги, наблюдение и други форми. Осъзнатото формиране на компетентности обичайно се свързва с добиването на познания и опит за изпълнение на конкретни дейности. В контекста на управлението обаче формирането компетентности и придобиването на умения се провокира от вида на управляваната организация, дейността ѝ, заетия персонал, административните и технологични процеси и др.

Неосъзнатото формиране на компетентности и придобиване на умения не се провокира от конкретна ситуация. Обичайно то не се планира и не е насочено към конкретен аспект на управлението. Често пъти тези умения се създават в рутинната дейност, в обичайната контактна или работна среда, с натрупването на опит и практика. Неосъзнатото формиране на компетентности и придобиване на умения може да се осъществи чрез същите форми, но не се планира предварително и не е обвързано с конкретна потребност.

***Средата/ситуацията*** е третият основен елемент при формирането на собствения стил на управление. Именно този компонент може да се определи като ключов при формирането на собствен управленски стил.

*Средата*, в случая, е едно широко понятие и включва всичко, което е извън нас, но попада в обхвата на управлението – институцията, организацията, хората, вътрешната работна среда, условията за работа, техническите средства, информацията, ресурсите, нормите и ограниченията, контрагентите, външните влияния върху работната среда и др. Средата ще разграничим като постоянна и динамична. Постоянната среда включва тези елементи на средата, които са постоянни и неизменими (институцията, организацията, хората). Динамичната среда включва елементите на средата, които са перманентно променими и могат да изискват промени в управленския подход.

Различните *ситуации* също попадат в обхвата на средата, но в разбирането за формиране на управления стил ги извеждаме като частен случай, защото дори една конкретна ситуация може да ни накара да променим собствения си стил и обичаен подход еднократно, за да имаме адекватна реакция, адаптирана и съобразена с условията.

Средата, в която упражняваме управленската си власт (институция, хора, ресурси, процеси и пр.), обичайно ни е до болка позната и прилагаме управленския си стил с лекота, когато сме осъзнали, че е подходящ и ефективен. Съобразяването със средата е неизбежно, когато попадаме в нова среда или когато средата се променя. Това не означава, че непременно трябва да променим стила на управление, а че трябва да оценим новата среда и да имаме обективна преценка за приложимостта на нашия стил на управление и готовност за промяна.

Промените в управленския подход или като цяло в прилагания управленски стил се реализират по различен начин според конкретния случай. Например, ако сме управлявали малък екип с определени цели и функции, но трябва да управляваме по-голяма структура или цяла организация/фирма, може би ще се наложи да променим доста от подходите си в досегашното управление и дори да променим управленския си стил.

Промяната в управленския стил налага промяна в някои от другите два компонента на собствения управленски стил – личните качества и ценностите и/или компетентностите и уменията.

**Таблица 1. Възможност за промяна на компонентите на собствения управленски стил**

| | **Възможност за промяна** | **Метод/форма за промяна** |
|---|---|---|
| **Темперамент** | слаба | себепознание, самооценка |
| **Компетентности** | голяма | обучение, практика |
| **Умения** | много голяма | обучение, практика |

Както вече споменахме, личните качества и ценностите, които формират темперамента на човека, са по-трудно управляеми и за да пристъпим към тяхната промяна, се изисква себепознаване, обективна самооценка и желание да се променим.

Компетентностите и уменията са изцяло под наш контрол – можем да ги надграждаме, развиваме и да формираме нови такива. Обичайните методи за постигане на промяна са различните форми на обучение и/или практика.

В основата при формиране на идивидуален стил на управление стои темпераментът на мениджъра. Темпераментът е вроден във всеки човек и не може да бъде заменен с друг темперамент. Познавайки своя темперамент, всеки управленец може да използва силните и слабите му страни по подходящ начин, осъществявайки властническите си функции.

Литература:


1. Величкова, А. Превенция и противодействие на агресивното поведение на учениците, Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, Том XXVII D, ISSN 1314-6769. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2023.
2. Витанова, Н. Професии на бъдещето в сферата на образованието, Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, Том XXIV D, ISSN 1314-6769. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2020.
3. Георгиева, С. Управление на качеството на образование в контекста на компетентностния подход. Шумен УИ Епископ Константин Преславски, ISBN 978-619-201-556-5, 2022.
4. Загорчева-Койчева, Д. Ефективният директор – аспекти за успешно управление, Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, Том XXVII D, ISSN 1314-6769. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2023.
5. Загорчева, Д. Система за успешно управление на образователната институция. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, ISBN: 978-619-201-635-7, e-ISBN: 978-619-201-667-8, 2022.
6. Стаменкова Н. Психологически измервания. ИК „ПСИДО“ ЕООД, ISBN 954-9996-39-5, Враца, 2005.
7. Kagan, J. Galen's Prophecy: Temperament In Human Nature. New York: Basic Books. ISBN 0-465-08405-2, 1998.



*Деница Петкова Загорчева-Койчева,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
d.zagorcheva@shu.bg

# STREAM ПОДХОДЪТ И ДРУГИ НАЧИНИ НА ИЗПОЛЗВАНЕ НА МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ В УРОЦИТЕ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ И ОСМИСЛЯНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ

*Десислава Кр. Кръстева*

# THE STREAM APPROACH AND OTHER WAYS OF USING INTERSUBJECT CONNECTIONS IN LESSONS FOR PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF ARTISTIC TEXT

*Desislava Kr. Kristeva*

*ABSTRACT: Today's educational paradigm is aimed at acquiring knowledge, skills and competences. This is supported by the STRAEM approach, which emphasizes not only working with technology and art, but also working with text. It is important that students are aware of reading comprehension. One way is given by the STREAM implementation. In the modern educational system, various methods are entering more and more quickly, which offer an answer to the frequently asked question by students: „Why do I need to know this“?*

*KEYWORDS: STREAM, competence approach, reading comprehension, literary text, cross-curricular connections*

Съвременното българското образование налага промени, които да са отразени не само в учебните програми, а и в мисията на училището като образователно-възпитателна институция. Училищата имат за цел не само да формират нужните за възрастта знания и умения у детето, а да ги направят основен фактор в развитието на социално компетентни личности. Преподаването на отделни предмети самостоятелно вече не отговаря на предизвикателствата на съвременния свят, развитието на обществото и работната им среда. Не е достатъчно и не е релевантно на действителността учениците само да възпроизвеждат факти и да са готови за успешно преминаване на изпити. В едно постоянно променящо се, все по-динамично ежедневие младите хора трябва да изградят знания и умения за критично мислене, решаване на проблеми, да могат да осмислят информацията и да знаят как да събират и оценяват доказателства.

Съвременната европейска образователна политика е свързана с идеята за формиране на компетентности за учене през целия живот. В Официалния вестник на Европейския съюз [10] са публикувани актуализираните насоки относно ключовите компетентности, комбиниращи умения, знания, способности, нагласи. Желанието за учене обхваща области на комплексно изграждане на личността. То е залегнало и в българската нормативна уредба: „компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за изразяване чрез

творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт“ [8].

М. Андреев откроява надграждането на познания чрез интегрални тенденции като продължение на предметната система, а не ги отрича, защото интегративните връзки съществуват и те трябва да бъдат използвани в пълнота [1:12-13] . В учебните програми за начален етап на основната степен на образованието след 2016 г. [11, 12, 13, 14] е включен структурен компонент, който насочва към междупредметна интеграция чрез ключовите компетентности. Те, заедно с дейностите, способстват за тяхното формиране. В плана за изграждането на интеграцията между предметите се осъществява по различни начини: чрез дейности, методи, умения. Обучението по български език – подчертава К. Димчев, „изпълнява наддисциплинни функции, тъй като е в основата на различни действия на занятията по всички учебни дисциплини и е средство за развитие на личността в много посоки“ [4:20].

В обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образованието се формират умения за прилагането на различни комуникативни стратегии и техники, които насочват към осмисляне на лингвистичната информация във връзката и с реални ситуации на общуване. Техен основен компонент са наборите от схеми (абстрактни структури) за справяне с конкретен проблем, чрез които се оползотворява опитът на индивида, поведението на другите и предпочитанията им [15:267], изграждат се умения за адекватно речево поведение. Държавните образователни стандарти за учебно съдържание по български език и литература насочват към формиране на умения да се тълкуват и осмислят взаимоотношенията между фактите от реалността и реализацията им чрез речта, за да може учениците да разбират и оценяват света около себе си, да изграждат стратегии за развитие, да се подготвят за участие в различни социални практики, осъществявани в сферите на общуване. Това предполага по време на работата в уроците по български език и литература „обучението в реч да се изведе на междупредметно равнище“ [6:11], при което се развиват както познавателните умения на учениците, така и комуникативноречевите им компетентности. Затова толкова леко и с перспектива навлиза STEM (STEAM, STREAM) обучението в българското училище.

STREAM подходът в образованието се е развивал постепенно като разширение на STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) и STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) подходите. Основните моменти в историята на развитието на тези начини на преподаване на учебното съдържание са:

1. STEM (Наука, Технология, Инженерство, Математика):

• Начало: Концепцията за STEM започва да се оформя в средата на 90-те години на 20. век. Терминът STEM става популярен през 2001 г., когато е въведен от Националната научна фондация на САЩ[25].

[25] Националната научна фондация на САЩ (National Science Foundation, NSF) е независима агенция на федералното правителство на Съединените американски щати, основана през 1950 г. Основната ѝ мисия е да насърчава напредъка на науката, да подпомага научните изследвания и образованието във всички нефедерални области на науката и инженерството.

• Цел: Основната цел на STEM е да насърчи учениците да се занимават с науки, технологии, инженерство и математика и да ги подготви за кариери в тези области.

2. STEAM (Наука, Технология, Инженерство, Изкуства, Математика):

• Развитие: В началото на 21.век започва да се признава важността на изкуствата за стимулиране на креативността и иновациите в STEM областите.

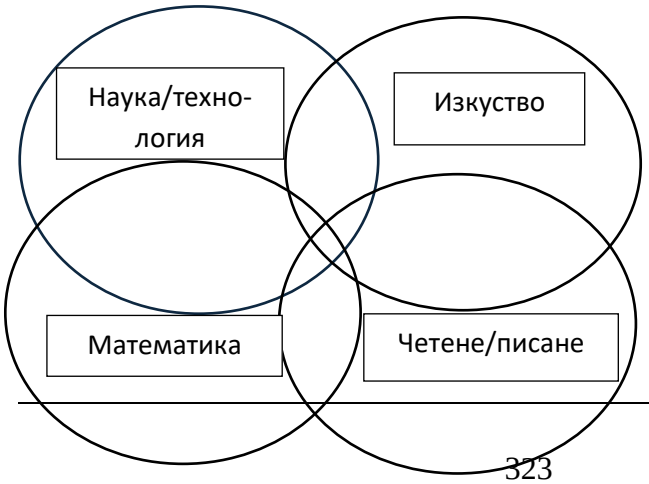
• Цел: Включването на изкуствата в образователната програма има за цел да насърчи по-широко мислене и креативни подходи към решаването на проблеми.

3. STREAM (Наука, Технология, Четене/Писане, Инженерство, Изкуства, Математика):

• Развитие: STREAM започва да се развива през началото на 2010-те година като разширение на STEAM с включване на четене и писане (Reading/Writing).

• Цел: STREAM подходът подчертава важността на литературната грамотност в допълнение към научните, технологичните, инженерните, изкуствените и математическите компетенции. Това помага на учениците да развият комплексни умения за критическо мислене, комуникация и креативност.

STREAM е част от непрекъснатия процес на еволюция и разширяване на образователните подходи, които се стремят да подготвят учениците за предизвикателствата на съвременния свят, където мултидисциплинарните умения стават все по-важни. Днес все по-голяма популярност сред училищната общност намира интеграцията на STEM, STEAM и STREAM в образователната среда в България, в създадените STEM центрове или при работа по различни учебни дисциплини, свързвайки се предимно с въвеждане на програми в отделни образователни институции. В STREAM подхода (Science, Technology, Reading/Writing, Engineering, Arts, Mathematics) междупредметните връзки играят централна роля. Целта му е да интегрира знания и умения от различни дисциплини, за да създаде по-дълбоко и многослойно разбиране у учениците. STREAM подходът по този начин не само насърчава интеграцията на знания от различни области, но и развива умения за критическо мислене, креативност и сътрудничество у учениците. Ето как междупредметните връзки се осъществяват в STREAM:



Всеки един от елементите е зависим от другите, в непрекъсната връзка е и не може да съществува самостоятелно. Например в урок, в който се прилага STREAM подходът, технологиите се използват в дигиталното изкуство, графичния дизайн и анимацията; предлагат се за изработване проекти, които изискват използване на научни знания и математически изчисления за решаване на практически проблеми. Уменията за четене и писане са основополагащи за разбирането на текстовете, могат да бъдат писани такива, представят се и резултати и идеи пред аудиторията. Литературното творчество и писането на сценарии могат да бъдат интегрирани в изкуствата. Включването им помага за развитието на креативността и визуалното мислене, което може да бъде полезно при решаването на научни и технологични проблеми, за визуализиране на инженерни проекти и математически концепции.

STREAM подходът по този начин не само насърчава интеграцията на знания от различни области, но и развива умения за критическо мислене, креативност и сътрудничество у учениците.

STREAM образованието има за цел да предостави на учениците по-универсален и всеобхватен метод за разбиране на света около тях, стреми се да преодолее конкретиката при използването на науката, технологиите, инженерството и математиката. При представянето на дадена проблематика се прилагат елементи на изкуствата и четенето, използването на междупредметните връзки е неминуемо. Използването на общ проблем от точните науки, изкуствата и четенето дава възможност да се включат всички ученици. Сабу Бабош и др. твърдят, че „обучението по наука, технологии, четене и писане на научни текстове, инженерство, изкуства и математика (STREAM) трябва да започне в ранна възраст чрез постепенно развитие на морални емоции, нагласи, ценности и умения. Той допринася за развитието на уменията на 21. век и се основава на интегриран подход в преподаването и ученето. Този подход позволява на учениците да прилагат наученото в житейски ситуации, да изследват реални факти, явления и процеси“ [18: 8477-8482].

STREAMе основава на същите основополагащи принципи, които трябва да съдействат за формиране у учениците на уменията да:

• мислят критично;

• анализират проблемите;

• бъдат иновативни в подхода си към предоставянето на практически решения;

• прилагат различни придобити компетентности;

• работят в екип;

• са инициативни;

• общуват.

Това, което отличава STPEAM от традиционното образование и наука, е смесената учебна среда, използването на междупредметните връзки и демонстриране пред учениците как научният метод може да бъде приложен в ежедневието. STREAM отчита факта, че непрекъснатият напредък на технологиите променя начина, по който децата учат, свързват се с другите и

взаимодействат помежду си всеки ден. Освен това Джорджет Якман, основател на инициативата STEAM, я доразвива през 2006 г., описва STEAM като „развиващ се образователен модел за това как традиционните академични предмети (силози) на науката, технологиите, инженерството, изкуствата и математиката могат да бъдат структурирани в рамка, чрез която да се планират интегративни учебни програми.“ [19:1].

STREAM също прилага четирите принципа, идентифицирани като ключови в образованието на XXI век: творчество, сътрудничество, критично мислене и комуникация.

Връзката между STREAM обучението и междупредметните връзки в обучението е, че и двете са подходи за развиване на изследователски умения у учениците, като им позволяват да виждат съвместимостта и приложимостта на различни дисциплини. STREAM обучението обединява науката, технологиите, четенето, инженерството, изкуствата и математиката в един интегриран урок или проект, който решава реален проблем или въпрос. Общото между STREAM и междупредметните връзки е:

1. STREAM и междупредметните връзки в обучението са съзнателно усилие да се прилагат знания, принципи и/или ценности към повече от една академична дисциплина едновременно.

2. Тези два подхода спомагат за повишаване на мотивацията, грамотността и критичното мислене на учениците.

Според учебните програми на МОН за 1. – 4. клас „съществена особеност на учебната програма е структурираният контекст, който предполага методическа свобода при подбора на методи и средства за постигане на очакваните резултати“ [11, 12, 13, 14].

Тази методическа свобода „предполага както добро познаване своеобразието на компетентностите, формирани в процеса на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен, на очакваните резултати от обучението, така и на равнището на езиковото и литературното развитие на учениците в начална училищна възраст, на владеенето на българския език, на потребностите и интересите им и на спецификата на изучаваната лингвистична и художествена информация [9:316].

Четенето като вид дейност е значимо за XXI век, защото дава възможност да се изградят всички по-горе споменати умения при прилагане на STREAM урок. Четенето е онази двигателна сила, която дава възможност за изграждане на естетическа представа, формира модели на поведение, на междуличностни отношения, на личен пример. Разбирането на прочетеното е особеният момент при работа с младото поколение. То е затруднено поради спецификата на времето да изрази словесно чувства, емоции, мисли. Според Д. Василева „когнитивните процеси тълкуване на информация и откриване на връзките предполагат извличане на съществена информация, но и преминаването в по-широк контекст, който излиза извън границите на работа върху текст“ [2:63]. Възможностите, които дават технологиите и изкуството, съдействат за формиране на умения у учениците да тълкуват правилно и пълноценно предложена информация. Така се създава предпоставка за активност и изява. Един и същ мотив, пречупен през призмата на науката, изкуствата и четенето,

дава в пълнота онази представа, до която целим да достигнем като краен резултат. При усвояване на знания за пролетта и промените, които носи, на учениците се дава задача да търсят информация в научен текст, да откриват изразни средства в класически музикални и литературни произведения за ученици. Те пресъздават настроение чрез изкуството на словото или изобразителното изкуство. Така една тема се разглежда през призмата на STREAM подход. Съпоставката води до детайлно представяне на научни факти и данни с емоционални състояния – на твореца или лични. (За целите на работата приемаме като синоним на интердисциплинарни (междупредметни) връзки в урочната единица) Текстът (устен или писмен; монологичен или диалогичен; непрекъснат или прекъснат) е основен инструмент за реализиране на междупредметни връзки като „понятие с много добре изразени интегрални функции както на предметно, тъй и на междупредметно равнище“ [7:18].

В начален етап на основната образователна степен в България междупредметните връзки се използват широко за създаване на интегрирани учебни преживявания, които помагат на учениците да свързват знанията и уменията от различни дисциплини. Това подкрепя цялостното разбиране на учебния материал и развива критическо мислене, креативност и практически умения.

Тук се представят няколко начина за използването и прилагането на междупредметни връзки в начален етап:

– **Проектно-базирано обучение** [26] (PBL – Problem-Based Learning) е образователен подход, който се фокусира върху решаването на реални проблеми като средство за учене. Вместо традиционния метод на преподаване, при който учителят предава информация на учениците, PBL поставя учениците в центъра на процеса на учене, където те трябва да работят по конкретни проблеми, често пъти в групи. Ето някои ключови характеристики на PBL:

- Учениците са активни участници в процеса на учене, като те самите търсят информация и решения;
- Проблемите, които се използват, са реални и са комплексни, което насърчава учениците да прилагат знанията си на практика;
- Учениците обикновено работят в групи или екипи, което насърчава сътрудничеството и развиването на умения за работа в екип;
- PBL изисква интеграция на знания от различни дисциплини, което насърчава междупредметното учене. Ключова роля изпълняват знанията по български език и литература, в т.ч. работата с текст – търсене, извличане, анализиране, обобщаване на информация;
- Преподавателят в PBL играе ролята на фасилитатор или ментор, който насочва учениците и им помага да намерят правилните ресурси и да развият критично мислене;

PBL е широко използвано в различни образователни нива и учебни дисциплини. То е харесван и полезен начин на работа с учениците.

[26] Проектно-базираното обучение (PBL) е разработено през 60-те години на миналия век от Jules D. Pinchak, учител по математика в Ню Йорк. Той вярва, че учениците трябва да бъдат ангажирани в реални проекти, които изискват критично мислене и сътрудничество, вместо просто да получават информация пасивно.

**– Тематични (открити, изнесени) уроци** – това са уроци, базирани на конкретна тема, която се разглежда от различни дисциплинарни гледни точки. Обичайно се провеждат при посещение на музей или природен парк, последвано от мултидисциплинарни задачи като създаване на презентации (български език и изкуства), анализ на наблюдения (наука) и изчисления на разстояния или площи (математика).

• Пример: Темата за сезоните включва наука (промени в природата), математика (графики на температурите), изкуства (рисуване на сезонни пейзажи) и литература (четене и писане на разкази за различните сезони).

**– Учене чрез игра –** този вид урочни единици използват игрови методи за интеграция на знания и умения. В учебното съдържание по български език и литература в начален етап е подходящо за създаване на текстове. Например след запознаване с автор и неговото творчество учениците създават настолна игра, свързана с темата на представения текст, което може да включва история (факти за събитието), изкуства (дизайн на игралната дъска), математика (изчисления и вероятности) и български език (правила на играта).

**– Интердисциплинарни уроци** [27] **–** обучението по два или повече предмета се провежда в съвместни уроци. Много често се използват технологиите са свързване на знания от различни области (напр. урок по математика и физическо възпитание, където учениците измерват своите спортни резултати (бягане, скачане) и след това анализират данните (математика). Все по-често се съчетават дигитални истории или презентации, които комбинират текст (български език), изображения (изкуства) и данни (математика). Ползата от прилагането на интердисциплинарни уроци е, че учениците са активни в учебните часове, те работят екипно, прилагат наученото от даден учебен предмет върху друг и виждат практическото приложение на придобитите знания и умения.

В българското образование в начален етап все по-голяма популярност намират т.нар. интегрирани учебни програми. Това е начин да бъде разместено учебното съдържание така, че да бъдат включени съвместни учебни цели и съдържание от различни предмети. За момента се изработват и прилагат индивидуално от преподавателите в училищата според потребностите на класовете, на които преподават. На този етап най-често го правят учителите от начален етап на основната степен на образованието, но намират приложение и част от програмите на иновативните училища в страната.

• Пример: Урок по български език и литература, география и история с използване на технологии за свързване на знанията от различните области, където учениците изучават дадено художествено произведение, работят по географските характеристики на даден регион и неговата историческа значимост. Или интеграция на изкуства и спорт в урок по музика, където учениците

[27] Интердисциплинарните уроци са разработени от екип от експерти по образование, включително учители, учени и образователни изследователи. Те са колективно усилие за създаване на ресурси, които насърчават интегрирането на различни учебни предмети в класната стая. Някои известни организации, участващи в разработването на интердисциплинарни уроци, включват National Science Teachers Association (NSTA), National Council for Social Studies (NCSS) и National Center for Science Education (NCSE).

създават текст на песен за природни явления (наука) или исторически събития (история), след като са се запознали с част от класическото творчество по темата.

Интердисциплинарните уроци в литературното обучение по български език развиват умения за разбиране, анализ, синтез, оценка, приложение на осмислената информация, „чрез работа с текстове се оптимизират речевите способности на обучаваните като езикова личност със специфичен тезаурус, граматикон, прагматикон и емотикон“ [5:232]. Както отбелязва Д. Димитрова „извличането на смисли от текста при неговото възприемане е комплексен, интерактивен процес, чиято успешност и крайният резултат зависят не само от характеристиките на участниците в комуникативния акт и от особеностите на текста, но и от взаимодействието между тези компоненти“ [3:44-45].

Тези методи и подходи помагат на учениците да виждат връзките между различните предмети и да разбират как знанията, които придобиват, могат да се прилагат в реални ситуации.

Интердисциплинарни, мултидисциплинарни и междудисциплинарни уроци са термини, които описват различни подходи за интеграция на знания и умения от различни учебни дисциплини. Въпреки че тези термини често се използват взаимозаменяемо, те имат специфични разлики. Междудисциплинарният и интердисциплинарният урок се отнасят до един и същ тип урок, при който знанията и уменията от две или повече предметни области се интегрират, за да се реши проблем или да се постигне цел. Основната разлика между двата термина е акцентът, който поставят върху връзката между предметните области. Междудисциплинарният урок обикновено се фокусира върху намирането на връзки между две специфични области, докато интердисциплинарният урок има за цел да покаже как концепциите и методите от различни области могат да работят заедно, за да отговорят на сложни въпроси или проблеми. И двата типа уроци насърчават учениците да мислят критично, да общуват ефективно и да прилагат своите знания и умения по нови и иновативни начини.

– **Мултидисциплинарните уроци –** тези уроци включват съдържание от две или повече дисциплини, но тези дисциплини се преподават паралелно без задължителна връзка между тях.

Целта е учениците да получат знания и умения от различни предмети, но всяка дисциплина остава самостоятелна.

• Пример: Урок по математика и урок по наука, проведени поотделно, но върху свързана тема като „вода“ – в математиката решават задачи, свързани с обема на водата, а в науката изучават свойствата на водата. Като допълнение – разглеждат произведение по темата от класически автор или пишат текст по подобие. Според Амерсън [16:1] този тип уроци са полезни за начален етап, защото „помагат на учениците да видят информация от други гледни точки, както и да направят връзки за реалния свят в различни предметни теми“.

– **Междудисциплинарните уроци –** съчетават знания и методи от различни дисциплини за създаване на нова перспектива или метод за изследване на тема или проблем чрез моделиране. Според Инглиш [17: 491-505] „моделирането в различните му форми може да развие и разшири математическото и научното мислене на учениците извън стандартната учебна

програма“. Целта е да се преодолеят границите между дисциплините, за да се постигне иновативен и цялостен подход към обучението и решаването на проблеми.

Обучението на ученика трябва да го изгради като личност, възпитавайки го със средствата на естетиката. Литературното обучение е основополагащо в това отношение. То помага за формиране на художественотворчески способности. Така малкият ученик развива усет към детайла, към промяната на настроението на героите в текста и мотивите им за поведение, към посланията на автора, които отправя към четящия. От монотонното четене с добра четива техника и без разбиране се преминава към разбиране на прочетеното. Това е стъпка към възможността критически да се подходи към прочита на творбата. А така възможността да се открие посланието на автора е лесно и възможно.

Чрез междупредметните връзки в уроците учителят:

– създава познавателна среда за творческа рефлексия;

– ангажира към проблемно-ситуативно проектиране на процеса на познание;

– влияе на познавателните, емоционалните и мотивационните нагласи на учениците;

– създава интерес на учениците към учебното съдържание;

А учениците, от своя страна:

– усвояват учебното съдържание като го възприемат като вълнуващо преживяване;

– възприемат, коментират, разсъждават от гледна точка на няколко учебни дисциплини;

– откриват отговори;

– представят резултати.

Най-важното е, че чрез включване на изследователски принципи и ясно обособена рамка на действие, която да отговаря на различните нужди на учениците, STREAM (и другите видове) помага да се насърчи любов към ученето. Така поставените цели биват реализирани.

От учителя на XXI век се очаква не само да е педагог. Той трябва да бъде модел за подражание и сътрудник. Една от неоспоримите му роли е тази на мениджър, който определя правилно целите и задачите (своите и на класа като група), който използва различни подходи при управлението на класната стая и умее да взима бързо решения; той е стратег, който съумява да запази такава атмосфера в класа, в която да се разгърне по ползотворен начин обучителният процес. Това се постига по-лесно чрез прилагане на междупредметните връзки, които намират приложение в STREAM (и другите видове) уроци на XXI век.

Литература:

1. Андреев, М. (1986*). Интегративни тенденции в обучението*. София: Народна просвета.
2. Василева, Д. (2012). *Политики и практики на гражданското образование в обучението по български език*. София: СОФИ-Р

3. Димитрова, Д. (2019). *Типология и системност на рецептивните умения*. Български език и литература, 2019, (1)
4. Димчев, К. (2010а). *Основи на методиката на обучението по български* език. София: УИ „Св. Климент Охридски“
5. Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по български* език. София: УИ „Св. Климент Охридски“
6. Гарушева, П. (1988а). *Междупредметните връзки при обучение в текст-разсъждение*.
Стара Загора: ИПКУ „Ан. Тошева “
7. Гарушева, П. (1988б). *Междупредметните връзки при обучение в текст-разсъждение.* Стара Загора: ИПКУ „Ан. Тошева “
8. Закон за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г., изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18.09.2020 г.) (акт. 04.05.2022 г.), чл. 77(1) https://web.mon.bg/bg/5
9. Иванова, Н. *Компетентностният подход в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен*, Български език и литература. vol 63. N 3, 2021
10. Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП), (2018/C 189/01). ОФИЦИАЛЕН вестник на Европейския съюз от 4.6.2018 г., C 189/4 BG,
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR
11. УП1 Учебна програма по български език и литература за I клас, 2015 [онлайн] .
Достъпно на https://www.mon.bg/upload/12295/BEL_1kl.pdf
12. УП2 Учебна програма по български език и литература за II клас, 2016 [онлайн].
Достъпно на https://www.mon.bg/upload/13418/UP_2kl_BEL_ZP.pdf
13. УП3 Учебна програма по български език и литература за III клас, 2017 [онлайн].
Достъпно на https://www.mon.bg/upload/12197/UP_BEL_3kl.pdf
14. УП4 Учебна програма по български език и литература за IV клас, 2017 [онлайн].
Достъпно на https://www.mon.bg/upload/13759/UPl_BEL_ ZP_4kl.pdf
15. Хъдсън, Р. (1995). *Социолингвистика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“
16. Amerson, B. G. (2024). *Energy and Speed a multidisciplinary 4th grade lesson*. ATU Research Symposium. 2. https://orc.library.atu.edu/atu_rs/2024/2024/2
17. English, L. D. (2013). *Complex modelling in the primary and middle school years: An interdisciplinary approach. In Teaching mathematical modelling:* Connecting to research and practice, 491-505. Dordrecht: Springer Netherlands.
18. Sabou-Baboș, I., Bărnuțiu-Sârca, M., & Ciascai, L. (2020). *Stream education and multiple intelligence theory: an analysis of lesson plans proposed by future primary and preschool teachers*.
In ICERI2020 Proceedings, 8477-8482. IATED.
https://doi.org/ 10.21125/iceri.2020.1887

19. Yakman, G. (2008). *STEAM Educational Model*. https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education 22p, достъпно на 16.08.2022 г.

*Десислава Кръстева Кръстева,*
*докторант,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,*
*Факултет по педагогика,*
*катедра: „Дидактика“*
*d.krasteva@fp.uni-sofia.bg*

# ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕЛЕКТРОННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ В ЧАСОВЕТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

*Десислава Ст. Гинева*

# APPLICATION OF E-EDUCATION RESOURCES IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP LESSONS

*Desislava St. Gineva*

*ABSTRACT: The entry of digitization into people's daily lives requires a change in the standard of schooling as well. Today, children spend a large part of their time on various electronic platforms. They learn mainly from the Internet and less and less from school websites. The main problem on the Internet is that not all information is reliable. Very often, students on various sites come across unreliable information or so-called misinformation.*

*The article presents electronic educational resources through which students can receive real information related to the educational content they are studying. Educational platforms such as the National Electronic Library of Teachers - https://e-learn.mon.bg/ and LearningApps.org are being considered.*

*KEYWORDS: e-education resources, technology and entrepreneurship lessons*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Навлизането на дигитализацита в ежедневието на хората изисква промяна и в стандарта на обучение в училище. Днес децата прекарват голама част от времето си в различни електронни платфроми. Те учат основно от интеренет и все по-рядко от уебниците в училище. Основният проблем в интернет е, че не всичката информация е достоверна. Много често учениците в различни сайтове попадат на недостоверна информация или т. нар. дезинформация. „Дезинформация е доказуемо невярна или подвеждаща информация, която се създава, представя и разпространява с цел да се извлече икономическа изгода или съзнателно да се въведе в заблуждение обществеността, като последиците от това могат да бъдат във вреда на обществения интерес.

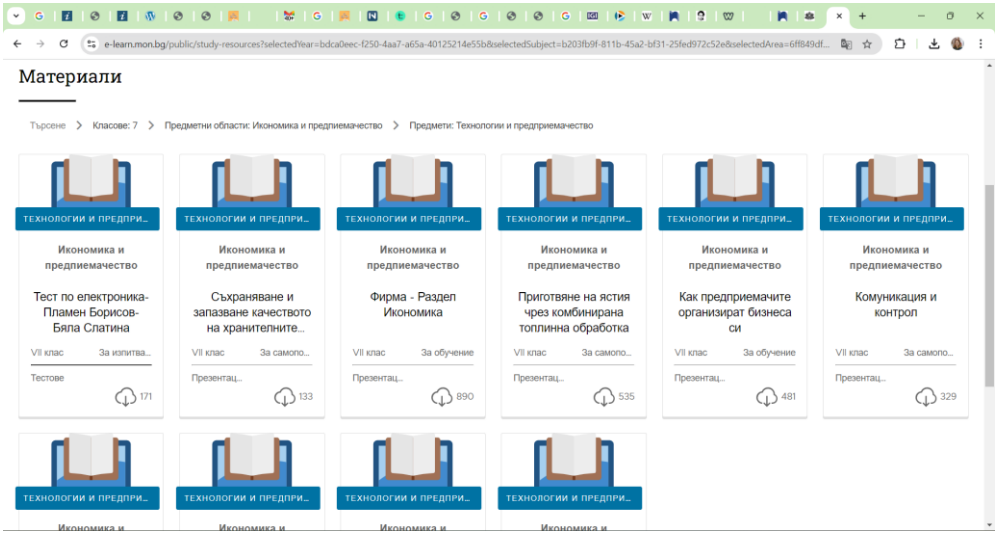
„Основни характеристики на дезинформацията са нейното преднамерено въздействие на поляризация на обществените нагласи, изразяваща се в разделение по важни обществени въпроси, способността ѝ да уронва доверието в институциите и да указва възпиращ ефект върху участието в демократичните процеси.“ [3].

Затова в учебния процес трябва да се използват електронни образователни ресурси, чрез които учениците да получават реалната информация, свързана с учебното съдържание, което изучават. В интернет се предоставят голямо разнообразие от цифрови учебни ресурси както за учители, така и за ученици.

Проблем е, че учениците не обичат да четат много. Предпочитат видеа или презентации. Затова най-често гледат уроците в https://ucha.se или в https://bg.khanacademy.org/. В тези две образователни платформи няма разработени електронни ресурси по „Технологии и предприемачество“.

Учебният предмет „Технологии и предприемачество“ притежава определени специфики. Той се базира на техниката и технологиите в заобикалящата ни среда и изгражда технологична грамотност у учениците, както и умения за организираност и инициативност в работата им. Чрез съдържанието на обучението се формират технологична култура и икономическа грамотност у подрастващите.

Основният изпочник за електронни образователни ресурси по технологии и предприемачество е **Национална електронна библиотека на учителите** – https://e-learn.mon.bg/**.** В раздел *Материали* са поместени редица презентации (фигура 1).

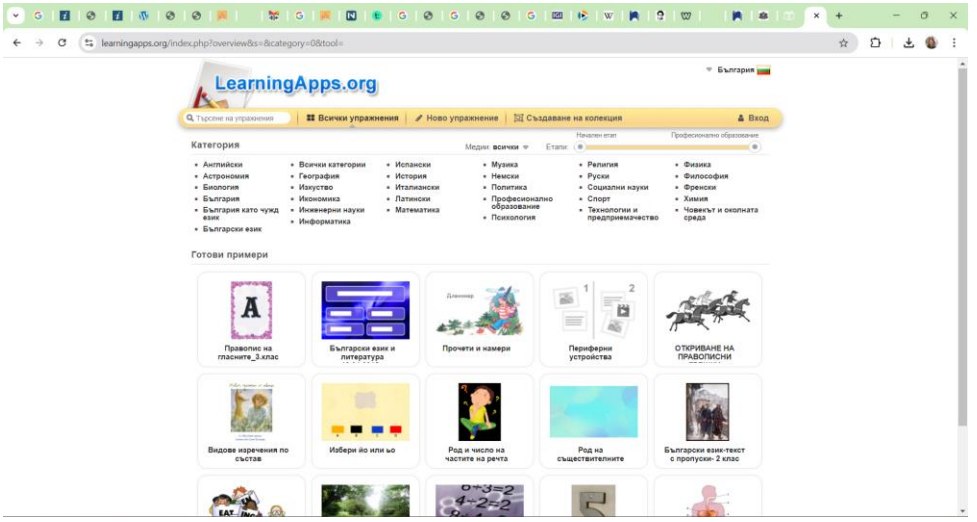



Фигура 1. https://e-learn.mon.bg/

Националната електронна библиотека на учителите е наречена още и Хранилище за електронно съдържание. Тя предоставя възможност на учителите да публикуват и споделят авторски обучителни, дидактически и методически материали за работа в електронна среда като презентации, тестове и проекти, които могат да бъдат изплзвани пряко в учебния процес. Учителите свободно могат да използват презентациите при преподаването на уроци, а учениците при подготовката си. Предимството на тези дигитални ресурси е, че не изискват регистрация и са със свободен достъп.

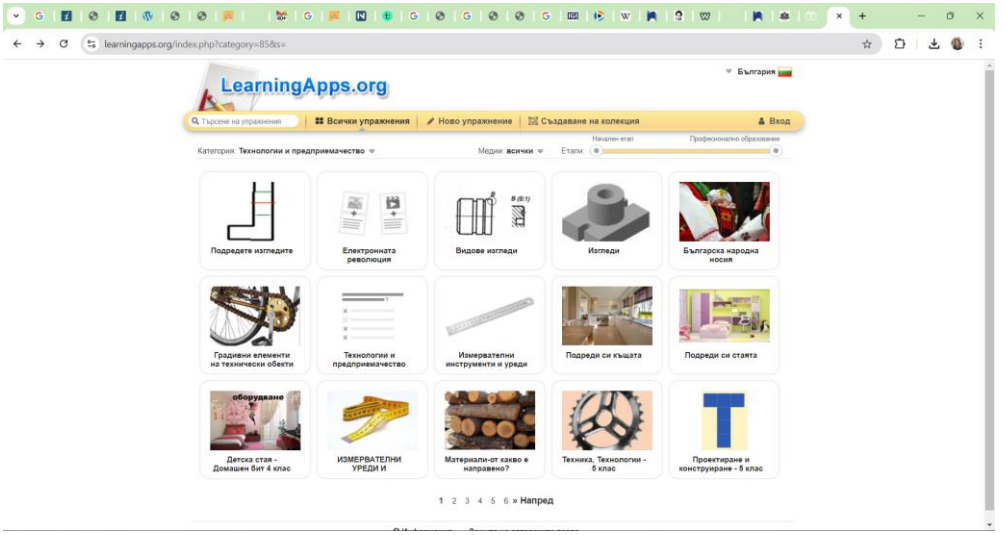
Друг изключително полезен образователен ресурс по технологии и предприемачество е https://learningapps.org/.

LearningApps.org съдържа интерактивни онлайн модули, които могат да се използват в учебния процес по отделните учебни предмети, както е представено на фигура 2.




Фигура 2. https://learningapps.org/.

В раздел *Технологии и предприемачество* са представени различни дидактически задачи, които могат да се използват от учителите както по време на урока при самостоятелната работа на учениците, така и за проверка на знанията им (фигура 3).




Фигура 3

LearningApps.org платформата е изключително интересна, защото електронните ресурси в нея са представени по забавен начин. Учениците,

редейки пъзели, могат да проверят знанията си и ако имат пропуски, да ги наваксат.

В заключение може да се обобщи, че чрез използването на електронни ресурси в учебния процес учениците по-лесно усвояват изучавания материал. Провокира се интересът им към изучаваната област, като се повишава мотивацията им за учене и ангажираност към учебния процес.

Електронните образователни ресурси са добро средство за организация на обучението по технологии и предприемачество. Те правят учебния процес по-гъвкав. Чрез тях се получава разнообразна учебна среда, в която учениците се забавляват.

Литература:


1. https://e-learn.mon.bg/.
2. https://learningapps.org/.
3. https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F



*инж. Десислава Стойчева Гинева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование,*
*докторска програма „Методика на обучението по техника и технологии“,*
*desislava.gineva@abv.bg*

# СЪЗДАВАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА ЧРЕЗ ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В КЛАСНАТА СТАЯ

*Десислава Ст. Гинева*

# CREATING AN INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES THE CLASSROOM

*Desislava St. Gineva*

*ABSTRACT: The digital era in which we live requires cardinal changes in the education system. Information and communication technologies (ICT) are now an indispensable part of education, not only in its teaching parts, but also in its learning part.*

*It is the purpose of this article to present the creation of an interactive educational environment through information and communication technologies in the classroom.*

*KEYWORDS: Information and communication technologies (ICT), interactive educational environment*

Дигиталната ера, в която живеем, налага кардинални промени в образователната система. Информационните и комуникационните технологии (ИКТ) са вече неизменна част от образованието не само в часта си на преподаването, но и в частта си на ученето.

Интеграцията на ИКТ в образованието не само модернизира учебния процес, но и подготвя учениците за бъдещето, като развива техните дигитални умения и компетенции. Тези технологии предоставят нови възможности за учене и сътрудничество, които правят образованието по-достъпно и ефективно.

ИКТ не се свеждат само до използването на компютри или таблети в процеса на обучение и преподаване, а много по-задълбочено присъстват в класната стая. Използват се различни софтуерни продукти, които подпомагат процеса на образование. Използват се също различни технологии и методи, които трансформират традиционния учебен процес и го правят по-интерактивен и ефективен.

Именно целта на тази статия е да представи предимствата на създаване на интерактивна образователна среда чрез информационните и комуникационните технологии в класната стая.

Съществуват редица средства за създаване на интерактивна образователна среда в класната стая, но в статията се представят само част от тези, които могат да се използват и са лесно достъпни за учителите.

Най-често ИКТ като средство за създаване на интерактивна среда е използването на **интерактивните бели дъски**. Тези устройства позволяват на учителите да създават динамични уроци, които включват мултимедийни елементи като видео, аудио и анимации. Учениците могат да взаимодействат с материала директно на дъската, което прави ученето по-ангажиращо.

Предимството на интерактивните бели дъски е не само онагледяването на учебното съдържание, но и представянето му по интересен начин. По време на часа могат да се създават задачи, да се търси материл в интернет, да се чертае, рисува, редактира и т.н. Всичко това допринася за по детайлното представяне на изучавания материал и провокира интереса на учениците. Интерактивните бели дъски изпълняват всички функции на компютрите.

Друг начин за създаване на интерактивна образователна среда е т.нар. **виртуална и добавена реалност** (VR и AR). Това са другите технологии, които присъстват все по-често в часовте по различните предмети. Технологиите за виртуална и добавена реалност предоставят възможност за създаване на виртуални екскурзии и симулации, които обогатяват учебния процес. Учениците могат да изследват исторически места, да разглеждат анатомията на човешкото тяло или да се потопят в научни експерименти, без да напускат класната стая.

От голямо значение за създаване на интерактивна образователна среда са **облачните технологии** тъй като позволяват съхранение и споделяне на учебни материали, което улеснява съвместната работа и достъпа до ресурси от всяко устройство. Учениците могат да работят по проекти и задачи независимо от тяхното местоположение.

**Програмиране и роботика** са другите технологии, чрез които също може да се създаде интерактивна образователна среда в класната стая. Включването им в учебния процес развива логическото мислене и уменията за решаване на проблеми. Учениците могат да създават и програмират роботи, които изпълняват различни задачи, което прави ученето по-забавно и практично.

Съществуват множество **образователни софтуерни приложения**, които подпомагат ученето по различни предмети. Те включват интерактивни учебници, игри за учене на езици, математически симулации и много други, които все по-често наблягат на създаването на 3D модели. Един такъв пример за 3D дизайн е Tinkercad [3]. Това е софтуер, които предлага интуитивен интерфейс за създаване на 3D модели. Потребителите могат да избират от разнообразие от форми и обекти, които да комбинират и модифицират, за да създадат сложни дизайни. Това прави инструмента подходящ за учебни проекти и творчески задачи.

**Онлайн платформите** също са начин за създаване на интерактивна образователна среда. Най-често използваните са Google Classroom и Microsoft Teams. Те предоставят инструменти за съвместна работа, комуникация и управление на учебния процес. Предоставят възможности за персонализирано обучение и дистанционно обучение.

Министерството на образованието и науката на България разработва по по проект платформата **„Дигитална раница“.** Разработването и внедряването на този проект е с цел модернизиране на образователната система чрез предоставяне на дигитални ресурси и инструменти за ученици и учители. Проектът е финансиран от оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ и съфинансиран от Европейския съюз [1].

Достъпът до „Дигитална раница“ се осъществява чрез т.нар. персонални служебни акаунти, създадени от МОН на ученика и учителя в @edu.mon.bg.

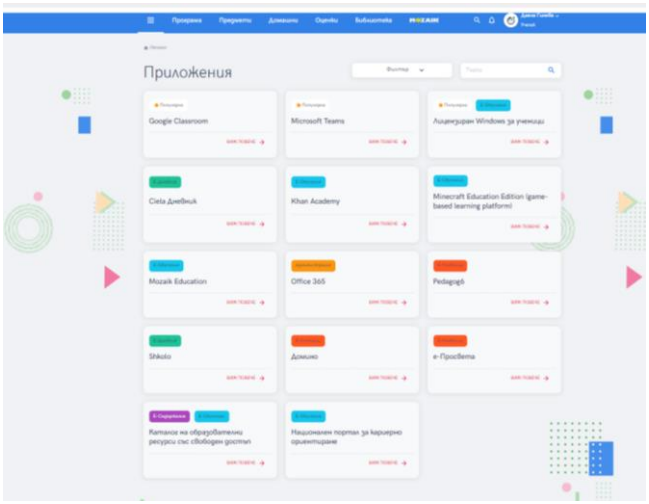
Платформата прави пренос на всички дейности от реална в дигитална среда, като това включва следните функционалности, достъпни за учители, ученици и родители, посочват от МОН [1]:

- Електронен дневник – оценки, отзиви, отсъствия;
- Даване на домашни задания и проследяване на тяхното изпълнение в срок; получаване на рецензии;
- Статистики относно изпълнението на домашните и индивидуалния образователен прогрес;
- Голяма база от дигитално съдържание в меню Mozaik (видеа, 3D модели и анимации);
- Създаване на учебно съдържание – динамични ресурси, тетрадки за упражнение, инструменти, видеоклипове, споделяне на устройства.

Важна част от тази платформа е събраните на едно място всички необходими електронни ресурси, показани на фигура 1, спомагащи за обучението и подготовката на учениците.

Основните функционалности на „Дигитална раница“ са:

1. **Достъп до учебни материали:** Учениците и учителите имат достъп до разнообразни дигитални учебници, учебни помагала и ресурси;
2. **Интерактивни уроци**: Платформата предлага интерактивни уроци и упражнения, които помагат за по-доброто усвояване на материала;
3. **Виртуални класни стаи**: Учителите могат да създават виртуални класни стаи, където да провеждат онлайн уроци и дискусии;
4. **Оценяване и обратна връзка**: Възможност за електронно оценяване на учениците и предоставяне на обратна връзка;
5. **Комуникация:** Платформата улеснява комуникацията между ученици, учители и родители чрез съобщения и известия;
6. **Персонализирано обучение:** Възможност за адаптиране на учебния процес според индивидуалните нужди и прогрес на учениците.




Фигура 1

**Предимствата от използването на ИКТ** в учебния процес са [2]:

- ✓ **Образование за всеки** – особено полезно е за учениците, които предпочитат да учат със собствено темпо. Такива ученици могат да преглеждат урока толкова пъти, колкото искат, за да разберат темата напълно. Виртуалните класни стаи и цифровите ресурси гарантират, че образованието вече не се ограничава до традиционните начини на преподаване и учене;
- ✓ **Персонализираното обучение** помага да се гарантира, че всеки ученик лесно ще достигне пълния си потенциал;
- ✓ **Трайно запазване на знанията** е сред най-важните предимства на ИКТ в образованието. Наблюдава се, че визуалното обучение е по-ефективно за учениците от писането на план и разяснения. Интегрирането на технологии в обучението като видео, симулации, интерактивни дейности и практически упражнения значително подобрява запазването на знанията у обучаемите;
- ✓ **Индивидуален подход, ориентиран към обучаемия**. Като цяло подходът, ориентиран към обучаемия с ИКТ в преподаването и ученето, насърчава по-ангажиращо, ефективно и фокусирано върху ученика образователно изживяване;
- ✓ **Времева ефективност** – ИКТ в преподаването и ученето води до значителна ефективност на времето. Позволява бърз достъп до огромен набор от ресурси, намалявайки времето, изразходвано за извършване на проучване;
- ✓ **Подготовка за дигиталния свят** – навсякъде около нас технологиите доминират и предоставянето на умения на учениците с ИКТ е решаваща полза от ИКТ. Интегрирането на технологии или ИКТ в преподаването и ученето повишава дигиталната грамотност както на учителите, така и на учениците. Те се учат не само как да използват различни приложения и инструменти, но и как да се адаптират и да успяват в непрекъснато развиващия се технологичен свят.

Интеграцията на ИКТ в образованието не само модернизира учебния процес, но и подготвя учениците за бъдещето, като развива техните дигитални умения и компетенции. Тези технологии предоставят нови възможности за учене и сътрудничество, които правят образованието по-достъпно и ефективно.

В обобщение може да направят следните изводи:

- ✓ Използването на ИКТ в преподаването и ученето показва положително въздействие върху активността на учениците в образователния процес, повишаване на постиженията им, както и общите резултати от обучението;
- ✓ Чрез включването на технологиите в класната стая се създава динамична и интерактивна учебна среда;
- ✓ ИКТ предоставят на преподавателите инструменти, които улесняват персонализираното обучение, което може да се адаптира към нужди на всеки ученик и подобряват усвояването на знания;
- ✓ ИКТ подобряват комуникацията между учители, ученици и родители.

Литература:

1. https://edu.mon.bg/

2. https://www.idreameducation.org/blog/power-of-ict-in-teaching-and-learning/
3. https://www.tinkercad.com/

*инж. Десислава Стойчева Гинева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование,*
*докторска програма: „Методика на обучението по техника и технологии“,*
*desislava.gineva@abv.bg*

# СВОБОДНОТО ВРЕМЕ В ПРЕВЕНЦИЯТА НА РИСКОВОТО ПОВЕДЕНИЕ СРЕД МЛАДЕЖИТЕ

*Деспина П. Сивевска, Јадранка В, Рунчева*

# LEISURE TIME IN PREVENTION OF RISK BEHAVIOR IN YOUNG PEOPLE

*Despina, P. Sivevska, Jadranka, V. Runceva*

*ABSTRACT: In our postindustrial and technological society, leisure is an important pillar of development which is increasingly related to concepts like progress, well-being and quality of life. Its multiple and varied manifestations have relevant cultural consequences and economic.*

*Leisure time is an important part of everyday life, both for the individual and the groups in modern society, and is also an indicator of the way and quality of everyday life. It is an important factor for the integration of the individual in society, as well as for his mental and physical development.*

*Participation in purposeful, organized and concieved leisure activities of young people successfully affects the realization and development of their abilities, as well as training for quality and productive use of their leisure time. Only then does leisure time become its primary goal, which is not to „kill" time and join / accept risky behaviors, but in an active engagement and a healthy way of spending it.*

*Hence the need to actualize this issue and take concrete actions of all stakeholders who in turn contribute to quality and meaningful spending of leisure time of young people. The interest in this issue arises due to the fact that children today have more and more leisure time that is not structured and adequately used. And the facts show that inadequately organized leisure time can be a risk factor for the development of numerous risky and delinquent behaviors in young people, the opportunity to enter the world of experimenting with risky behavior, delinquency, various forms of addiction, and other forms of socially unwanted behavior.*

*KEYWORDS: leisure time, risky behavior, youth, prevention*

## Introduction

Leisure time (English – leisure, leisure time; French – loisir; German – freizeit; Italian – tempo libero) is seen as a changing social phenomenon and a modern phenomenon, which marks and affect on all areas of social life.

Leisure time is seen as a social phenomenon that has existed since the beginning of humanity. All the activities that man began to engage in and what over time became part of the identity of a people, were done during leisure time. That is why it can be said that it is the foundation on which the cultures and traditions of the world were developed, that is, it is the instrument that enabled their development. In addition to this, its importance lies in the fact that today a lot can be concluded about an individual based on the way he spends his leisure time [5].

Previšić [6] considers leisure time as a space and opportunity for interaction in the processes of individualization, socialization and interculturation, a space for self-actualization and personal realization. The term "self-actualization" denotes the degree

of personal emancipation, personal achievement, and the satisfaction of personal creation. For the individual, it is a space of "intimacy" where he explores his potentials and/or in which he "completes" everything that, according to his subjective and/or objective assessment, was necessary to be realized in order to be able to fully feel complete and competent. Instead of engaging in his profession, in his leisure time the individual engages in amateur activities. Through them, man "releases his creative abilities for the sake of play, filling his leisure time with valuable content" [9].

The definition of leisure time has changed according to the development of society. Today, the most acceptable definition is the one according to which: leisure time is that part of the time that an individual has at his disposal outside of his professional, social and family obligations, for the purpose of rest, recreation and personal development, within the framework of the natural and social conditioning and reality of the environment in which the individual lives and acts [1].

The concept of leisure time and its essential characteristics should be observed in dynamic development, in distance, and in the relationship between children and adults, and therefore the meaning of its definition should be adapted to the specificities of individual periods of development.

According to Barakovska, "the student's leisure time is that time outside of imposed family and school obligations, with the aim of not only rest and recreation, but also personal development in the spirit of overall educational endeavors".

**Characteristics of young people's leisure time**

Everyone chooses their leisure time according to their personal interests and spends it as qualitatively as possible, because every individual need leisure time and should use it in the right way. It seems that nowadays leisure time is less and less, and if we need the little time we have or have had, we don't have it because its organization is absent.

Leisure time, as a resource, should be observed simultaneously as a space for great educational opportunities, challenges and chances, but on the other hand, as a space for dilemmas, possible dangers, missed opportunities [9].

Leisure time represents one of the important factors for personality development, as it offers opportunities for young people to activate their creative powers and satisfy their needs and interests. It offers young people the opportunity for social, emotional, professional, physical, cognitive and social engagement and development [11].

Youth is a special period of human development in which young people are expected to develop their social skills and abilities to assume permanent social roles in all areas of human activity. Children and young people, as well as adults, spend their leisure time differently. Hence, the types of activities offered in leisure time should be adapted to the age of the individual.

The leisure time of young people is a relatively large space of time. It is a part of the life of young people and if it is not sufficiently thought out and managed, it can become a space for negative influence on the development and life of young people. That is why it is of particular importance to help young people to organize and structure their leisure time and to enable them to participate in its creation. At the same time, it is important to take into account their wishes, the need for fun,

socializing, but of course also for activities that include both physical and mental effort, and that all of this is in accordance with their leisure choice. That is why it is equally important to influence all stakeholders/factors that have an influence in organizing the leisure time of young people, such as family, school, peers, mass communication media, as well as local self-government.

The results of numerous domestic and foreign research show that today's young people mostly spend their leisure time socializing with their peers, usually going to cafes and disco clubs. After that, they spend most of their time on social networks, using the internet in general. In that context, attention must be paid to the ways in which leisure time can be organized. The greatest attention should be paid to the activities that lead to the development of the personality, and then to the function of leisure and rest, because young people mainly focus on the last two, which can sometimes have negative consequences. There are frequent situations in which they have at their disposal quite disorganized leisure time, and they spend it in inadequate ways, joining bad company and practicing various risky behaviors that can lead to behavioral disorders. They usually start by skipping classes, lying about where and with whom they spend their leisure time, and often end up using drugs and alcohol, which can lead to legal violations. That is why it is important to know how to organize leisure time in a quality way and fill it with activities that suit and encourage the appropriate development of the individual's personality [5].

The leisure time of young people today is increasingly manifested with so-called disco culture. Disco clubs are adapted to the diverse club scene, in them young people "erase" the reality of life and produce a state of trance. There they feel relaxed, and at the same time they are offered an opportunity/opportunity for a surprise, a new meeting, a new experience [7].

The need for entertainment and the entertainment itself of young people serves to fulfill the time that remains available to them after the completion of school duties, and the engagement in such entertainments is little or none. They use that time going out to disco clubs, watching TV programs, reading "yellow press", listening to music of different quality. Such a culture is created according to the mass norms of industrial production, spread through the means of mass diffusion and addresses the wider population [5].

Today, due to the fast lifestyle and the demands of work, leisure time is more and more valued. Under the influence of the hedonistic way of life, where commercialization and culturally unwanted / undesirable activities prevail, we often have imposed and aggressive contents in the structure of leisure time. Today's youth experience their reality through a virtual world that brings with it numerous negative consequences for mental health. The present modernization, mobile devices, tablets, TV, computers offer easy models of learning, creation, thinking and behavior, but also a change of the previous frameworks of spending leisure time. The number of children and adults who often spend their leisure time in front of TV screens or mobile devices is increasing.

Just sitting in front of the computer reduces physical activity and leads to sedentary behavior in children. There are studies [8] that state that children aged 4-15 watch TV on average about 20 hours a week. There is also an increase in taking children to school by car. Another study by the American Pediatric Association from

1999 found that children spend an average of 6 hours and 32 minutes. daily on any of the various media [8].

All this contributes to physical inactivity, which, according to the WHO report [16], has been declared an independent risk factor for mortality and represents the greatest health problem of a nation. Children and adults in modern society have unlimited access to TV, computers, various games, mobile phones and the Internet which has become a new world of possibilities. The low level of physical activity significantly affects the large percentage of residents suffering from obesity in Europe [3], and the latest findings from numerous researches confirm the fact of increased obesity among children and young people under the influence of a sedentary lifestyle and reduced physical activity.

It is a fact that young people have more leisure time than adults, and therefore it is of particular importance how it will be filled and used. Leisure time is a need, a meaning and an integral part of the life of children, young people and adults, and therefore its daily presence is important. It is important for it to be functional, flexible and rationally arranged, and most importantly to be adapted to the needs, wishes and possibilities of the individual [7].

**Risky behavior**

Unorganized and unguided activities of young people in their leisure time may be contrary to social norms and values. Such spending of leisure time can have negative consequences arising from feelings of boredom, which can result in social problems and various forms of risky behavior. It suggests the planning and management of leisure time necessary to maximize the benefits associated with positive leisure activities and avoid risky behaviors.

Risky behavior can be defined as all behaviors of young people that endanger their own health and threaten social values. The following terms are used as synonyms for this term in contemporary literature: behavioral disorders, socially unacceptable behavior, antisocial behavior, children with behavioral difficulties, abnormal behavior, delinquent behavior, educational neglect, criminal behavior, etc. Ricijaš, Krajcer and Bouillet [15] define risky behavior as the behavior of a young person that increases the possibility of an unwanted result and that has potentially negative consequences for the person who manifests such behavior, for his environment and adversely affects on the further psychosocial development of the young person, i.e. it increases the probability of behavior disorder.

Problems in the child's behavior can appear as a result of not meeting the child's emotional and psychological needs, when he is not able to verbalize them, so he chooses behavior that is not in accordance with expectations and can be considered unacceptable. Such behaviors usually begin to manifest in the family, and later in other environments where the child is involved, such as preschool, school, peers, and the local environment.

This term is often used to cover various types of socially maladjusted or conspicuous deviance in behavior and is often associated with young people (although it is not unique to them) [11]. The most common risky behaviors among young people are: consumption of cigarettes, alcohol, drugs, frequent changes of sexual partners, participation in thefts and aggressive behavior, dropping out of school.

**Possibilities for the prevention of risky behavior among young people**

The initial means of preventing risky behavior is prevention. It is a proactive process through which the individual and the system are offered opportunities, help and support to deal with life's challenges, events, transitions, creating conditions that encourage and promote healthy behavior and development of independent and healthy individuals [5]. Prevention means to create opportunities, conditions and experiences that encourage and develop autonomous and healthy people, and are based on understanding the factors that lead to a problem and understanding the possible variations of those factors.

Every organized society makes efforts to develop and direct the positive interests and abilities of young people and at the same time creates conditions for material, spatial and other conditions for their expression and satisfaction in their leisure time. When leisure time is not spent in the specified ways, it can be idle time - a time of boredom and lounging, and it becomes a factor for the action of various unwanted factors for taking and accepting antisocial forms of behavior.

Leisure time and the way it is spent, the activities with which it is filled, is one of the ways to prevent the emergence and manifestation of risky behavior among young people. The family, the school, the entire educational system, the local community and the child's environment in general, are institutions that should encourage active and productive leisure time and offer support and advice to young people in the organization of the same. It can be implemented with meaningful programs, activities and contents in order to prevent the emergence and development of interests towards risky behavior [5]. It is important to give young people examples and guidelines for healthy and productive spending of leisure time, which would contribute to the development of the overall personality.

Exactly the activities that are offered to the individual in his leisure time that can be considered as the primary prevention in the emergence and development of unwanted/risky behavior among children and young people.

That is why it is important to act preventively and devise contents and activities that will contribute to quality spending of leisure time. For that, it is important to create adequate material, spatial, personnel and institutional opportunities for the proper use of leisure time. According to Jašovicu [13] "the preventive role of organized forms of using leisure time must be perceived and treated within the broader system of factors, means, methods and techniques for preventing the criminal behavior of young people"

**The role of the school**

The school is one of the factors that should offer children and young people various forms of leisure activities in which they will be involved according to their own will and interest. The teacher should also try to implement activities that would be interesting for children and young people during regular classes. Often, the students themselves give suggestions on how to spend their leisure time together after finishing school duties. In today's teaching, we talk about various opportunities to spend our leisure time, so we can talk about "leisure time" in classrooms as well. This topic can

also be used as a debate in the class: how leisure time can positively and negatively affect young people, that is, the choice of right or wrong activities in leisure time [7].

In order for the school to offer interesting and attractive programs, it is good at the beginning of the school year to examine their attitudes, wishes and interests, find out what they want to do, determine the amount of leisure time and arrange them accordingly. contents and make a suitable program. In doing so, it is important that the student's interests are respected and satisfied. The organization of leisure time should be filled with useful, current and attractive contents that will attract the attention of the individual.

**Extracurricular activities**

Extracurricular activities are one of the preventive measures that can be used to influence the emergence and possible elimination of risky behavior among children and young people. Research shows that engaging in extracurricular activities allows students to build a positive attitude towards school and contributes to raising students' motivation to achieve higher school success. Although there is no evidence that extracurricular activities directly contribute to improving students' school performance, research shows that participation in extracurricular activities reduces students' risky behavior and reduces the risk of dropping out [2].

It is very important when developing and implementing extracurricular activities to choose those that encourage positive emotions in students, such as curiosity, satisfaction, hope and pride, because these emotions increase the motivation to participate both in teaching and learning in classes and in informal after-class activities, support learning, increase academic achievement and direct them to the choice of future professions and occupations [2].

Extracurricular programs that are high quality and well-designed offer structured, safe, supervised opportunities for community involvement, and in turn reduce the risk and possibility of developing delinquent and other risky behaviors. Research shows that high-quality extracurricular programs that focus on promoting personal and social skills can reduce drug use and behavioral problems [4].

A study conducted by Child Trends concluded that adolescents who were involved in high-quality extracurricular activities often avoided risky behaviors, performed better in school, and had higher social competence than children who were not involved in extracurricular activities. the same [4].

Since the extracurricular activities themselves give the teachers the leisuredom to choose a topic together with the students, they can be used to discuss risky behavior among children. Through various forms of work with students, the problem of occurrence and forms of risky behavior, consequences, opportunities for recognition, ways of reacting, persons to whom they can turn for help, etc. can be examined. At the same time, the various forms of work within extracurricular activities enable an individual approach in working with students [10].

Nowadays, the number of individuals who are focused on the cultural values and activities that contribute to the formation of the new culture is decreasing. The school, with its curricular and extracurricular activities, is an institution that can develop the culture of spending leisure time among young people. Quality extracurricular activities are a place for coexistence with others, socializing and

development, through these activities children and young people are offered a "helping hand and support", and it is up to them whether they accept it or refuse it [7].

**Physical activity as a factor for risk behavior prevention**

Special attention should be paid to the physical activity that children and young people have in their leisure time. Today's youth mostly spend their leisure time passively, mostly sitting, with a minimum of physical activity. More and more reports warn that children grow up with a lack of movement and an earlier onset of some physical and mental illnesses (eg fears, eating disorders, etc.). the lack of parental care and the influence through the passive consumption of the media (TV, computer, telephone, etc.) are most often cited as the reason for this condition. From here, it is important to point out that from a young age, children should be directed towards appropriate growth and daily practice of play, sports and movement [9].

Since the young, and even the elderly, mainly spend their leisure time passively, mostly sitting, physical activity should have priority in that context, so that there would be no delay in physical development, especially among the younger population. Practicing physical activities contributes to socialization, reduction of anxiety, positive direction of aggression and can also serve as an "exhaust valve" for calming down [5]. Leisure time affects our health, is related to our psychological well-being, improves and builds our lifestyle, the way of self-expression and achievement of life's pleasures.

The way of life today, in our country and worldwide, includes a sedentary way of spending the individual's life, which of course ultimately leads to poor physical and mental health. This type of sitting affects the physical and social condition of the individual, his emotions, and especially the bone and muscle system. So we often forget about movement and physical activity in our life.

Children are recommended to play sports from the youngest age, and if they do not have sports ambitions, they are recommended to do recreational activities that are available to everyone. At the same time, it is recommended that all children and young people use their leisure time to engage in useful and interesting activities in the field of music, art and other creative activities. Children are active by nature, but as they get older they become more inclined towards inactivity. For that, from a young age, we need to develop physical activity habits and guide them to recognize the true values of sports and recreational activities [12].

Activities that include sports and physical activities require compliance with certain rules, which would mean the acquisition of habits among students to respect the rules in the activity and in general, as well as familiarization with the disciplinary rules that are applied as a logical consequence due to non-compliance with the rules.

A key task of today's society should be the creation of healthy habits for lifelong thoughtful use of leisure time, which includes independent physical exercise in leisure time.

**Conclusion**

Leisure time, together with the activities with which it is filled, has a significant role in the quality of life. There are numerous studies that show the connection between the amount of leisure time and the way it is spent with the development of various behavioral problems. This is especially visible among adolescents who are starting to form their identity in that period. They take on more responsibilities,

become more independent, so they look for new experiences, including those that carry a certain risk. All that searching, experimenting and searching for one's own identity happens in leisure time, and therefore it is necessary to pay special attention to the way it is organized and spent [5].

Young people had the most leisure time, especially in developed societies. That is why it is of particular importance to pay attention to the way young people spend their leisure time and the activities with which it is fulfilled. Specifically, the activities that the individual engages in in his leisure time, if they are not organized and structured, may be related to the manifestation of certain risky behaviors.

Risky behavior in the broadest sense can be considered as behavior that deviates from social norms, and the consequences of that behavior can be incomprehensible if they are not prevented.

Parents should pay special attention to respecting the wishes and interests of children when choosing an activity they want to do in their leisure time. Otherwise, revolt, spite, and frustrations can manifest among young people, which can be manifested through certain risky behavior among young people. Leisure time brings with it a great responsibility in terms of organization and choosing activities that the individual will engage in, and with that, responsibility towards oneself and one's own self-realization.

There are many ways to prevent the occurrence of risky behavior among children and young people. As one of the more commonly accepted ways are: offering interesting content and activities within separate teaching subjects, within extracurricular activities, encouraging debates that will openly discuss the problems that encourage such unwanted behavior and the possibilities for their timely prevention, promoting and practicing a healthy life and more physical activity in our everyday life.

Despite the results of numerous researches that indicate the importance of the activities that the individual engages in in his leisure time, in society they were often considered optional, but not a necessary and significant factor that affects the organization and prevention of behavior among children and young people. In our country, leisure time is still considered a time of rest from daily activities, and therefore it is not structured. That is why it is particularly important that leisure time education becomes an integral part of the educational system and a factor for educational transformation [14], with the necessary engagement of psychologists and pedagogues in organizing and structuring the leisure time of young people, in order to prevent the emergence of unwanted and risky behavior among children and young people.

Literature:


1. Barakovska, A. (2003). *Pedagogy of leisure time*, Skopje: Dominant
2. Bureau for Education Development (2000). *Concept for extracurricular activities in primary education*, Skopje
3. Danilović, L., (2020). *Physical activity at home during the Covid-19 pandemic,* University of Rijeka, Faculty of Health Studies
4. Hasečić, M. (2020*). Strategies for the prevention of risk behaviors in children and adolescents* (Unpublished master's thesis). University of Sarajevo, Faculty

of Philosophy, Department of Psychology *[Strategije prevencije rizičnih ponašanja kod djece i adolescenata*, Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet Odsjek za psihologiju, magistarski rad]
5. Hromin, N. (2021). *The influence of leisure time on the development of problems in youth behavior-comparison of the Republic of Croatia and the Republic of Italy* [*Utjecaj slobodnog vremena na razvoj problema u ponašanju mladih-usporedba republike Hrvatske i republikeItalije]* Retrieved from: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:227066
6. Martinčević, J. (2010). Spending leisure time and involvement of students in extracurricular activities within school, *Life and School, no. 24* (2/2010), vol. 56.(p. 19-34) [Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole, *Život i škola*, br. 24 (2/2010.), god. 56.(c. 19-34)]
7. Čunović, D., (2016). *Leiure time of children and youth*, University College Zagreb [Čunović, D., (2016), *Slobodno vrijeme djece i mladih*, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet]
8. Đorđić, V, (2007). Physical activity of preschool children, In Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece (pp.331-363), Publisher: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu, Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/287998400_Fizicka_aktivnost_predskolske_dece_Physical_activity_of_preschool_children
9. Pehlić, I., (2014*). Leisure time of young people: social pedagogical reflections*, Sarajevo: Center for Advanced Studies [*Slobodno vrijeme mladih: socijalnopedagoške refleksije*, Sarajevo: Centar za napredne studije]
10. Popovic, D. (2014). Prevention of peer violence in the school system, *Innovation in teaching, XXVII, 2014/1*, p. 74–83 [Поповић, Д. (2014). Превенција вршњачког насиља у школском систему, *Иновације у настави, XXVII*, 2014/1, стр. 74–83]
11. Radojeviћ, T., Jaredih, B., Miniћ, J., (2019). The role and importance of leisure time in the life of young people, *Proceedings of the Philosophical Faculty XLIX (2)*
12. Tatar, N. (2014). *Physical activities in leisure time of young people of Montenegro* (Unpublished doctoral thesis) Retrieved from: https://www.tims.edu.rs/wp-content/uploads/2014/09/FIZICKE_AKTIVNOSTI_U_SLOBODNOM_VREMENU_MLADIH_CRNE_GORE-Nela_Tatar.pdf
13. Tomić, R., Hasanović, I. (2007). *Young and leisure time*, OFF-SET" Tuzla [Tomić, R., Hasanović, I. (2007*) Mladi i slobodno vrijeme*, OFF-SET" Tuzla]
14. Vukasović, A. (2001). *Pedagogy*, Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“
15. Vuko, J. (2016). *Relationship between risky and delinquent behavior of adolescents and parental behavior*, University of Zadar, Department of Psychology [*Odnos rizičnog i delinkventnog ponašanja adolescenata i roditeljskog ponašanja*, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju]
16. WHO (World Health Organization). (2002). The World health report 2002 - Reducing risks, promoting healthy life. Geneva: World Health Organization. World health report : 2002 (who.int)

*Despina, Sivevska, PhD, Full professor*
*Jadranka, Runceva, PhD, Assistant professor*
*Faculty of educational sciences,*
*University Goce Delcev Stip, Macedonia*
*despina.sivevska@ugd.edu.mk*
*jadranka.runceva@ugd.edu.mk*

# ОБЗОР ВЪРХУ СЪВРЕМЕННОТО РАЗВИТИЕ НА МЕТОДА *СУГЕСТОПЕДИЯ* ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА НЯКОИ ИЗСЛЕДВАНИЯ, НАПРАВЕНИ В РАЗЛИЧНИ ТОЧКИ НА СВЕТА И ПУБЛИКУВАНИ ПРЕЗ ПЕРИОДА 2017 – 2023 г.

*Диана М. Малешкова*

# OVERVIEW ON SUGGESTOPEDIA'S MODERN DEVELOPMENT THROUGH THE LENS OF SOME STUDIES WHICH HAVE BEEN RECENTLY MADE IN DIFFERENT LOCATIONS AROUND THE WORLD AND WHICH WERE PUBLISHED DURING THE PERIOD 2017 – 2023

*Diana M. Maleshkova*

*ABSTRACT: The generally acknowledged educational crisis, both on a local and a global level, calls for finding new solutions. Just like other social spheres, the educational one demands an integral approach that could deal with the complex situation involving a variety of issues, like constantly changing educational needs, lack of motivation among students in all educational stages, an overwhelming hopelessness, caused by the apparent incapacity of people to compete with AI, etc. It is quite obvious that when the whole system is in a crisis, what is needed to address it, is a holistic approach. The following research aims to present several studies which have been made recently on the application of such an approach, namely Suggestopedia. Though it was developed as a teaching method about 50 years ago, its potential is still being unveiled and needs to be further studied. The same conclusion was drawn by the authors of all the studies presented here.*

*KEYWORDS: Suggestopedia, teaching methods, alternative teaching approaches, foreign language teaching, humanistic teaching approaches*

Когато говорим за съвременно образование и тенденциите в неговото развитие, може би първите понятия, които изникват в съзнанието ни, са *технологии* и *дигитализация*. Макар и те да са вече неизменна част от ежедневието ни и да имаме доста ясна представа за ползите, които те биха могли да ни донесат, все още сякаш битува представата, че високите технологични средства крият някакви невероятни възможности, с помощта на които могат да се разрешат всички проблеми в образованието. Но всъщност те едва ли биха могли да бъдат нещо повече от средство, което може да улесни достъпа да образование, но не и да осъществи самото образование. Вече имахме възможност да се убедим в това по време на пандемията – това, че обучението беше реализирано чрез технологични средства, по никакъв начин не го направи по-успешно, дори напротив. И действително, не е най-важното дали знанието достига до учащите се чрез някакъв високотехнологичен носител, или чрез по-старомоден такъв. Много по-важно е как да се привлече интереса към това знание, как то да бъде представено като нещо вълнуващо, интригуващо и

полезно и как учащите се да бъдат мотивирани и убедени в собствените си възможности да го усвоят.

Един възможен отговор на този въпрос е даден още през 70-те години на миналия век от проф. д-р Георги Лозанов – психиатър, психотерапевт и физиолог на мозъка. Това е методът *сугестопедия*, който е плод на неговите дългогодишни изследвания върху начина, по който човек учи, като са взети предвид познанията му както за човешкия мозък, така и за човешката душа. И въпреки безспорните доказателства, които д-р Лозанов дава за ефективността на метода чрез многобройните изследвания, които извършва, въпреки признанието, което той получава от ЮНЕСКО, и до днес на неговия метод у нас се гледа с известно недоверие и скептицизъм, а не рядко той дори бива определян като „метод, който не е научно доказан“.

Настоящият доклад има за цел да хвърли светлина върху проучванията, които продължават да се извършват по цял свят върху метода *сугестопедия* и изводите, до които са достигнали те и, съответно, да привлече вниманието върху тази дълбоко хуманистична методика, за да ѝ бъде даден шанс да постигне целите си. А те безспорно са амбициозни – разкриване на скритите резерви на личността и отключване на нейния потенциал, който е на практика неограничен.

Първото заглавие, което е обект на разглеждане в настоящото изследване, е: ***„Преподаване на турски език за начинаещи посредством метода „сугестопедия“.*** Статията е публикувана в *International Journal of Research in Social Sciences, Vol. 7 Issue 11, November 2017.*

Автори: Bekir Guclu – докторант от Кения към Департамента по турска филология в Черноморския университет в Тбилиси, Грузия; Mustafa Arslan – асистент към същия университет; Ilyas Ustunyer – професор към същия университет;

Експериментът е извършен през ноември 2015 г. Според статията това е първият експеримент, в който се изследва ефективността на метода *сугестопедия* за преподаване на турски език на чужденци. Целта на изследването е да се потвърди дали чрез този метод може да се подобри успеваемостта на обучаемите по отношение на уменията им за четене, говорене и слушане.

Участниците в този експеримент са 26 студенти в Центъра по турски език към университета Фатих в Турция – предимно такива, които са били в Турция за следдипломна квалификация. Участниците са били от 18 различни държави, като, за да се подсили надеждността на проучването, те са били подбрани така, че да имат много разнообразен езиков произход.

Още в самото начало на статията се изтъква авторитетът и статутът на сугестопедията, като се отбелязват няколко факта:

1. „Методът е доказан от няколко изследователи в целия свят“;
2. През 70-те години на миналия век изследователи от целия свят са били заинтересовани от темата и са провели няколко приложни изследвания на метода *сугестопедия* в Европа и Америка;
3. През 1972 г. комисия от Университета в Торонто отива в София, за да се запознае с начина, по който сугестопедията се прилага. Отговорът е толкова положителен, че през следващата година сугестопедичният подход се прилага в няколко гимназии в Канада;

4. През 1975 г. в Лос Анджелис се провежда Конгрес по сугестопедия, където д-р Лозанов е поканен да сподели откритията си с американските изследователи;

5. През 1976 г. изследователи от Държавния университет в Айова създават Journal of Suggestive Accelerative Learning (SALT);

6. Поради ефективността на метода *сугестопедия* при изучаване на езици той е одобрен от ЮНЕСКО като алтернативен метод на обучение.

Малко по-надолу в статията следват няколко твърдения, които се позовават на конкретни източници:

„Днес всеки човек желае да изучава поне един чужд език, за да си намери работа или да изучава и общува с други култури (Baskan, 2006). Различните държави реализират програмите си за чуждоезиково обучение още от най-ранния етап на основното образование с цел да осигурят стабилни основи за учениците. Въпреки тези усилия стандартизираните езикови модели не бяха достатъчни, за да отговорят на индивидуалните очаквания (Davis, 2007). Изследванията, свързани с изучаването на езици, показаха, че преподаването на езици по стандартен начин няма да донесе очакваните резултати (Bass, 1985). За да постигнат успех обучаемите, съвременните методи за преподаване поставят акцент върху мотивацията и индивидуалните различия. В това отношение сугестопедията цели да осъществява обучението чрез сугестия и мотивация, така че всеки да може да учи със свой собствен темп. (Larsen, Freeman, 2014)“.

**Заключение** (откъс). „Изучаването на чужд език се възприема от учащите като дълъг и тромав процес. Чуждият език се свързва с усилено учене, с процес, за който са нужни много време и търпение. Често хора, които са преминали през дългогодишно езиково обучение, не могат да конструират дори и най-елементарни фрази. Към този момент дълг на преподавателите по чужди езици е да прекъснат монотонността в изучаването на езика чрез преодоляване на бариерите на учащите. Резултатите от проучването показват, че методът *сугестопедия* и подходът за учене, в което са включени и двете мозъчни полукълба, трябва да се преподават на кандидат-учителите на университетско ниво. Прилагайки метода *сугестопедия*, преподавателите по езици могат да създават в часовете си радостна учебна среда.

Харт (2002) обобщава тенденцията в конвенционалното изучаване на езици по следния начин: в конвенционалната класна стая преподавателите подават езиковия материал по един линеен начин независимо от емоциите и чувствата на учащите. Резултатите от тестовете посочват, че при този начин на учене на езика не се научава много. Поради слабата успеваемост и ниския процент на трайно запаметяване преподавателите се чувстват неадекватни, а качеството изглежда отчайващо.

Резултатите от направеното проучване показват, че методът *сугестопедия* е ефективен при преподаване на езици. Подходът на учене, при което участват и двете мозъчни полукълба, осигурява приятна учебна атмосфера.

…

Методът *сугестопедия* следва да се вземе под внимание при определяне на учебната програма и използваните материали при преподаването на турски език за чужденци.

Този метод и неговата ефективност не са добре познати в обществото, така че могат да се организират семинари и конференции с цел преподавателите и студентите да получат информация за него“.

Следващото изследване, което ще бъде разгледано по-долу, е със заглавие ***„Сугестопедията – метод на преподаване, който има за цел да подобри научаването на втори език“*** *(2017 г.).*

Автор: Else Bakkehaug

Целта е да се изследва успеваемостта на метода *сугестопедия* в преподаването на английски език като трети език на млади имигранти в Норвегия, както и отношението на преподавателите и учащите към метода.

Авторът споделя опита си като преподавател по английски като чужд език както на норвежци, така и на имигранти, че не всеки се вписва в системата на преподаване, ако се съсредоточаваме само върху аналитични методи, работещи предимно с лявото полукълбо на мозъка, тъй като на практика двете полукълба работят заедно, в синтез или холистично. Като пример е даден начинът, по който обикновено запомняме много лесно текстове на популярни песни – лявото полукълбо обработва текста, а дясното – музиката. Никой не използва само лявото, или само дясното си полукълбо; при повечето хора доминира едното от двете. „По отношение на необходимостта от страна на мигрантите бързо да усвоят основата на английския език намирам метода *сугестопедия* за много интересен. Той предоставя холистичен подход към ученето и преподаването, който се фокусира както върху лявото, така и върху дясното полукълбо на мозъка“.

По-надолу в статията се цитира Барбара Прашниг (Prashnig 2008: 159) – обучен от проф. Лозанов сугестопедагог, която по-късно става известна с това, че разработва инструменти за анализ на стиловете на учене: „Прашниг признава приноса на проф. Лозанов за това, че доказва, че ученето се ускорява чрез освобождаване на обучаемите от техните ограничаващите вярвания чрез постоянни утвърждения на съзнателно и подсъзнателно ниво за това, че могат да учат бързо, лесно и приятно. Според Прашниг обаче, за съжаление, преобладаващият възглед в западния свят по отношение на образованието отрича неограничената способност на хората за учене. В тази връзка тя насочва вниманието към Хауърд Гарднър и големия му принос за разбирането на човешкия интелект, свързан с това че развенчава мита за „фиксирания коефициент на интелигентност“. Той определя поне седем различни видове интелигентност, които работят като едно цяло в мозъка. Според неговата теория за множествената интелигентност човешкият мозък е безкрайно сложен орган, който има много по-голям капацитет за учене от този, който хората използват в момента – нещо, което проф. Лозанов също доказва чрез метода *сугестопедия*“.

Дадено е следното описание на друго проведено изследване: „През януари, 2010 г., в Ална, Осло бе проведен курс по норвежки език с 14 сомалийски жени. Използваният метод беше *сугестопедия*, като курсът бе воден от сугестопедагозите Hartmark и Thorvaldsen. След пет седмици учащите говореха

езика с разбираемо произношение и се справяха с общуването в различна обстановка като например „при лекаря“ или „в магазина“. Всички учащи споделиха голямото си вълнение от това, че най-накрая са посетили курс, който е проработил. Те посочват също така, че намират за много удобно включването на превод на диалозите на сомалийски с оглед на разбирането на текста. Ентусиазмът им във връзка с разбирането е повлиял на самочувствието им. Те са се почувствали важни и са пожелали да кандидатстват за работа. Заключението от проекта е, че обучението е дало много добри резултати. Поради големия брой бежанци, които пристигат в Норвегия към момента на завършване на въпросното изследване, Норвежкият парламент търси нови идеи и решения за справяне с предизвикателствата на интеграцията и поради това кани Hartmark да представи сугестопедията като алтернативен метод на преподаване“.

За останалите сугестопедагози, до чието мнение авторът се допитва, е споделено следното: „Всички участници в анкетата изглеждат склонни да променят стила си на преподаване. (…) Тези участници изглежда са имали вяра в способностите на учениците си и увереност в собствените си умения да ги предизвикват, вдъхновяват и обучават“.

А ето и някои откъси от заключението на автора: „Усвояването на сърцевината на езика е от съществено значение за комуникативната компетентност. В това отношение сугестопедията изглежда повишава ефективността в усвояването при възрастни имигранти, изучаващи английски като чужд език, което беше и главната цел на настоящото проучване. Разбира се, този метод би могъл да се окаже предизвикателство както за преподавателите, така и за учащите. Въпреки това обаче целият набор от анкети и проучвания в този текст, включващ както представите на сугестопедагозите за метода, така и резултатите и отношението на учащите, доказва неговата ефективност за усвояване на сърцевината на английския език. (…).

Отношението и преживяванията на анкетираните спрямо метода са много положителни. Те посочват радостта като основен фактор за успеха в преподаването и в обучението. Нещо повече, всички те споделят желанието си методът *сугестопедия* да се разпространява по-широко. (…).

Резултатите от финалния тест са впечатляващи, като в голяма степен те се приписват на това, че методът интегрира работата на двете полукълба на мозъка. Бързото нарастване на броя използвани думи определено е много положителен резултат за учащи, които имат известно изоставане в задължителното си образование. Освен това учащите можеха да пишат и да говорят, макар и да допускаха някои грешки (които обаче не им пречеха по никакъв начин в общуването). Никой не се страхуваше да говори. Те изглеждаха ентусиазирани да продължат да учат. Когато учащите идват с удоволствие в часовете, това е знак, че сугестопедагозите са постигнали успех. Благоприятната и позитивна атмосфера в часовете доведе до създаване на приятелства сред учащите, които бяха пренесени и в социалния им живот. За много от мигрантите, които идваха от разпокъсани от война страни, този положителен ефект на сугестопедичните курсове може би е оказал благоприятно въздействие върху здравето им. (…).

Добре известено е, че смехът е най-ефективният фактор за да може човек да се отпусне. Положителните емоции, до които води той, стимулират

интелектуалните способности (Лозанов 2005: 105). Като цяло проучването показва преподаване и обучение посредством усещане за радост в класната стая, което е най-важното негово откритие“.

Следващата публикация, която ще бъде разгледана по-долу, е от *Journal of English Education and Linguistics* от 30.07.2020 г. и е със заглавие:

***„Подобряване на уменията на учениците за четене с разбиране чрез прилагане на метода „сугестопедия“***

**Автори: Adi Chandra, Yuneva, Elva Utami – Катедра по английски език към Университет „Проф д-р Хазайрин С. Х.“, Индонезия**

Целта на проучването е да се получат емпирични доказателства за подобряването на уменията за четене с разбиране на разказвателни текстове на английски език чрез прилагане на метода *сугестопедия*. Обект на проучването са ученици от втори клас от пансиона *Панкасила* в Бенгкулу, Индонезия, през учебната 2017/2018 г. Общият брой на учениците е 18.

В статията се посочва, че според извършени предварителни наблюдения на учениците им липсват умения за четене с разбиране. Те намират четенето за трудна и скучна дейност. По време на четене те не могат да се съсредоточат върху четения текст, тъй като учебната среда не е подкрепяща. Тъй като им е трудно да разберат текста, за много ученици участието в дейностите е отегчително.

За целите на изследването е използван методът на *изследване чрез действие*. Той се опитва да намери решение на проблемите и да осъществи реални действия за подобряване на състоянието, като се посочи причинно-следствената връзка между действия и резултати.

Учениците, които представляват обект на изследването, са разделени на две групи, едната от които се състои от 18 ученици, а другата – от 16. За целите на изследването са използвани три инструмента – наблюдение, тест и интервю. Наблюдението е фокусирано върху поведението на учениците и техните отговори, а тестовете се правят, за да се сравни постижението на учениците преди самото изследване и след него. И двата теста се извършват чрез превод на текст и под формата на есе. Интервюто е използвано с цел получаване на по-задълбочена информация относно начина, по който се прилага методът *сугестопедия*.

В заключение се посочва следното: „Настоящото изследване доказа, че методът *сугестопедия* беше ефективен при преподаване на четене с разбиране особено при повествователни текстове…

Може да се обобщи, че се наблюдава значителна разлика преди и след прилагането на метода *сугестопедия* при преподаване на повествователни текстове. Подобрението в уменията на учениците за четене с разбиране може ясно да се види от по-добрите резултати от финалния тест спрямо тези от предварителния.

Следващото заглавие, което е обект на внимание в настоящото изследване, е:

***„Новата поява на сугестопедията: преподаване на втори език, насочено към възрастни мигранти в Швеция“***

Автори: Helena Colliander & Andreas Fejes

(статията е публикувана в списание Language, Culture and Curriculum на 20 май 2020 г.)

По-долу следва част от увода на горепосочената статия:

„Езиковото обучение играе съществена роля за интеграцията на мигрантите в едно ново общество. Когато броят на бежанците, имигриращи в Швеция и много други страни, достигна връхната си точка през 2015 г., бе обърнато внимание на начина, по който мигрантите биха могли ефективно да научат новия език. В резултат на това възникнаха национални мерки, въвеждащи нови образователни програми за възрастни мигранти. На местно ниво бяха предприети различни инициативи включително работа върху определянето на „нови“ начини за преподаване на езика на възрастни мигранти. Подобна инициатива имаше в две общини, които представляват фокуса на настоящата статия, където учителите в две училища приложиха и работиха с педагогическия подход сугестопедия“.

„Сугестопедията изглежда отново привлича интерес в езиковото обучение в Швеция. През последните години има регионални проекти, като някои от тях са финансирани от ЕС, в които методът се прилага или служи като вдъхновение за формално и неформално езиково обучение за мигранти и се използва при обучение на учители.

Поради възобновения интерес към сугестопедията за преподаване на шведски като втори език на възрастни, както и поради ограничения набор от научни изследвания върху този подход, ние си поставихме за цел да разширим понятието за това как сугестопедията се формулира, прилага и практикува в съвременна Швеция. По-конкретно, ние търсим отговор на въпроса с какво се характеризира сугестопедичният метод на преподаване на шведски като втори език на възрастни мигранти от социо-културна гледна точка“.

По-долу в статията се споменава за проучване, което е направено сред група, обучавана по втори език по метода *сугестопедия* и друга група, при която методът не е бил приложен. Изтъква се фактът, че сред отличителните характеристики на сугестопедията, каквито са музиката, релаксацията и сугестията, именно сугестията е това, което най-много помага на учащите да развият мотивация и положителна представа за себе си.

Споменава се също и доклад относно приложението на метода *сугестопедия* при преподаването на шведски за бежанци, според който учащите са оценили положително разнообразието от дейности, не малка част от които са под формата на игра, ясната структура и неформалната атмосфера. Описва се двукратното провеждане на езикови тестове, които показват, че по-голямата част от участниците са развили уменията си за слушане с разбиране и тези за говорене, както и своята граматическа и лексикална компетентност. В допълнение се цитира и това, че според същото проучване, вдъхновеното от метода *сугестопедия* обучение, е помогнало за намаляване на усещането за стрес от страна на участниците.

Методът, по който е извършено изследването, е описан по следния начин: „За да анализираме как се формулира и практикува методът *сугестопедия*

събрахме данни от два местни контекста, където два екипа от преподаватели работеха в две училища, в които се преподава шведски за мигранти. Преподавателите работеха по проект, който имаше за цел да насърчи приложението на метода *сугестопедия*. За да определим как се структурира и реализира преподаването, ние извършихме наблюдения на 8 урока в 4 различни класа, като продължителността на всеки урок беше приблизително час и половина. Броят на присъстващите учащи беше между 9 и 15, като повечето от тях бяха жени. Учащите бяха на различна възраст и имаха различни родни езици. Повечето от тях говореха арабски или сомалийски. Фокусът на наблюденията ни беше как преподавателите и учащите се отнасяха един към друг и как се отнасяха към различните учебни средства и материали, които бяха използвани.

Интервюирани бяха и петимата преподаватели. Всички бяха жени с дългогодишен преподавателски опит и с преминато предварително неформално обучение, за да бъдат сертифицирани като сугестопедагози.

Проведени бяха също 8 интервюта с учащите – по 4 от всяко училище. Анкетираните бяха на различна възраст и имаха различен образователен опит например по отношение на това откъде идват и доколко бяха изучавали преди шведски. Фокусът на интервютата беше върху това какво се случва по време на обучението и преподаването и по какъв начин учащите гледат на участието си“.

Начинът, по който е описано взаимодействието преподавател/учащ въз основа на проведените наблюдения и интервюта, е „колективно и безопасно, като преподавателят има водеща роля“.

„Във всички наблюдавани уроци, които представляваха различен етап от сугестопедичния цикъл, преподавателят и целият клас работеха заедно, като учащите често прекарваха известно време, работейки в малки групи. Учащите описват различните дейности, с които са се занимавали (като игри, пеене на песни и разговори), като приятно преживяване. Фактът, че са работили заедно, им е помогнал да разговарят. Те също така са си помагали взаимно с превод и обяснения.

Цитирани са впечатленията на няколко от анкетираните участници в обученията, въз основа на които е направен следният извод: „Цитатите илюстрират значението на безопасната среда, за това да се създадат правилните условия за изучаването на нов език. Тя дава на учащите куража да говорят при взаимодействието си с другите. Осигуряването на климат, в който учащите не се чувстват стресирани и избягването на такъв, при който те да се присмиват един на друг, когато упражняват езика, са важни условия за постигането на тази атмосфера. Освен това преподавателите споделиха увереността си, че писмената подкрепа при ранното активиране, повторяемостта на упражненията и свободата да участват както предпочитат, следва да осигури усещането им за безопасност“.

„Въпреки амбициите на преподавателите да оставят учащите да говорят много, преподавателите все пак имаха доминираща роля. Те инициираха повечето от дейностите и водеха разговорите“.

В заключение авторите изтъкват факта, че за разлика от други предишни проучвания тяхното няма за цел да изследва доколко методът *сугестопедия* е успешен, а по-скоро да покаже как се прилага той при преподаване на втори език от социокултурна гледна точка. Според тях някои от характерните особености на

метода служат като средство, което подпомага процеса на учене, но вдъхновените от този подход преподаватели следва да разработят конкретен модел на микрониво.

Предвид новата поява на метода *сугестопедия* в контекста на преподаването на чужд език в Швеция авторите изтъкват необходимостта от допълнителни проучвания по този въпрос. Някои от въпросите, на които следва да се потърсят отговори, според тях са: Как се прилага сугестопедията днес? По какъв начин е променена тя в сравнение с онова, което е представлявала при появата си през 70-те години на миналия век? Подпомага ли ученето този метод в настоящия си вид и, ако да, как?

Последният научен труд, на който е направен кратък преглед по-долу, представлява доклад от проведената на 24 – 26 май 2023 г. конференция в Йелгава, Латвия. Неговото заглавие е следното:

***„Усвояване на езика при студенти, изучаващи английски език за специфични цели чрез метода сугестопедия“***

Автори: Iryna Humeniuk, Olha Prokopova, Oksana Maksymets, Anastasiia Polishchuk

От университета Подилия, Украйна

Резюме: „В резултат от глобалните промени в света ролята на чуждия език в образователната система е променена. От обикновен университетски предмет чуждият език се е превърнал в един от основните елементи на съвременната образователна система, средство за постигане на професионална реализация на личността. Тези промени изискват нови подходи и методи на преподаване. Настоящият труд е посветен на въпросите, свързани с нетрадиционните методи на преподаване в нелингвистични университети, и, по-специално, на метода *сугестопедия* при преподаване на английски език за специфични цели на студенти от инженерните специалности предвид перспективата за учене през целия живот. Изследването разширява стандартите по отношение на развитието на уменията за говорене. Общо 80 студенти от инженерни специалности към университета Подилия през учебната 2021 – 2022 г. завършиха задължителен курс по английски език за специфични цели и се включиха в експеримента, като за целта бяха разделени на две групи – една, в която беше приложен традиционен подход за овладяване на разговорни умения, и друга, в която беше приложен комуникативният подход, и по-специално, методът *сугестопедия*. И в двете групи е направен диагностичен тест, състоящ се от две части – граматическа и разговорна.

За да се постигнат поставените цели, е приложен комбиниран модел на изследване, базиран на количествения, статистическия, качествения и описателния метод. Количественият и статистическият метод са използвани, за да се получат обективни резултати, а качественият метод е приложен с цел проучване на мнението на студентите по отношение на дискутираните проблеми, свързани с уроците. Проведено е проучване под формата на писмен въпросник, за да се потвърди хипотезата за ефективността на метода *сугестопедия*. Описателният метод е използван, за да се анализират въпросникът и резултатите от изследването.

**Финални бележки**. „Получените резултати потвърждават хипотезите: 1) че комуникативният подход към преподаването на езици е по-ефективен от традиционния по отношение на усвояването на езика. Той помага на студентите да преодолеят езиковите и психологическите си бариери и ги мотивира за учене през целия живот; 2) студентите, изучаващи английски като чужд език, нямат адекватна езикова компетентност и не притежават в достатъчна степен умения да използват правилните езикови конструкции, така че да могат да изразяват различни факти и отношение към тях при професионално общуване, докато с тях не бъде проведен курс по английски език за специфични цели посредством метода *сугестопедия*. Поради това е важно да се отбележи, че при преподаването на чужди езици не бива да се пренебрегва методът *сугестопедия*, тъй като благодарение на специалната си технология той може да разреши няколко образователни проблема много по-успешно от други методи. Сред тези задачи следва да отбележим: преподаване на устни форми на комуникация; повишаване на мотивацията за учене и преодоляване на психологическите бариери. В случаи, в които в целите на програмата се отдава особено значение на устните форми на комуникация (слушане и говорене), сугестопедията може уверено да бъде препоръчана като един от най-успешните подходи за постигането на тези цели. Не бива обаче да се забравя, че прилагането на сугестопедичната методика изисква известна корекция на теоретичните постановки, обучение на преподаватели и създаване на нови курсове, които съответстват на условията на висшето образование.

**Заключения**:

1. През последните години интердисциплинарният подход се превърна в признак на ефективност за усвояване на чуждоезикова компетентност. Методите, които комбинират педагогически и психологически техники при изучаване на чужд език, и по-специално методът *сугестопедия*, са особено удовлетворяващи.
2. Целта на сугестопедичния метод е да ускори процеса на изучаване на чуждия език. При него взаимоотношенията преподавател – учащи наподобяват отношенията между родители и деца. Учащият е в центъра на образователния процес. Сугестопедичният метод оказва положително въздействие върху учащите – в когнитивно, мотивационно, емоционално и социално отношение.
3. Въз основа на получените резултати може да се заключи, че комуникативният подход, и по-конкретно сугестопедичният метод за преподаване на езици, който беше приложен в настоящото изследване, убедително повиши езиковата компетентност на студентите, изучващи английски като чужд език по отношение на формиране и използване на езикови модели, подходящи за съответните комуникативни ситуации и, в резултат на това, доведе до развиване на умения за успешно общуване в професионален контекст. Резултатите от експеримента потвърдиха по-високата му продуктивност от традиционния подход в преподаването на езици, както и ефективността му за стимулиране на ученето през целия живот.

4. Прилагането на метода *сугестопедия* е доказало нейната ефективност и, следователно, тя може да се прилага в педагогическата практика не само за един образователен предмет и определена страна, но и глобално, в световен мащаб.

Направеният обзор няма претенция за изчерпателност. Факт е, че само през последните пет години са направени още редица изследвания върху метода *сугестопедия*. Това, което прави впечатление, наред с положителните заключения при всяко от тях, са препоръките за допълнително проучване, които авторите правят. Видно е също, че всяко от представените изследвания разглежда приложението на сугестопедията в контекста на преподаване на чужд език. Факт е обаче, че оценката, която ЮНЕСКО дава на този метод още през 1978 г., е предимно въз основа на техните наблюдения върху експерименти, свързани с начално огрмотяване на деца в първи клас. Съдържанието на тази оценка само по себе си дава насока за бъдещи експерименти и проучвания, а то е следното: „Съществува консенсус, че сугестопедията е висш метод на обучение по много предмети и за много типове учащи се в сравнение с традиционните методи“. (връзка към оригиналния доклад на ЮНЕСКО:/ стр. 23 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043398/PDF/043398freo.pdf.multi

Литература:


1. Teaching Vocabulary in Turkish Language for Foreigners at Beginner Level Using
2. Suggestopedia, достъпен на: https://www.researchgate.net/publication/320921435_Teaching_Vocabulary_in_Turkish_Language_for_Foreigners_at_Beginner_Level_Using_Suggestopedia_Obucenie_inostrancev_izucausih_tureckij_azyk_slovarnomu_zapasu_na_nacalnom_urovne_s_ispolzovaniem_suggestop#fullTextFileContent (последно посетен на 09.07.2024 г.);
3. Suggestopedia – a teaching method to promote learning in the second language classroom, достъпен на: https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2437424/17-00356-5%20Masteroppgave%20294597_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y (последно посетен на 09.07.2024г);
4. Improving the Students'Reading Comprehension through the Use of Suggestopedia Method, достъпен на: https://journals.unihaz.ac.id/index.php/edu-ling/article/view/1387/787 (последно посетен на 09.07.2024 г.);
5. The Re-emergence of Suggestopedia: Teaching a Second Language to Adult Migrants in Sweden, достъпен на: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2020.1767643#:~:text=Suggestopedia%20seems%20to%20have%20attracted,2010%20(Stapleton%2C%202013) (последно посетен на 09.07.2024 г.);
6. Language Acquisition for ESP Students with Suggestopedia Method Application, достъпен на: https://www.iitf.lbtu.lv/conference/proceedings2023/Papers/TF006.pdf (последно посетен на 09.09.2024 г.)

*Диана Милкова Малешкова,*
*докторант,*
*Тракийския университет, гр. Стара Загора,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогически и социални науки“,*
*докторска програма „Теория на възпитанието и дидактика“,*
*dianamaleshkova@gmail.com*

# ПОДОБРЯВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ РЕЗУЛТАТИ ЗА УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ: РОЛЯТА НА ИНДИВИДУАЛИЗИРАНИТЕ ИНТЕРВЕНЦИИ И ВЪЗПРИЯТИЯТА НА УЧИТЕЛИТЕ

*Димитра Карампела*

# ENHANCING EDUCATIONAL OUTCOMES FOR DYSLEXIC STUDENTS: THE ROLE OF TAILORED INTERVENTIONS AND TEACHER PERCEPTIONS

*Dimitra Karampela*

*ABSTRACT: This article synthesizes various studies focusing on the educational interventions and teachers' perceptions regarding students with dyslexia. It highlights the pivotal role of tailored teaching strategies and the impact of educators' attitudes on the academic outcomes of students with dyslexia. Research indicates that structured interventions in spelling, written expression, and self-regulation can significantly enhance the literacy skills of dyslexic students. Moreover, teachers' beliefs and expectations are shown to influence the educational experiences and performance of these students, emphasizing the need for awareness and positive educational practices. The findings underscore the importance of specialized training for teachers and the implementation of effective pedagogical strategies to support the learning process of students with dyslexia.*

*Keywords: Dyslexia, Educational Interventions, Teachers' Perceptions*

## Introduction

Dyslexia is a common learning difficulty that primarily affects the skills involved in the efficient learning and application of reading and writing skills. Characterized by difficulties in phonological processing, verbal memory, and verbal processing speed, dyslexia poses challenges not only in literacy but across various aspects of learning and educational engagement. As educational practitioners strive to accommodate diverse learning needs, understanding the nuances of dyslexia becomes crucial for fostering an inclusive classroom environment. This article aims to explore the multifaceted approaches to supporting students with dyslexia, particularly focusing on the efficacy of different teaching interventions and the significant role of teachers' perceptions and expectations.

Research has consistently shown that specialized teaching interventions can lead to substantial improvements in the reading and writing abilities of students with dyslexia. Techniques and strategies that address specific difficulties—such as spelling, written expression, and self-regulation—have been developed and tested for their effectiveness. These interventions are designed to leverage the students' strengths and mitigate their challenges, thereby enhancing their overall academic performance and literacy skills. Additionally, the attitudes and beliefs of teachers toward students with dyslexia are critical. Educators' perspectives can profoundly affect the students' learning environment, shaping the instructional strategies employed and the students' motivation, self-esteem, and academic achievement.

The relationship between teachers' attitudes, pedagogical strategies, and the academic success of students with dyslexia is complex and dynamic. Positive teacher attitudes and high expectations have been associated with better student outcomes, underscoring the need for teacher education and professional development in this area. Conversely, misconceptions or negative attitudes toward dyslexia can hinder the implementation of effective interventions and ultimately impact students' learning experiences. This article will delve into the current research on educational practices for dyslexic students and examine how educators' informed and empathetic approaches can contribute to their students' success. Through a comprehensive review of the literature, it aims to illuminate the pathways through which targeted interventions and enlightened teaching practices can improve the educational outcomes for students with dyslexia.

Grammar and Writing Challenges in Dyslexic Students

The act of writing is inherently intricate. Cooper and Odell 1988, as cited in [38], elucidate that writing demands from the individual a rigorous engagement with the subject matter, encompassing research, planning, and expression of emotions, values, and ideas. This process includes meticulous selection of words, grammar, and syntax while aligning them with the intended meaning, alongside continual revision and refinement of the text, and strategic planning for subsequent content.

Individuals with dyslexia encounter pronounced obstacles in written expression, as outlined by [36]. These challenges are multifaceted and vary widely, encapsulating several issues:

- Persistent errors in spelling.
- Insufficient understanding of the topic required to elaborate on.
- Struggles in pinpointing the core subject, the intended readership, and the writing's objective.
- Generation of unstructured texts, often comprising a single, lengthy paragraph where distinguishing primary from secondary thoughts proves challenging.
- Omission of punctuation marks.
- Absence of capital letters at sentences' initiation.
- Often, words are either cramped together without spaces or spaced inappropriately.
- Clustering of information in specific sections, typically congesting a single page rather than distributing content evenly across the text.
- Problems with arranging information sequentially, narrating, or detailing events in a logical order.
- The narrative's content and lexical choice are constrained.
- Repeated spelling mistakes.
- Troubles in recognizing and amending errors.
- Issues related to constructing meaningful propositions, grammar, and sentence structure [3,15,17,23]

Dyslexic students predominantly utilize straightforward sentences over complex ones in their writing, a trend highlighted by [5]. This tendency towards simpler sentence structures may reflect underlying challenges: they might lack the working memory capacity to review and rectify their texts, or they may struggle with revisiting

their written work owing to transcription issues and their broader reading difficulties. Such patterns suggest potential shortcomings in planning their written outputs, likely tied to executive function impairments [17]. Furthermore, these students often exhibit difficulties in organizing their ideas sequentially in text, as noted by [38].

Compounding these challenges, a notable number of dyslexic learners also experience dysgraphia, a condition impacting writing abilities. This manifests as poor or unreadable handwriting, prolonged writing durations, and difficulty completing writing tasks. Characteristics of dysgraphia include frequent grammatical and spelling errors, inconsistent handwriting featuring varying letter sizes, a mix of cursive and print styles, uneven letter angles, omissions of letters and words, cramped writing with inadequate spacing, and an unconventional pencil hold [34]. Generally, composing texts, whether paragraphs, essays, or reports, can be an arduous and discouraging process for these students. The extent of these writing challenges can vary widely with the severity of the individual's dyslexia, ranging from minor issues to producing texts that are significantly challenging to decipher and comprehend [9].

Enhancing Written Expression in Dyslexic Students

Fostering the writing abilities of students with dyslexia involves imparting strategies that aid in structuring their writing and enhancing their metacognitive skills, with a focus on refining grammar, syntax, vocabulary, and the overall content of their work [12]. A significant body of research, encapsulated in a meta-analysis reviewing 43 studies across various educational levels, underscores the effectiveness of teaching strategic approaches to writing [10].

Specifically, it is advantageous to instruct students in methods and cognitive strategies that enable them to systematically organize their text. During the initial stages of writing, it's crucial to equip students with planning techniques that help them structure their thoughts [6]. Preparatory to writing, students benefit from devising a framework or cognitive organizers that outline primary and secondary points for their exposition [30]. Tools such as concept maps, semantic webs, and historical maps are particularly useful in this context [6,35]. Moreover, setting clear objectives at the planning phase is a pivotal element, as studies have shown that well-defined goals can lead to the production of higher quality and more detailed texts [10].

In the writing phase, it's crucial for students to learn how to adapt their writing's structure and style according to the genre of the text and its intended audience [31]. Engaging in vocabulary-building activities, like developing synonyms and antonyms, along with dictionary usage, can significantly enhance their lexical repertoire [31, 32].

The revision phase, or post-writing stage, presents notable challenges as it demands a high level of cognitive and metacognitive abilities, areas where students with dyslexia often experience substantial difficulties [31]. Setting specific revision goals can be an effective strategy, encouraging students to focus on improving particular aspects of their written work each time they review it [31]. This stage is essential for helping students refine their drafts, focusing on enhancing clarity and coherence [31,32]. It provides an opportunity for students to critically evaluate their text, consider additional details that might enhance their message, and ensure their writing accurately represents their intended message [22]. Educators play a key role by instructing them to thoroughly re-read their compositions, contemplating its effectiveness in conveying their intended meaning to the reader.

Strategic Learning Approaches for Dyslexic Students

Learning strategies refer to the systematic methods that assist students in successfully completing educational tasks [33]. Students with dyslexia tend to utilize less effective, more passive learning strategies. They often repeatedly select inappropriate methods or stick to strategies that have previously failed, largely due to a lack of awareness of the specific challenges they face in written communication [8, 31]. Moreover, they struggle to maintain beneficial strategies, not recognizing their effectiveness, and find it difficult to engage in self-assessment [23, 31, 37]. Generally, these students, alongside their struggles with fundamental reading and writing skills, exhibit deficits in metacognitive skills and in applying diverse strategies [16, 31, 29]. They often adopt a superficial approach to learning materials, which is misaligned with their developmental and cognitive level [29].

Highlighting the significance of strategy instruction, research indicates that targeted interventions can foster enhancements in the written language abilities of students with dyslexia. Notably, these improvements are not just limited to students with dyslexia but extend to those without writing difficulties, following the adoption of suitable learning strategies [29, 30].

Enhancing Writing Skills in Dyslexic Students

Educators have various methodologies at their disposal to assist dyslexic students in enhancing their writing capabilities and ensuring a nurturing educational atmosphere [28]. Tailored strategies are beneficial at different stages of the writing process. During the pre-writing phase, teachers can introduce methods for initial text planning and for identifying the central theme and ideas [32]. Effective strategies for students struggling to generate ideas or lacking sufficient topic knowledge include brainstorming, providing story starters or conclusions, using visual prompts like pictures, posing questions, and utilizing informative resources [33].

Goal setting is particularly valuable in the planning stage, as research has shown that establishing clear objectives for the writing task can lead to the creation of superior texts [7,12]. Furthermore, employing mnemonic devices such as TREE (Topic sentence, Reasons, Examine reasons, Ending) can greatly aid students during the pre-writing phase, especially in structuring their main argument, supporting it with logical reasons, and concluding effectively. Similar mnemonic aids like TEAT (Title, Arguments, Analysis, End) and EOKI (Select Objectives, Organize, Take Notes, Prioritize) are also beneficial [26]. Additionally, incorporating visual elements like colors and shapes into writing instruction can significantly support the learning process for students with dyslexia [13].

A range of linguistic activities, alongside auditory and verbal tasks, can significantly assist dyslexic students in overcoming their challenges [4]. Educators, for instance, can engage students with books that feature engaging storylines yet employ straightforward language [25].

Researches consistently indicates the value of strategic approaches in the enhancement of written language, particularly in terms of its structure and the overall quality of the text [27, 6, 11].

Strategy of self-regulation

Self-regulation is pivotal for students with dyslexia, serving as a fundamental aspect of their learning and comprehension, particularly in enhancing their writing

skills. It encompasses cognitive and metacognitive strategies that not only facilitate a deeper understanding of the writing process but also aid in setting goals and monitoring progress, thereby boosting motivation and self-efficacy. Despite the general low levels of self-regulation observed in students with dyslexia, studies by [12, 20] demonstrate the effectiveness of self-regulated strategy instruction. These studies highlighted how systematic teaching of goal-setting, self-instruction, and self-monitoring can significantly improve the writing abilities of students facing difficulties, evidenced by marked improvements in the completeness, length, and quality of their written stories following the intervention.

Teaching interventions for addressing spelling difficulties in dyslexic students

While the reading skills of dyslexic students may see improvement, their spelling challenges often persist due to the impact of dyslexia on phonological processing and memory. This affects their ability to differentiate between word sounds and accurately spell words. [2] focused on Italian-speaking dyslexic students, comparing 18 dyslexic students with a control group of 32 non-dyslexic peers, all primarily in the 6th grade. The study revealed that dyslexic students struggled significantly with spelling, especially with words requiring lexical knowledge for their unpredictable spelling, whereas they had fewer difficulties with common words and pseudowords, which adhere more strictly to phonetic rules. This research underscores the persistent gap in spelling proficiency between dyslexic students and their non-dyslexic counterparts, emphasizing the need for targeted spelling interventions.

Effective Interventions for Written Expression Challenges

Students with dyslexia often struggle with written expression, a disorder that affects their ability to coherently articulate thoughts in writing, despite having clear ideas. Their texts tend to be disorganized, grammatically incorrect, and lacking in detail. However, with targeted intervention strategies, improvements can be observed. Research, including studies by [1, 10], has examined various aspects of these challenges. Afonso et al. focused on Spanish children with developmental dyslexia, finding deficits in spelling and working memory related to writing. Gillespie and Graham evaluated educational interventions' effects on students with learning disabilities, noting significant improvements in written language quality when interventions included clear instructions and goal setting. [5] conducted a meta-analysis on propositional and grammatical interventions, showing that systematic training could significantly enhance the use of complete and complex sentences, underlining the potential of well-designed educational strategies to mitigate difficulties in written expression for students with learning challenges.

Teachers' Perspectives on Dyslexia and Its Impact on Students

Teachers' attitudes towards students with dyslexia play a crucial role in these students' academic outcomes. Educators' expectations, which are essentially their beliefs about the students' potential for academic success, can significantly influence the students' performance, interaction, and the educational opportunities they receive. Studies by [18, 21] have explored this phenomenon. Hornstra et al. found that students with dyslexia tend to perform poorly in written tests if their teachers hold negative implicit attitudes towards dyslexia, possibly due to reduced opportunities for engagement or less constructive feedback. Conversely, Martan et al. [21] revealed that teachers generally possess positive attitudes towards teaching dyslexic students,

particularly those with specialized training or experience in special education, and those attitudes positively affect their teaching methods, material adaptation, and support in the classroom. These findings underscore the significance of fostering positive teacher attitudes and specialized training to enhance the educational experiences of students with dyslexia.

Conclusion

The collective insights from the literature reviewed underscore the critical importance of informed, empathetic educational strategies for students with dyslexia. The findings reaffirm that specialized instructional interventions, when effectively implemented, have a profound impact on enhancing the literacy outcomes for dyslexic learners. These interventions, tailored to address the unique challenges of dyslexia, such as difficulties in spelling, written expression, and self-regulation, not only improve specific skill areas but also bolster the overall academic confidence and success of these students. Moreover, the studies highlight the significant influence of teachers' perceptions and expectations on the educational experiences of students with dyslexia. Positive attitudes and a deep understanding of dyslexia among educators are paramount in fostering an encouraging learning environment, which is instrumental in nurturing the students' academic growth and self-esteem.

Furthermore, the article elucidates the necessity for ongoing professional development and training for educators, emphasizing the dual focus on teaching strategies and perception shaping. Such educational programs are essential in equipping teachers with the knowledge and skills to support dyslexic students effectively and in cultivating positive educational practices that recognize the potential and value of every student. Ultimately, embracing these research-backed strategies and insights can lead to more inclusive, supportive, and effective educational environments, where students with dyslexia can thrive academically and personally. The synergy of targeted interventions and positive teacher attitudes forms the cornerstone of a transformative educational approach that can significantly elevate the learning experiences and outcomes for students grappling with the challenges of dyslexia.

References:


1. Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F., 2020, Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), pp. 109-119.
2. Angelelli, P., Judica, A., Spinelli, D., Zoccolotti, P., & Luzzatti, C., 2004, Characteristics of writing disorders in Italian dyslexic children, *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(1), pp. 18-31.
3. Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S., 1992, Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development, *The Journal of Special Education*, 26(1), pp. 1-19.
4. Chen, C. J., Keong, M. W. Y., Teh, C. S., & Chuah, K. M., 2016, Web text reading: what satisfies both dyslexic and normal learners?, *Journal of Computers in Education*, 3, pp. 47-58.

5. Datchuk, S. M., & Kubina, R. M., 2013, A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities, *Remedial and Special Education*, 34(3), pp. 180-192.
6. Englert, C. S., 2009, Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers, *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), pp. 104-120.
7. Ferretti, R. P., MacArthur, C., & Dowdy, N. S., 2000, The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers, *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp. 694-702. [Online]. Available: https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694.
8. Gersten, R. M., Chard, D. J., Baker, S. K., Jayanthi, M., Morphy, P., & Flojo, J., 2009, Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components, *Review of Educational Research*, 79(3), pp. 1202-1242. [Online]. Available: https://doi.org/10.3102/0034654309334431.
9. Gibson, S., & Leinster, S., 2011, How do students with dyslexia perform in extended matching questions, short answer questions and observed structured clinical examinations?, *Advances in Health Sciences Education*, 16, pp. 395-404.
10. Gillespie, A., & Graham, S., 2014, A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities, *Exceptional Children*, 80(4), pp. 454-473.
11. Graham, S., & Perrin, D., 2007, A meta-analysis of writing instruction for adolescent students, *Journal of Educational Psychology*, 99(3), pp. 445.
12. Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L., 2005, Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development, *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), pp. 207-241.
13. Grimes, S., Scevak, J., Southgate, E., & Buchanan, R., 2017, Non-disclosing students with disabilities or learning challenges: Characteristics and size of a hidden population, *The Australian Educational Researcher*, 44, pp. 425-441.
14. Harris, A., 2008, Distributed leadership: According to the evidence, *Journal of Educational Administration*, 46(2), pp. 172-188. [Online]. Available: https://doi.org/10.1108/09578230810863253.
15. Harris, K. R., & Graham, S., 1992, Self-regulated strategy development: A part of the writing process.
16. Harris, K. R., & Graham, S., 2009, Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future, *BJEP Monograph Series II: No. 6. British Journal of Educational Psychology*, 1(1), pp. 113-135. [Online]. Available: https://doi.org/10.1348/978185409X422542.
17. Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S., 2018, Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), pp. 843-863.
18. Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M., 2010, Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), pp. 515-529.

19. Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P., 2009, Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development, *Teaching and Teacher Education*, 25(1), pp. 12-23. [Online]. Available: https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001.
20. Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P., 2008, The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties, *The Journal of Special Education*, 41(4), pp. 234-253.
21. Martan, V., Skočić Mihić, S., & Matošević, A. (2017). Učiteljski stavovi o poučavanju učenika s disleksijom. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(Special Edition 3), 75-97.
22. Misquitta, R., Shenoy, S., Ghosh, A., & Kotwal, N., 2023, Examining the technical adequacy and efficacy of FABLe to identify students at-risk for reading difficulties in India, *Asia Pacific Education Review*, 24(3), pp. 319-329.
23. Panteliadou, S., 2000, *Learning difficulties and educational practice. What and why*, Athens: Greek Letters.
24. Panteliadou, S., 2011, *Learning Disabilities and Educational Practice: What and Why*, Athens: Pedio.
25. Papadopoulos, T., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M., 2004, Kindergarten intervention for dyslexia: The PREP remediation in Greek, *European Journal of Psychology of Education*, 19, pp. 79-105.
26. Panteliadou, S., 2011, Learning Disabilities and Educational Practice: What and Why, Athens: Pedio.
27. Paz, S. D. L., 2007, Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction, *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), pp. 249-266.
28. Peng, P., Namkung, J., Barnes, M., & Sun, C., 2015, A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics, *Journal of Educational Psychology*, 108(4). [Online]. Available: https://doi.org/10.1037/edu0000079.
29. Polychroni, F., Antoniou, A. S., & Kampylauka, X., 2013, Self-help behaviors, text comprehension strategies and approach to learning of high school students with learning disabilities, *Greek Review of Special Education*, 4, pp. 17-39.
30. Polychroni, F., Chatzichristou, X., & Bibou, A., 2006, *Special learning difficulties, dyslexia. Classification, assessment and intervention*, Athens: Greek Letters.
31. Polychroni, F., Economou, A., Printezi, A., & Koutlidi, I., 2011, Verbal memory and semantic organization of children with learning disabilities, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9(2), pp. 27-44.
32. Printezis, A., & Polychroni, F., 2016, Dealing with difficulties in written speech, *Pedagogical Discourse*, 1, pp. 153-174. [Online]. Available: https://www.plogos.gr/TEYXH/2016/8.pdf.
33. Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L., 2013, *Strategy instruction for students with learning disabilities*, Guilford Publications.

34. Shaw, S. C., Hennessy, L. R., Okorie, M., & Anderson, J. L., 2019, Safe and effective prescribing with dyslexia, *BMC Medical Education*, 19, pp. 1-6.
35. Spantidakis, I., 2004, *Written speech production problems of school-aged children*, Athens: Greek Letters.
36. Williams, J. A., & Lynch, S. A., 2010, Dyslexia: What teachers need to know, *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), pp. 66-70.
37. Wong, N.-Y., Lam, C. C., Wong, K.-M. P., & Leung, F. K. S., 2001, Students' views of mathematics learning: A cross-sectional survey, 29(2).
38. Zafeiriadis, K., 2007, Teaching the production of written speech to high school students with learning difficulties.

*Dimitra Karampela, PhD, Candidate*
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*
*Faculty of Educational Studies and the Arts*
*Department of Special Pedagogy*
*billdim2007@yahoo.gr*

# ГЕЙМИФИКАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ НА ТРАДИЦИОННИТЕ ПРИКАЗКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ В ДВУЕЗИЧНА СРЕДА ЧРЕЗ *MOODLE*

*Димитринка Т. Джумакова*

# GAMIFICATION AND INTEGRATION OF TRADITIONAL FAIRY TALES IN AN EDUCATIONAL CONTEXT INTO BILINGUAL ENVIRONMENT THROUGH MOODLE

*Dimitrinka T. Dzhumakova*

*ABSTRACT: Contemporary educational practices increasingly focus on integrating traditional methods with innovative approaches to enhance the learning experience. The "Fairy Tale Kingdom" e-learning course, developed for the Moodle platform, exemplifies this trend by combining classic storytelling with modern technology. This course employs fairy tales as a pedagogical tool and incorporates interactive games to engage young bilingual learners. Designed for early bilingual children attending Bulgarian Sunday schools abroad, the course aims to support the development of Bulgarian language skills and boost learners' confidence through a structured, thematic approach. By merging narrative techniques with interactive multimedia elements, the course offers a dynamic and effective educational experience that fosters both language acquisition and a positive learning environment.*

*KEYWORDS: fairytale, early childhood, bilingual education, interdisciplinaly approach, gamification, Moodle*

През първите години от живота си детето спонтанно усвоява езиковите основи, което е комплексен когнитивен процес. Ако през този период от своето развитие е изложено на два езика, то без значителни усилия овладява основите и на двата. Към края на третата си година повечето деца вече притежават лингвистична компетентност, която им позволява успешно да комуникират на двата езика. Въпреки това, поради изключителната сложност на естествените езици, тяхното окончателно овладяване, включително на езиковата структура с нейната семантика и функция, не е напълно завършено дори през ранните училищни години на детето.

Ранното двуезичие подпомага развитието на децата в множество аспекти. Научните изследвания показват, че децата, израстващи в билингвистична среда, развиват по-добри когнитивни умения и креативно мислене [4]. Освен това те демонстрират по-висока социална адаптивност и културна чувствителност, което е от ключово значение в глобализирания свят.

В ранна детска възраст речта се развива с бързи темпове. За да се оформи правилно, е нужно специфично внимание и подготовка, особено когато става въпрос за двуезична среда и деца, владеещи български език на различно ниво под индивидуално въздействие и контакт с езика, обучаващи се в български училища в чужбина. Активното включване на децата в различни речеви ситуации и игри, които са близки до техния опит, подкрепени от извършване на

действия и свързани с емоционално наситени съдържания, в действителност им помага да се справят по-лесно със семантични задачи.

От друга страна, всеобхватно усъвършенстване на комуникативноречевите способности на децата е възможно само под влияние на художествената реч. В ежедневната разговорна комуникация невинаги е осъществимо подбирането на най-точните думи и изрази. Противоположно на това в художествените произведения езиковите средства са подбрани с прецизност, а тяхното съчетание е насочено към постигане на силно емоционално и образно въздействие. Проектирайки се върху емоциите, те създават условия за повишаване на говорната активност на децата и неслучайно художествените текстове са важна част в системата на обучението по роден език. Приказката често съчетава повествователен с разговорно-интерактивен стил [5]. С определените си повествователни характеристики – метафори, алитерации, рими, звукоподражания (ономатопея), повторение на думи с подчертано фонологично съдържание, хиперболизация, идеализация на героите, приказките поддържат динамиката на емоционалния фон, а в същото време са и достатъчно кратки, за да задържат интереса у децата до щастливия завършек [1]. Пресъздадени по един и същ начин, използвайки предсказуема конструкция, където доброто винаги взема надмощие, а злото бива подчинено, ги прави източник на удоволствие, забава и позитивна нагласа [6]. Те следват еднакъв модел, който е лесен за запомняне и възпроизвеждане от децата. Предоставят широки възможности за развитие на езиково-говорни и комуникативни умения, културно съзнание и социално взаимодействие, емоционална интелигентност и емпатия, когнитивни процеси и други аспекти от многостранното детско развитие.

Поддържането на интерес към книгите с приказки е все по-предизвикателно в модерния свят, изпълнен с аудио-визуални стимули и интерактивни технологии. Съвременното образование изисква адаптиране, което да преодолее традиционните методи чрез използване на игри и дигитализиране, което ще допринесе за обогатяване на образователния опит на учениците. Интегрирането на иновативни елементи в педагогическия подход и прилагането на принципите на игровия дизайн в образователния контекст повишават мотивацията и ангажираността на учениците [10].

В ранна детска възраст играта е не просто водеща дейност, но и най-ефективният инструмент за включване на децата в образователния процес. Тя е в основата на подходите за ранно детско развитие, застъпвани от автори като Никитин, Монтесори, Смоленцева и др. Чрез играта децата развиват когнитивните си способности по естествен и увлекателен начин, превръщайки ученето в забавно и пълноценно преживяване [9, 1]. В образованието в ранна детска възраст игровите елементи са методическа стратегия, която благоприятства мотивацията, процесите на социализация сред връстниците и адаптирането към учебния ритъм. Новите технологии постепенно въвеждат игровите елементи чрез игровия дизайн в дигиталното измерение и все повече придобиват образ на интегрална част от образованието. Игровизацията или геймификацията (от англ. gamification) улеснява възприемането на

съдържанието по забавен начин, генерирайки положителни преживявания у децата и използвайки игрови елементи в неигрови контекст.

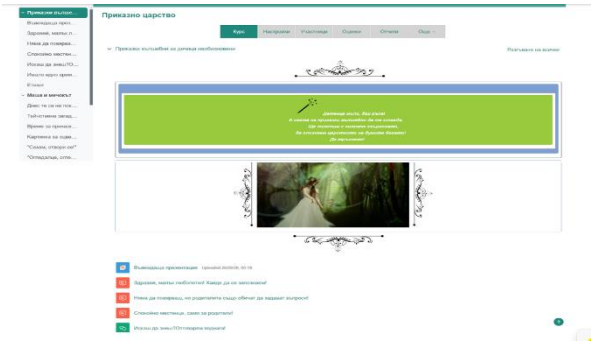
В основата на разработения от мен електронен курс на образователната платформа *Moodle* лежи комбинацията от традиционни и съвременни образователни подходи. В него приказката е интегрирана като педагогически инструмент, а интерактивните игри стимулират ангажираност и постигат ефективно усвояване на знания. Геймификацията на учебния материал в него го прави по-завладяващ, динамичен и съобразен със съвременните нужди на децата, възползвайки се от всички интерактивни възможности на онлайн средата, а структурирането му на базата на познатото съдържание на приказките осигурява емоционален и психологически комфорт и прави процеса на обучение по-ориентиран към обучаемия. Курсът има за цел успешното постигане на комплексни цели като формиране на умения за общуване на български език и придобиване на увереност в обучението на деца билингви в ранна възраст, владеещи български език на различно ниво и обучаващи се в български неделни училища в чужбина. Училищата в чужбина, известни още като неделни училища, общностни училища (Community Language Schools или Heritage Language Schools), обучават разнообразна ученическа популация. Тя варира от новопристигнали деца до деца от второ и трето поколение мигранти с различни нива на връзка с културата, принадлежност, езикова експозиция и компетентност [8].

Съществен аспект в изграждането на курса е приказката като средство за изучаване на език, тъй като активизира мозъка не само в областите за езикова преработка, но и други зони (сензорна, моторна), улесняващи процеса на ученето. Информацията не само се повтаря механично, но и се съпреживява посланието, което подпомага дълготрайното запомняне. Същевременно активизирането на няколко мозъчни зони по време на определен процес подпомага по-трайното запаметяване на новата информация, което е ключов момент при изучаването на езици. На практика познаването на приказното съдържание на езика, който доминира в ежедневието на децата, стимулира не само тяхното активно участие и интерес, но и подпомага усвояването на приказката на новия език, който те в момента изучават. Крашен своята теория застъпва две условия, които трябва да са изпълнени за успешното усвояване на чужд език – достъпно съдържание и добра емоционална нагласа [7]. Приказките могат да предоставят и двете, което ги прави ценен инструмент за културно, когнитивно, езиково и емоционално стимулиране при изучаване на езика.

Друг важен момент в дизайна на електронния курс е съдържанието, което е оформено в специално подбрани езикови теми, които предлагат структуриран подход за усвояване на различните аспекти на езика. Всяка приказка е внимателно селектирана, за да съответства на темата, която се изучава. Думите не съществуват изолирано – те са организирани в мрежи от взаимосвързани асоциации, които оформят лексикалния запас. Чрез тематичното оформяне на информацията се изграждат и укрепват тези връзки. Разбираме как езиковите единици се комбинират, за да образуват смисъл и как контекстът влияе върху тяхното значение, как се произнасят или променят граматично, т.е.

доразширяват се връзките на различни нива. Колкото повече и по-стабилни връзки изграждаме между думите, толкова по-уверено децата ги използват.

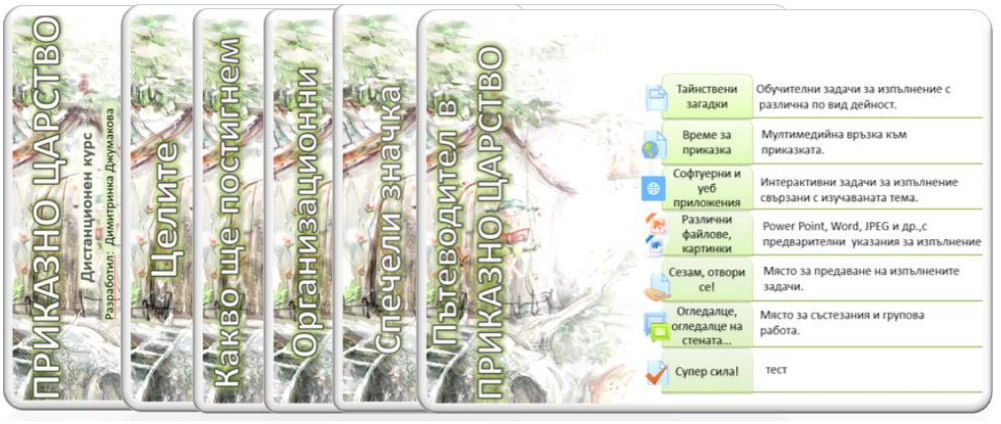
Електронният курс *Приказно царство* във виртуална учебна среда *MOODLE* (изобр. 1).




Изображение 1

В процеса на педагогически дизайн на електронния курс са застъпени факторите възраст, индивидуални особености, цели на обучението и съдържание с приоритет към устната реч. Използват се всички видове нагледност, аудио-визуални средства, интерактивност, групова и индивидуална работа, обратна връзка, награждаване за постигнати резултати. Факторът възраст предполага привличане на родител като активен участник и помощник в изпълнението на дейностите и задачите.

В началото са формулирани целите и очакваните резултати, които обхващат езиково-говорния и комуникативния аспект, социалните и когнитивните умения, както и специфичните знания и умения по български език, които децата ще придобият в края на модула (изобр. 2). Съдържанието е представено под формата на приказка, където главният герой е детето, което започва своето пътешествие в „Приказното царство“.



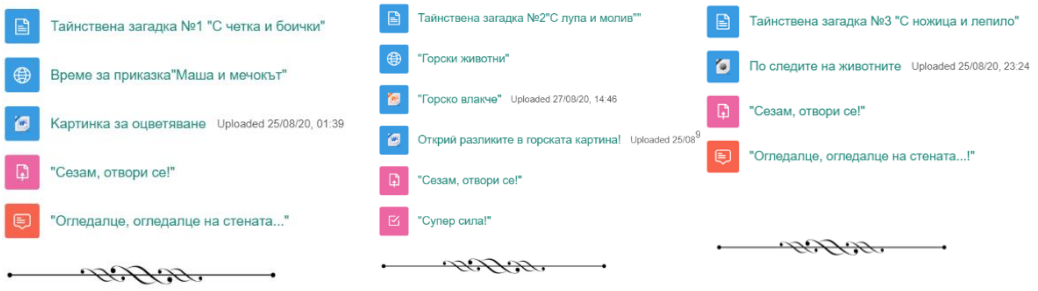

Изображение 2

Изучаваната тема е проектирана в приказката, специално подбрана, за да кореспондира на съдържанието, заложено в нея (пример: горски животни, цветове, домашни животни и т.н. и съответно – приказка „Маша и мечокът“, тема към приказката – „Горски животни“; „Петелът и боичките“ с тема „Цветове“ и т.н.). Езиковата тема се представя с обширна визуална подкрепа, използвайки възможностите на онлайн средата. Всяка нова приказка започва с кратка вълшебна история като въведение към предстоящото, а главният герой (ученикът) се призовава да изпита „дългата, вълнуваща и магическа пътечка“ (изобр. 3).



Изображение 3

Вълшебният разказ има три учебни дейности, наречени „Тайнствена загадка“, свързани с различни по вид активности (изобр. 4).




Изображение 4

**Тайнствена загадка 1.** С ЧЕТКА И БОИЧКИ

С помощта на мултимедиен ресурс детето се запознава с изучаваната приказка. Предлага му се последваща изобразителна задача чрез хипервръзка, арт приложение или файл с изображения, свързана с оцветяване на героите или епизоди от приказката, за да се провокира възпроизвеждане на сюжета. Възрастните имат съществена роля в изпращане на обратна информация.

**Тайнствена загадка 2.** С ЛУПА И МОЛИВ

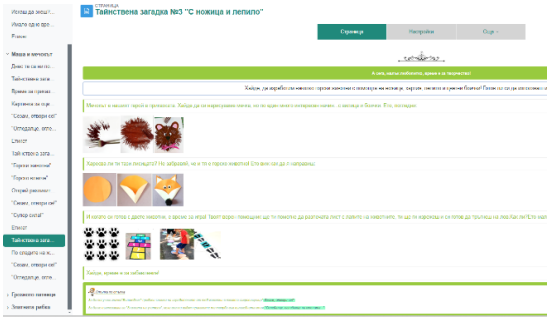
В тази учебна дейност се въвежда езиковата тема към приказката с включени интерактивни, игрови похвати, използване на хипермедия, различни софтуерни приложения, където детето се превръща в детектив и неосъзнато, въвлечено в динамиката на магичния сюжет, придобива различни ключови компетентности (изобр. 5).




Изображение 5

**Тайнствена загадка 3.** С НОЖИЦА И ЛЕПИЛО

Фокусът тук е върху креативните дейности, които създават по-ангажираща и обогатяваща учебна среда при малките ученици, като насърчават тяхното когнитивно, социално и емоционално развитие и подобряват визуално-пространствените възприятия. За да се осигури едно припомняне на изучаваната приказка и темата към нея, на децата се предлага дейност, обвързана или с героите от приказното съдържание, или с новата лексика (изобр. 6).




Изображение 6

Възползвайки се от инструментите на виртуалната обучителна платформа *MOODLE,* към всяка тема са интегрирани индивидуални учебни дейности и съвместни/групови, които са важен момент за отчитане на постиженията на учениците. Получаване на обратна връзка при изпълнение на индивидуалните задачи се осъществява с модула за дейност „задание“ в *MOODLE*, наречен „Сезам, отвори се!“ или т.нар. приказна съкровищница на детето, където то печели и добавя „скъпоценности“. Груповите задачи са сведени до езика на

детето като „Огледалце, огледалце на стената…!“ и реализирани с модула за дейност „форум“. Там ученикът се въвлича в дискусия или състезание с останалите, споделяйки своята работа и давайки мнение за останалите, разбира се с помощта на родителите. Тестът „Супер сила“ се реализира с различни софтуерни приложения и игри, създадени за нуждите на електронния курс. Мотивирането на завършване и предаване на задачите – групова, индивидуална и тест е преобразувано в печелене на значки. За всяка изпълнена задача или тест участникът получава значка „ПРИКАЗЕН ГЕРОЙ“, а за всяка творческа задача – „ВЪЛШЕБНИК“. „ЗНАЧКА НА УЧИТЕЛЯ“ се присъжда на участник със специални постижения.

Значките символизират постижения, талант или важен етап, постигнат от детето и генерират динамична и ангажираща среда, която насърчава участието и непрекъснатия растеж. Целта е да се формира постоянство и позитивна нагласа у децата, като в края на курса всеки участник, събрал определен брой значки, бива възнаграден с грамота „ВЪЛШЕБНИК НА ЦАРСТВОТО“ (изобр. 7).




Изображение 7

Образователният курс, проектиран във виртуална учебна среда и предлагащ неограничено стимулно разнообразие и атрактивност, предопределя успешното ангажиране на учениците и концентрацията им. Ентусиазмът и мотивацията на всяко дете са водещи за успешното постигане на заложените цели в обучителния курс.

Геймификацията не просто цели забавление, а се стреми да трансформира учебния процес в завладяващо преживяване, в което учениците се ангажират активно, без да осъзнават, че усвояват знания. Интеграцията на традиционните приказки в съвременния образователен контекст чрез *Moodle* представлява мощен инструмент за обогатяване на учебния опит и поддържане на висок стандарт на образователните услуги за българските деца зад граница. Такова съчетание може да осигури балансирано и ефективно образователно изживяване, отговарящо на съвременните изисквания и предизвикателства. Системата на образование трябва да бъде адекватна на развитието на информационното общество [11], а интегрирането на технологии е ключово за обогатяване на учебния процес и подготовка на учениците за дигиталната епоха.

Литература:

1. Никитин, П. Борис (2017), Ступеньки творчества. Развивающие игры, Издательский дом Самокат, Москва
2. Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование
3. Bagg, M. Beth (1991), Folk Literature in the Foreign Language Classroom, conference paper Speeches/Meeting Papers, Indianapolis, IN
4. Bialystok, Ellen, & Fergus, I. M. Craik (2010), Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind, Current Directions in Psychological Science, published by SAGE Publications, California
5. Haulman, L. April (1985), Fairy Tales in the EFL Classroom, conference paper, Oklahoma City OK
6. Kohler, Sheila (2014), On the Importance of Fairy Tales, published by KDP Kindle Direct, Princeton
7. Krashen, D.Stephen (1982), Principles and Practice in Second Language Acquisition January University of Southern California, Self-published by Stephen D.Krashen Los Angeles, California
8. Liu, Yongcan (2018), Towards a Community-Based Strategy to Support Bilingual Migrant Children across the Lifespan,published by Cambridge University Press, Cambridge UK
9. Montessori, T.A. Maria (1972), The secret of childhood, Ballantine Books, New York
10. Sailer, A. Martin, & Homner, M. Lena (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, published by Springer, Dordrecht, Netherlands
11. Vitanova, Iv. Natalia (2019), Gamification – one of the future education technologies, published by SocioBrains, Sofia

*Димитринка Тодорова Джумакова,*
*магистър,*
*Кеймбридж, Питърборо, Сполдинг,*
*Великобритания,*
*директор на БНУ„Свети Иван Рилски“,*
*dimidzhu@gmail.com*

# ТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА СОЦИАЛНОТО ИЗКЛЮЧВАНЕ НА ХОРАТА С УВРЕЖДАНИЯ И ТЕХНИТЕ СЕМЕЙСТВА

*Донка Р. Коева*

# THEORETICAL MODEL FOR THE PREVENTION OF SOCIAL EXCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES

*Donka R. Koeva*

***ABSTRACT:*** *This publication aims to present a theoretical model that consists of methods for the prevention of social exclusion of people with disabilities and their families.*

***KEYWORDS:*** *theotetical model; methods; social exclusion; social inclusion; prevention; disabled; social services; social integration*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Според данните за здравния статус на населението от последното преброяване, което се проведе през септември, 2021 г. хората с увреждания са близо 10 % [5] в България. Те са една от най-уязвимите групи, които се сблъскват с различни препятствия и проблеми в ежедневния живот. По-голямата част от тях и днес продължават да живеят в изолация, застрашени са от бедност и социално изключване.

Както те, така и техните семейства се нуждаят от ефективна подкрепа, която да ограничи риска от социалното изключване. Това налага предприемането на различни мерки и инициативи, както от държавата, така и от обществото.

***Ефективната подкрепа*** включва осигуряването на подходящи социални помощи, услуги и адаптиране на средата. Тя е съвкупност от адекватни мерки, прилагани и предоставяни по начин, съобразен с конкретните и индивидуални нужди за уязвимите групи и има за цел да им създаде възможности за водене на самостоятелен и независим живот, да изпълняват социално значими роли и да бъдат активно участващи и допринасящи граждани в обществения живот. Ефективната подкрепа включва материална помощ, индивидуална подкрепа и осигуряване на достъпна среда, включително и технически средства, целящи преодоляване на бариерите за комуникация и мобилност… Това са фундаментални потребности за съществуване…в съвременното общество [1].

Настоящата публикация има за цел да представи теоретичен модел за превенция на социалното изключване, състоящ се от методи за превенция на социалното изключване на хората с увреждания и техните семейства, който да послужи в реална среда.

Според Технически доклад, 2019 г. [10], налице е необходимост от по-цялостен и интегриран подход за управление и осигуряване на услуги, за своевременно идентифициране на уязвимите групи, бърза оценка на потребностите и индивидуализирано предоставяне на услуги.

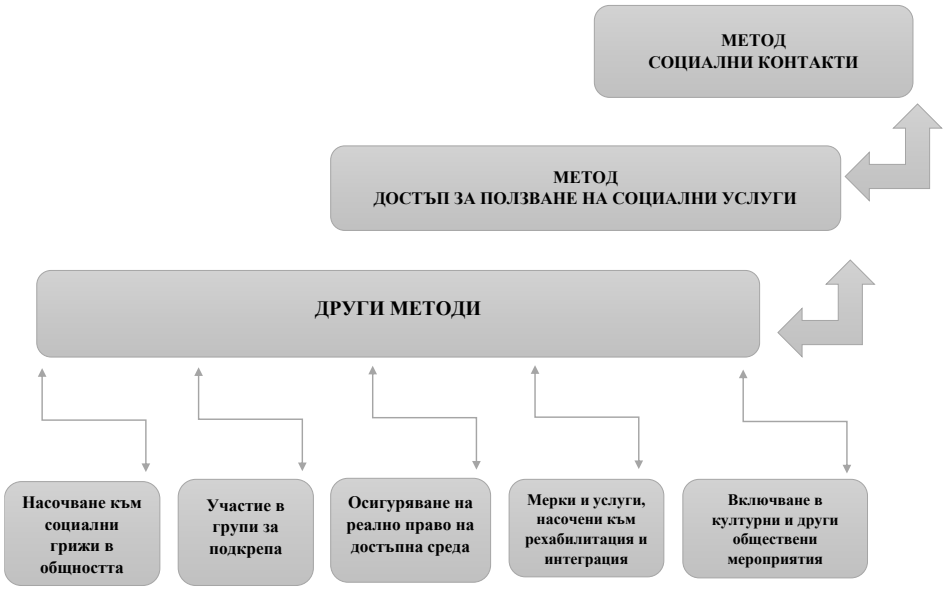
Намаляването на бедността и социалното изключване е свързано не само с предоставянето на адекватни парични помощи на уязвимите семейства, но и с това семействата да изберат да ползват наличните основни услуги и да се гарантира, че е налице подходящата вътрешносемейна динамика, която да благоприятства развитието на човешкия капитал, овладяването на рисковете от рано, за да се избегнат необратимите вреди и да се постигне социално приобщаване.

През 2012 г. Република България ратифицира Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания и се ангажира да прилага принципите на зачитане на достойнството и индивидуалната автономия, равенство на възможностите, недискриминация и ефективно включване в обществото, достъпност, уважение, приемане и др.[9].

От 2018 г. страната ни предприема действия за реформиране на социалната сфера, в частност в областта на политиката за правата на хората с увреждания. Основният нормативен акт, гарантиращ правата на хората с увреждания в Република България е Законът за хората с увреждания, в сила от 01.01.2019 г. [8].

В редица стратегически документи се посочват националните ангажименти и мерки за гарантиране на правата на хората с увреждания:

- План за действие за изпълнение на заключителните препоръки към Република България, отправени от Комитета на ООН за правата на хората с увреждания 2021-2026 г.;
- Национална стратегия за хората с увреждания 2021-2030 г.;
- Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване, 2030 г.;
- Национална стратегия за дългосрочна грижа и планът за прилагането ѝ;
- Национална програма за заетост на хората с увреждания;
- Национална програма за заетост и обучение на хора с трайни увреждания;
- Национална програма за достъпна жилищна среда и лична мобилност [9].




Един от методите за превенция на социалното изключване на хората с увреждания и техните семейства е създаването и поддържането на ***социални контакти***.

Общуването, разбирането и приемането от другите хора има съществено значение в живота на човек. Да се чувства ценен, значим и разбран е една от предпоставките за положителни емоции и създаване на социални контакти и приятелства с околните.

Под влияние на средата и в зависимост от степента на увреждането, много от тях са с ограничени или малки възможности за общуване, попадат в един затворен кръг, който води до социална изолация.

Много от хората с увреждания, които живеят в институции, контактуват най-вече със специалистите, които работят там - психолози, социални работници, социални педагози, рехабилитатори, медицински специалисти и др. Ограничените социални контакти пораждат несигурност и загубване на чувството за значимост.

Хората с увреждания и техните семейства се нуждаят от подкрепа, разбиране, положителни емоции и социални контакти. Чрез провеждането на различни разговори с хора, с които имат общи интереси, се постига подобряване на емоционалното състояние, което допринася за чувството за значимост и принадлежност.

За подобряване на качеството на живот и емоционалното състояние при хората с увреждания е необходимо да общуват, да се чувстват полезни, да получават подкрепа от близките хора до тях, приятели, роднини и др. За това и социалните контакти са един от методите за превенция на социално изключване на хората с увреждания и техните семейства.

Друг метод за превенция на социално изключване на хората с увреждания и техните семейства е чрез включването им в подходящи социални услуги – ***осигуряване на достъп до социални услуги***.

За подобряване на качеството на живот на хората с увреждания и превенция на социалното изключване е необходимо да се осигури достъп до публични услуги, като здравеопазване, образование, социална система, трудова заетост и др. Един от най-важните проблеми при хората с увреждания и техните семейства е намирането и задържането на работа. Затрудненото участие в трудовия процес, липсата на работа и недостатъчната социална подкрепа води до негативно и психологическо състояние и предпоставка за социално изключване. Много често липсата на образование води до ограничаване на възможностите на хората с увреждания да бъдат равноправни, заедно с останалите. Въпреки, че достъпът до образование е право на всеки човек, все още няма създадени гаранции за постигането на тази цел при всички хора с увреждания. Това в последствие е пречка за намирането и задържането им на работа.

Много от хората с увреждания имат ниски доходи и ограничен достъп до социално подпомагане. Имат право на финансова подкрепа в зависимост от потребностите, определени в индивидуалната оценка, но често тя се оказва недостатъчна. Тази подкрепа е предназначена за компенсиране на разходите, свързани с преодоляване на затрудненията, предизвикани от вида и степента на увреждане.

Трябва да имат свободен достъп до образование и социално подпомагане; различни обекти за обществено-обслужващи дейности в областта на културата, образованието, социалната политика и др., но на практика този достъп е ограничен.

Свободният достъп е фактор, целящ превенция на социалното изключване на хората с увреждания и техните семейства.

Превенция на увреждането означава да се предприемат действия, целящи предотвратяване появяването на физически, интелектуални, психични или сензорни увреждания. Това е първичната превенция, а вторичната цели увреждането да не доведат до постоянни функционални ограничения. Превенцията включва различни дейности, като грижи за здравето, профилактика, различни програми и кампании с цел избягването на риска. Най-важните мерки за превенция на увреждането са подобряване на образованието, икономическия и социален статус; идентификация на видовете увреждания, подобряване на здравните услуги, ранно откриване на заболяванията, по-добро информиране на отделни семейства и общностите като цяло.

Друг метод за превенция на социалното изключване на хората с увреждания и техните семейства, който се извежда е ***участие в групи за подкрепа.***

Групите за подкрепа помагат на хората с увреждания и техните семейства да преодолеят социалната изолация и самота. Включването в такива групи за подкрепа е изключително полезно, тъй като се създава безопасна и подкрепяща среда, в която членовете, които участват в нея могат да споделят своя опит, преживявания и да получат различна информация.

Чрез тези групи се създава общност, в която хората с увреждания и техните семейства имат възможност да се свържат с други хора и да споделят своите преживявания. Създава се мрежа за подкрепа, в която получават приемане, разбиране и подкрепа.

Всеки може да попадне в ситуация в живота, в която да се чувства безсилен, вследствие на заболяване или проблеми с които да му е трудно да се справи. В такава ситуация трябва да намери сили за решение на проблема и да получи необходимата помощ и подкрепа за справяне с житейската трудност. За тази цел може да помогне включването в подходяща *група за подкрепа.*

Участието в групи за подкрепа на хора с увреждания и семействата им цели превенция на социалното изключване от ранна степен. Те могат да бъдат различни по вид, да се състоят от хора, които са изправени пред подобни житейски препятствия, вследствие на увреждането, както и насочени към семействата чрез създаване на индивидуални програми, целящи подкрепа и практически указания и насоки с цел осигуряване на система от действия в домашни условия.

Много родители на деца с увреждания участват в групи за подкрепа на родители в тяхната общност. Там те имат възможност да споделят, както своите радости, така и предизвикателствата, пред които са изправени при отглеждането на своето дете и да получат съвет от родители с подобни проблеми.

Функциите на групите за подкрепа могат да бъдат: консултиране, информиране, съдействие, подкрепа и др. В тези групи за подкрепа могат да участват различни специалисти от социалната сфера, познаващи проблемите на хората с увреждания или хора с подобни проблеми. Участието им предполага създаването на една общност, в която целта е една и съща - приемане, разбиране, намаляване на стреса, получаване на различна информация. Липсата на достатъчно информация е едно от препятствията при интеграцията на хората с увреждания и поражда чувство на страх и тревожност. Чрез включването в групи за подкрепа, хората с увреждания и техните семейства ще преодолеят своите притеснения, ще намират разрешение на различни проблеми и ще се чувстват по-сигурни. Ще се подобри информираността, относно здравни, икономически или социални ресурси и др.

Чрез консултацията на професионалисти или обмяна на опит, ще се постигне превенция на социалното изключване. Тези групи може да имат обучителен характер, в които хората с увреждания да придобият или възстановят различни умения, в зависимост от увреждането. По този начин ще се предостави възможност на хората с увреждания и техните семейства да споделят своя личен опит, чувства и начини за справяне с даден проблем. Те могат да помогнат за получаване на информация за заболявания или лечение.

Функциите на социалната група са различни. Най-съществените от тях са [11]:

- Социализация – само в група човек може да осъществи своето оцеляване и самовъзпитание;
- Инструментална функция – състои се в осъществяването на различни дейности в групата;

- Експресивна функция – състои се в удовлетворяване на потребността у хората от одобрение, уважение и доверие;
- Поддържаща функция – състои се в това, че хората се стремят към обединение в трудни за тях ситуации.

В групите за подкрепа хората ще разберат, че не са сами. Ще могат да говорят с останалите за това как се чувстват и да бъдат разбрани. В тези групи се създава мрежа от приятели, към които могат да се обърнат, ако имат въпроси или се нуждаят от помощ.

Следващият метод, който може да бъде предложен е ***насочване към социални грижи в общността***.

Много от хората с увреждания продължават да живеят в специализирани институции и с ограничения във възможностите.

Деинституционализацията на грижата за възрастни хора и хора с увреждания е законово регламентиран в Закона за социалните услуги, където се посочва, че е предвидено домовете за пълнолетни лица да се закрият до 1 януари 2035 г., а съществуващите домове за стари хора, да се реформират до 1 януари 2025 г. [12].

Една от най-важните цели при политиките в областта на социалните услуги, които са насочени към развитие на достъпни и качествени социални и интегрирани услуги и интегрирана подкрепа за лицата с увреждания и възрастните хора, продължава да се реализира. Това е разписано в Националната стратегия за дългосрочна грижа. Основната й цел е създаване на условия за независим и достоен живот на възрастните хора и хората с увреждания посредством предоставянето на качествени, достъпни и устойчиви услуги за дългосрочна грижа според индивидуалните им потребности, при постигане на по-добър баланс между качеството на услугите и ефективното им предоставяне [7].

Да бъдеш част от общността дава възможност за усещане и разбиране, където чувствата и преживяванията са положителни и допринасят значително за подобряване на цялостното психично здраве. Включването в социални грижи в общността е предпоставка за развиване на нови умения и подобряване или възстановяване на предишните. Чрез подкрепата в общността може да се създаде включващо, подкрепящо и интегрирано общество за всеки.

Включването и участието в общността е от съществено значение за хората с увреждания, които се опитват да прилагат своите социални умения в ежедневния живот. Когато се подкрепя участието в редица обществени събития се създава среда, предполагаща приобщаване в различни сфери от живота. Социалните умения се подобряват и развиват в резултат на тази ангажираност.

***Осигуряване на реално право на достъпна среда.***

Достъпната среда е един от най-важните фактори за превенция на социалното изключване при хората с увреждания и техните семейства. Достъпната среда означава среда без бариери. Под достъпна среда се разбира достъп до всеки продукт или услуга.

Достъпността е много важен основен елемент за социалното включване на хората с увреждания. Създаването на среда без бариери е важна стъпка към реализиране на правата на хората с увреждания да участват във всички сфери на

обществения живот. Чрез осигуряване на реално право на достъпна среда ще се постигнат целите по превенция на социалното изключване на хората с увреждания и техните семейства.

Въпреки политиките и действията в тази посока, недостъпната архитектурна среда продължава да бъде факт и да бъде сред основните проблеми за хората с увреждания и техните семейства.

Достъпността гарантира подобряване качеството на живот, благосъстоянието и ангажираността на хората в социалните, икономическите, културните, духовните и политически аспекти на обществото. Политиката за достъпност за хората с увреждания има за цел да гарантира, че всички хора имат равен достъп и възможност да участват в най-голяма степен в обществото. Достъпността е свързана с премахването на бариерите, позволяващи на хората с увреждания да се ангажират и участват в ежедневните дейности. Това включва намаляване и преодоляване на бариерите, пред които са изправени в ежедневието. Липсата на достъпна среда е една от причините за бедност и социално изключване и пречка за възможността на хората с увреждания да участват наравно с останалите в политическия, икономическия и обществения живот. Чрез осигуряване на реално право на достъпна среда ще се предостави възможност на хората с увреждания и техните семейства да участват в много сфери от живота и да имат равен достъп до различни услуги. Необходимо е да бъде осигурена достъпна архитектурна среда осигуряваща свободен, самостоятелен и независим достъп на хора с увреждания. Изискването за достъпност на архитектурната среда е въведено с чл. 9 от Конвенцията за правата на хората с увреждания[6].

Съгласно, цитираната норма от Конвенцията, по този начин хората с увреждания ще могат да живеят самостоятелно и да участват пълноценно във всички аспекти на живота, като имат достъп до всички удобства и услуги, отворени или предназначени за широката общественост, както в градските, така и в селските райони. Необходимо е да се приложат мерки, които да осигурят достъп до архитектурната среда; достъп до информация; достъп до транспорт и инфраструктура -транспортни средства, спирки, ЖП гари, автогари, аерогари и др. Като важна част от социалната политика е създаването на жизнена среда с оглед на нуждите, достъпност на жилища, сгради, обществен транспорт, места за разходка, улици и др. Достъпност на домове и сгради, осигуряване на общински жилища с подходящо оборудване и спецификация в съответствие с потребностите. Изграждане на достъпна система за обществен транспорт и пешеходно пространство, достъп до пътнически, корабни и летищни терминали, автобуси, пътнически кораби, самолети, пътища, улици и др.

Осигуряването на достъпна среда на хората с увреждания е регламентирана в глава IV, раздел IV от Закона за хората с увреждания (ЗХУ). С посочените разпоредби се трансформират целите заложени в чл.9 от Конвенцията за правата на хората с увреждания в националното законодателство. Като по този начин се дава възможност на хората с увреждания да живеят самостоятелно и да участват във всички аспекти на живота, като имат достъп до всички удобства и услуги.

Въпреки това нормативните изисквания за лицата с намалена подвижност да ползват свободно и самостоятелно средата, която обитават се отнасят единствено до открити площи, като пешеходни пространства, кръстовища и пешеходни пътеки в урбанизираните територии, сгради и съоръжения за обществено обслужване, както и нови многофамилни жилищни сгради или сгради със смесено предназначение.

Липсва, нормативно задължение за осигуряване на достъпна среда в жилищните сгради изградени преди приемането на ЗХУ, а това е основната част от сградният фонд на страната.

Ето защо, следва да се осигурят подходящи мерки, включително и чрез национално подпомагане с които да се обезпечи правото на равен достъп до физическата среда на живеене на лицата с намалена подвижност да ползват свободно и самостоятелно средата, която обитават.

- По отношение на осигуряване на транспорт за хора с увреждания, които не могат сами да използват обществен транспорт трябва да се разработят подходящи мерки, като:
- вземане и връщане от дома със специализиран транспорт;
- информиране за достъпността на транспортните средства, които да обезпечат тяхната мобилност;
- предоставяне на информация и комуникация, чрез която да се подкрепят хората с увреждания за постигане на тяхната независимост и участие в обществото в съответствие с видовете увреждания и др.

***Мерки и услуги, които са насочени към рехабилитация и интеграция.***

Въпреки направената реформа с ратифициране на Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания и приемането на Законът за хората с увреждания и актовете по неговото прилагане на практика все още се наблюдава недостатъчна рехабилитация и интеграция на хората с увреждания.

Необходимо е да се осигури засилена публична подкрепа и специализирана помощ, за да могат хората с увреждания и техните семейства да водят независим живот. При оказване на тази социална подкрепа, ще се обезпечи възможността да учат, да работят на места, адаптирани към индивидуалните им потребности.

За да може човек с увреждане да постигне високи нива на медицинска и социална рехабилитация, всички форми на помощ, трябва да бъдат всеобхватни и допълващи се.

Качествените здравни грижи и рехабилитация са едни от предпоставките за поддържане на добро качество на живот и включване в обществения живот. Достъпът до заетост е ключов фактор за намаляване на риска от бедност и социално изключване. Необходимо е да се предостави подкрепа, която може да бъде материална, медицинска, социална, психологическа и др.

За подобряване на качеството на живот на хората с увреждания и техните семейства следва да се предприемат мерки и да се предоставят услуги насочени към рехабилитация и интеграция.

Важен ресурс за рехабилитацията имат семействата на хората с увреждания и общностите, където те живеят. При оказване на помощ на хората с увреждания е необходимо да се положат всякакви усилия те да не се разделят от

семействата си, а така също трябва да се подпомагат семействата и общностите, които работят в тази насока.

Медицинската рехабилитация, която е насочена към възстановяване или компенсиране на нарушени функции на тялото се осъществява с помощта на коригиращи и терапевтични мерки. Социалната рехабилитация е широка форма на рехабилитация, която се изразява в екологична, ежедневна, социална адаптация в определени условия и адаптиране на хората с увреждания към тях. Периода за адаптация и възстановяване на предишни умения при всеки индивидуален случай е различно.

***Настойчиво включване в културни и други обществени мероприятия.***

В Конвенцията за правата на хората с увреждания, чл.30 е разписано, че хората с увреждания трябва да участват в културния живот, почивка, свободно време и спорт[6].

Много от хората с увреждания срещат препятствия пред участието си в културни и други обществени мероприятия. Тези препятствия се пораждат от архитектурните, физическите, психологическите бариери и липсата на информация. Много често те нямат информация дали сградите са достъпни и приспособени с рампи или други съоръжения. Тази липса на достъпност, или липса на информация спира хората с увреждания да се включват в различни обществени мероприятия. Включването на хората с увреждания в различни културни и обществени мероприятия и преодоляването на различни бариери е предпоставка за тяхната интеграция и превенция на социалното изключване.

Съгласно, принципът за равни права нуждите на всеки човек са от еднаква важност и тези нужди трябва да бъдат база за планиране в обществото. Всички ресурси трябва да бъдат мобилизирани по такъв начин, че да осигурят за всеки равни възможности за участие.

Хората с увреждания са членове на обществото и трябва да получат подкрепата от която се нуждаят. Необходимо е да се усъвършенства подпомагането на тяхното ежедневие. Разработените механизми трябва да са в тясно сътрудничество с организациите за хора с увреждания, както и с участието на хора с увреждания. Включване на гражданско общество и доброволци, които участват в различни хуманни кампании и мероприятия.

За постигане на тази цел от голямо значение е обществената осведоменост. За да бъде единно обществото в което живеем, всички хора с или без увреждания трябва взаимно да зачитат своите личностни качества и индивидуалности и е необходимо да се провеждат различни информационни кампании. Информирането на обществото, трябва да бъде мащабно, за да се постигне промяна в нагласите и разбиранията, относно хората с увреждания. Насърчаването на обществената осведоменост може да се извърши чрез доброволци, организации, които предоставят социални и здравни услуги, центрове за социална грижа, консултативни центрове за рехабилитация, центрове за деца, здравни центрове и др.

Участието на хората с увреждания в различни обществени мероприятия обогатява техния опит и насърчава чувството за принадлежност. Влияе върху цялостното им благосъстояние и качество на живот. Изграждат се значими връзки, намалява се чувството на изолация и самота. Подобрява се психичното

здраве и емоционалното благополучие, като се създава мрежа от подкрепа, която разбира и приема всеки човек такъв, какъвто е.

**Заключение**

Всички тези методи за превенция на социалното изключване са взаимосвързани и допълващи се, като засягат правата на хората с увреждания и политиките за социалното включване на хората с увреждания и техните семейства.

За прилагането им трябва да бъде оказвана ефективна подкрепа от обществото, като цяло, от институциите и от всеки един човек.

Литература*:*


1. **Бяла книга:** Ефективна подкрепа чрез социални услуги за уязвимите групи в България. Основни принципи. Стратегически документ, Платформа «Социални Политики», 2009.
2. **Закон за социалните услуги**, Обн. ДВ. бр.24 от 22 Март 2019 г., в сила от 01.07.2020 г. , изм. ДВ. бр.108 от 30 Декември 2023 г.
3. **Закон за хората с увреждания**, Обн. ДВ. бр.105 от 18 Декември 2018г., в сила от 01.01.2019 г., изм. и доп. ДВ. бр.39 от 1 Май 2024 г.
4. **Здравен статус на населението към 7 септември 2021 г.**, Национален статистически институт.
5. **И.П.И, Институт за пазарна икономика**, Карти: Хората с увреждания в България според Преброяване,21.
6. **КОНВЕНЦИЯ за правата на хората с увреждания**, Ратифицирана със закон, приет от 41-ото НС на 26.01.2012 г. - ДВ, бр. 12 от 10.02.2012 г. Издадена от Министерството на труда и социалната политика, обн., ДВ, бр. 37 от 15.05.2012 г., в сила от 21.04.2012 г.
7. **Национална стратегия за дългосрочна грижа**, приета с Решение № 2 на Министерския съвет от 07.01.2014 г.
8. **Национална стратегия за хората с увреждания** 2021-2030, София, 2020 г.
9. **Тематичен доклад за хората с увреждания**, ISBN 978-619-155-037-1, 2022.
10. **Технически доклад 2019 г.** Хармонизиране на услугите за включващ растеж. Подобряване на достъпа до основни услуги.
11. **Ilieva, S**., To Defining the Concept of „Social Group“, SocioBrains, ISSUE 50, october 2018, ISSN 2367-5721.
12. https://www.mlsp.government.bg/deinstitutsionalizatsiya-na-grizhata-za-vzrastni-khora-i-khora-s-uvrezhdaniya



*Донка Руменова Коева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра:„Социални дейности“,*
*d.koeva@shu.bg*

# ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИКА В ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДГОТОВКА НА КЛАСНИТЕ СТАИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ПРЕПОДАВАНЕ НА ЕЛЕКТРОМАГНИТНА ИНДУКЦИЯ.

*Евтимиос Николаос Мораитис*

# INCLUSIVE EDUCATION IN PHYSICS: PREPARING CLASSROOMS FOR STUDENT WITH SEN AND TEACHING ELECTROMAGNETIC INDUCTION.

*Efthymios Nikolaos Moraitis*

ABSTRACT: This study delves into the implementation of inclusive education within the realm of physics, emphasizing the necessity of creating an accommodating learning environment for students with diverse needs, including those with hearing impairments, visual impairments, mobility issues, ADHD, and other cognitive challenges. The approach is twofold: firstly, it addresses the physical preparation of classrooms to ensure accessibility and inclusivity; secondly, it introduces a novel teaching methodology centered on the use of structured experimental videos.

KEYWORDS: Inclusive education, physics education, experimental videos, teaching strategies, student engagement.

INTRODUCTION: Inclusive education ensures that all students, regardless of their abilities or disabilities, have equal opportunities to learn and participate in the classroom. This approach is essential in fostering an equitable learning environment and improving educational outcomes for all students [1]. In physics education, the use of structured experimental videos can significantly enhance the learning experience for students with diverse needs, providing visual and auditory stimuli that help clarify complex concepts [18].

This paper focuses on strategies for preparing classrooms and instructional materials for students with auditory and visual impairments, ADHD, physical disabilities, dyslexia, and autism. Additionally, it provides clear instructions for students on how to create a video explaining electromagnetic induction, ensuring that the learning process is inclusive and accessible.

Preparation for Students with Auditory Impairment

1. Subtitles and Transcripts: Providing accurate subtitles and transcripts for all video content is crucial. Subtitles allow students who are deaf or hard of hearing to follow along with the audio content, ensuring they do not miss any critical information [9].
2. Visual Cues: The use of visual aids and cues can help emphasize key points and concepts, making the content more accessible. Visual representations of

information can bridge the gap for students who rely heavily on visual learning [17].

3. Sign Language: Including sign language interpretation in videos, where possible, provides an additional layer of accessibility. It can be particularly beneficial for students whose primary mode of communication is sign language [2].
4. Assistive Technology: Ensuring the availability of hearing aids and other assistive listening devices can help students with auditory impairments engage more fully with the material. These technologies can amplify sound and filter out background noise, making it easier for students to focus [16].

Preparation for Students with Visual Impairment

1. Audio Descriptions: Including detailed audio descriptions of visual elements in videos allows students with visual impairments to understand the content more fully. Descriptions should be clear and concise, covering all essential visual information [28].
2. Tactile Learning Materials: Tactile models and Braille materials can provide hands-on experiences that are crucial for understanding abstract concepts in physics. These tools help bridge the gap between theoretical knowledge and practical understanding [30].
3. Screen Readers: Ensuring compatibility with screen reading software allows students with visual impairments to access digital content. Screen readers convert text to speech, enabling students to navigate and understand written material independently [10].
4. High Contrast and Large Texts: Using high contrast visuals and large text formats in presentations and materials can improve readability for students with low vision. These adjustments make it easier for students to see and understand the content [14].

Preparation for Students with ADHD

1. Short Segments: Breaking down videos into short, manageable segments helps maintain the attention of students with ADHD. Shorter segments reduce cognitive load and make it easier for students to process information [3].
2. Interactive Elements: Including interactive elements in videos, such as quizzes or activities, can help maintain engagement. Interactive components provide opportunities for active learning, which is beneficial for students with ADHD [7].
3. Clear Structure: Providing a clear structure and outline of the content helps students with ADHD follow along and stay organized. Clear instructions and visual aids can support students in staying focused and understanding the material [3].
4. Frequent Breaks: Allowing for frequent breaks and movement can help students with ADHD manage their energy levels and maintain focus. Structured breaks provide an opportunity to reset and refocus before continuing with the lesson [12].

Preparation for Students with Physical Disabilities

1. Accessible Formats: Ensuring that all materials are available in accessible digital formats is essential for students with physical disabilities. Digital formats can be easily modified to meet individual needs, such as adjusting text size or using voice commands [5].
2. Adaptive Equipment: Providing adaptive equipment, such as modified keyboards or speech-to-text software, can help students with physical disabilities access and engage with the content. These tools enable students to participate fully in learning activities [26].
3. Flexible Seating Arrangements: Arranging seating to accommodate mobility aids and ensuring that all areas of the classroom are accessible can create a more inclusive environment. Flexible seating options allow students to move freely and comfortably [5].
4. Hands-on Assistance: Offering hands-on assistance for lab activities ensures that students with physical disabilities can participate fully in practical experiments. Assistants can help with setting up equipment and performing tasks that may be challenging for the student [15].

Preparation for Students with Dyslexia

1. Readable Fonts: Using dyslexia-friendly fonts and high contrast text can improve readability for students with dyslexia. Fonts such as Arial or Verdana are often recommended for their clarity and ease of reading [23].
2. Audio Support: Providing audio versions of written materials allows students with dyslexia to listen to content, which can be easier to process than reading. Audiobooks and text-to- speech software can be valuable tools [25].
3. Simplified Text: Using simplified text and clear, concise language can help students with dyslexia understand the material. Avoiding complex sentence structures and jargon can make the content more accessible [27].
4. Graphic Organizers: Utilizing graphic organizers can help students with dyslexia structure information and visualize relationships between concepts. Tools such as mind maps or flow charts can aid in comprehension and retention [22].

Preparation for Students with Autism

1. Structured Environment: Maintaining a structured and predictable learning environment can help students with autism feel more comfortable and focused. Consistent routines and clear expectations reduce anxiety and improve engagement [19].
2. Visual Schedules: Using visual schedules to outline the day's activities can help students with autism understand what to expect and stay organized. Visual schedules provide a clear, visual representation of the day's plan [21].
3. Clear Instructions: Providing clear, concise instructions with visual support can help students with autism understand tasks and expectations. Visual aids, such as diagrams or step-by-step guides, can enhance comprehension [20].
4. Sensory Considerations: Being mindful of sensory sensitivities and providing accommodations as needed can help students with autism feel more comfortable

in the classroom. This might include reducing background noise, using soft lighting, or providing sensory breaks [4].

Edgar Dale, an American educator, proposed the "Cone of Learning" in the 1940s [36]. According to this theory, the retention rates of knowledge vary depending on the teaching method. It is presented as follows: 10% of what we read, 20% of what we hear, 30% of what we see, 50% of what we see and hear, 70% of what we say and write, 90% of what we do or teach others. The basic idea is that active forms of learning are more effective and remains widely accepted. Based on this, this project focus on the structural steps that the students will get in order to create an educational video, the challenges that the students with SEN will face and the solutions to these.

Instructions for Students on Creating a Video Explaining Electromagnetic Induction.

Objective: Create a video that explains the concept of electromagnetic induction, including its principles and applications. Of course this procedure will be after the educational process with the theoretical and the experimental part by the teacher.

Materials Needed:

- Camera or smartphone with video recording capabilities
- Whiteboard or paper for illustrations
- Magnet, coil of wire, breadboard, 2 led and wires (or galvanometer) Steps:

1. Introduction:
   - Begin with an introduction to electromagnetic induction and that the led works only in one direction (forward-bias).
   - Define key terms: magnetic field, induction, and electromotive force (EMF) [24].
2. Theory:
   - Explain Faraday's Law of Induction, which states that a change in the magnetic environment of a coil of wire will induce an electromotive force (EMF) in the coil. This principle is fundamental to the operation of transformers, inductors, and many types of electrical motors and generators [8].
   - Discuss the mathematical representation of Faraday's Law:

$$\varepsilon = -N\frac{d\Phi}{dt}$$

where ε is the induced EMF, N is the number of turns in the coil, and $d\Phi$/dt is the rate of change of the magnetic flux [11]. The minus sign express the Lenz's Law.

3. Demonstration:
   - Show a practical demonstration using a magnet and a coil of wire.

3.1. Construct the coil by making 10 turns of wire around an thick marker. Do the same with another piece of wire but in this case make 20 turns.

3.2. Connect the two edges of the coil with a breadboard.

3.3. These two edges should be connected now with the 2 led which will be connected in parallel and inverse their polarity. Otherwise, you should connect the edges of the coil with the galvanometer.

3.4. Move the magnet towards the coil and show the reaction of the coil. Do the same but know the magnet should be lead away of the coil. Explain by the use of Lenz's law.
3.5. Show that the led is working but only one of the led is working when you move the magnet back and forward. Otherwise, show the induced current using the galvanometer. Show also the change of the direction of the needle in the galvanometer.
3.6. Move the magnet slowly and then quickly. Show the reaction of the led or the needle of the galvanometer. Explain based on the Faraday's law.
3.7. Move the magnet with the same speed, once in the coil with the 10 turns and after that to the one with the 20 turns. Show the difference. Explain based on the Faraday's law.
3.8. This visual representation helps in understanding the concept [29].
4. Applications:
o Explain real-world applications of electromagnetic induction, such as in the functioning of wind generators, hybrid cars, transformers, electric generators, and induction cooktops. Provide examples and visuals where possible [6].
5. Conclusion:
o Summarize the key points covered in the video.
o Reinforce the importance of electromagnetic induction in modern technology and its impact on everyday life [13].
6. Engagement:
o Encourage viewers to conduct their own experiments with electromagnetic induction, using simple materials to reinforce their understanding of the concepts discussed.

To create an educational video, it's not easy for all students, especially for students with visual and auditory impairments. Especially students with visual impairments, face challenge because physics concepts often rely on visual elements such as diagrams, charts, and demonstrations, which can be difficult for visually impaired students to understand [35]. A solution to that challenge is the use of tactile graphics and 3D models to represent visual information. Verbal descriptions and audio explanations can also provide alternative means of understanding [32]. In addition, collaborating on visual content with peers may pose difficulties [35] but also in this case there is solution, to foster an inclusive group environment where peers are aware of and supportive of each other's needs. Encourage clear verbal communication and regular check-ins to ensure everyone is included [33].

Furthermore, students with hearing impairments face challenges in understanding audio content because educational videos include spoken explanations and discussions, which can be inaccessible to hearing-impaired students [34]. In this case, accurate and synchronized subtitles or captions in videos, is the solution and to provide sign language interpretation when necessary [34]. In addition, effective communication with peers can be challenging, particularly in discussions and collaborative tasks [31]. Also in this case there are solutions, for example of written notes, texting, or speech-to-text applications. Ensure group meetings are held in

environments conducive to clear communication, such as quiet spaces with good lighting for lip-reading or signing [31].

CONCLUSION: Inclusive education in physics is essential for ensuring that all students have access to quality education, regardless of their abilities. By utilizing structured experimental videos and implementing the strategies outlined above, educators can create an inclusive learning environment that supports the diverse needs of their students. These approaches not only enhance the learning experience for students with disabilities but also promote engagement and understanding for all learners.

The use of subtitles will help all the learners with hearing impairments, the use of tactile items as the coils, 3D prints can be also very helpful for them with visual impairments and the structural process will be too important for all the learners with SEN.

Literature:


1. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.
2. Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. Exceptional Children, 77(4), 489-504.
3. Barkley, R. A. (2020). Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents. Guilford Publications.
4. Bogdashina, O. (2003). Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds. Jessica Kingsley Publishers.
5. Bryant, B. R., Seok, S., Ok, M. W., & Bryant, D. P. (2015). Special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. Assistive Technology, 27(1), 49-60.
6. Chabay, R. W., & Sherwood, B. A. (2015). Matter and Interactions. John Wiley & Sons.
7. DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies. Guilford Press.
8. Faraday, M. (1831). Experimental researches in electricity. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 121, 299-336.
9. Frey, R. L. (2020). Inclusive practices in education: Deaf education and visual supports. American Annals of the Deaf, 165(2), 122-135.
10. Gerber, E. (2003). The benefits of and barriers to computer use for individuals who are visually impaired. Journal of Visual Impairment & Blindness, 97(9), 536-550.
11. Giancoli, D. C. (2020). Physics: Principles with Applications. Pearson Education.
12. Hart, K. C., Massetti, G. M., & Fabiano, G. A. (2013). Efficacy of a summer treatment program for children with ADHD: Behavioral and learning outcomes. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21(3), 193-207.
13. Knight, R. D. (2016). Physics for Scientists and Engineers: A Strategic Approach with Modern Physics. Pearson.

14. Lalor, A. (2015). Addressing the needs of students with low vision through inclusive education strategies. Journal of Special Education Technology, 30(2), 45-58.
15. Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2018). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction. Journal of Postsecondary Education and Disability, 31(2), 123-139.
16. Luckner, J. L., & Muir, S. G. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. American Annals of the Deaf, 146(5), 435-445.
17. Marschark, M., & Spencer, P. E. (2015). The Oxford Handbook of Deaf Studies in Learning and Cognition. Oxford University Press.
18. Mayer, R. E. (2021). Multimedia Learning. Cambridge University Press.
19. Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. Springer.
20. Moyes, R. A. (2002). Incorporating Social Goals in the Classroom: A Guide for Teachers and Parents of Children with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome. Jessica Kingsley Publishers.
21. Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. Journal of Autism and Developmental Disorders, 27(6), 697-714.
22. Reid, G. (2016). Dyslexia: A Practitioner's Handbook. Wiley-Blackwell.
23. Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013). Good fonts for dyslexia. Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, 14-20.
24. Serway, R. A., & Jewett, J. W. (2018). Physics for Scientists and Engineers with Modern Physics. Cengage Learning.
25. Singleton, C. H., Thomas, K. V., & Horne, J. K. (2009). Computer-based interventions for students with dyslexia. Dyslexia, 15(1), 63-79.
26. Smith, S. J., Kennedy, S. D., & Newman, L. A. (2011). The role of assistive technology in supporting learning for students with disabilities. Journal of Special Education Technology, 26(2), 47-54.
27. Snowling, M. J. (2019). Dyslexia: A Very Short Introduction. Oxford University Press.
28. Thompson, T. L., Crosland, K. A., & Clark, J. (2018). Using tactile graphics in science for students with visual impairments. Journal of Science Education for Students with Disabilities, 21(1), 56-66.
29. Tipler, P. A., & Mosca, G. (2007). Physics for Scientists and Engineers. W. H. Freeman and Company.
30. Willoughby, D., & Ponchillia, P. E. (2009). Rehabilitation and Education for Blind and Visually Impaired People: Models, Frameworks and Perspectives. AFB Press.
31. Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. Exceptional Children, 77(4), 489-504.
32. Ferrell, K. A. (2011). Reach out and teach: Helping your child who is visually impaired learn and grow. American Foundation for the Blind.

33. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365-379.
34. Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). How deaf children learn: What parents and teachers need to know. Oxford University Press.
35. Sullivan, G. (2011). Arts-based research in education. In Handbook of the Arts in Qualitative Research (pp. 113-126). SAGE Publications.
36. Molenda, M. (2003). "Cone of Experience" in AECT (Association for Educational Communications and Technology) publications.

Information about the author: Efthymios Nikolaos Moraitis, PhD candidate, Sofia University “St. Kliment Ohridski’’, Faculty of Educational Studies and the Arts, Department of special Education; emoraitis78@gmail.com

*Efthymios Nikolaos Moraitis,*
*PHD Studen,t*
*Sofia University "St. Kliment Ohridski",*
*Special Pedagogy*
*emoraitis78@gmail.com*

# АКТИВНО ПРИОБЩАВАНЕ И РАВЕН ДОСТЪП ДО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

*Елена К. Тодорова*

# ACTIVE INCLUSION AND EQUAL ACCESS TO PRESCHOOL EDUCATION

*Elena K. Todorova*

*ABSTRACT: Education is a process that includes: training, upbringing and socialization of children in the children's collective. In the preschool education system, it provides conditions for early childhood development and preparation of children for school. The content of preschool education aims to create conditions for acquiring a set of competencies - knowledge, skills and attitudes, necessary for the child's successful transition to school education.*

*Support for personal development is tailored to the individual needs of each child and can be of two types - general and additional.*

*The general support for personal development in the preparatory groups for compulsory preschool education is aimed at the prevention of learning difficulties and includes training through additional modules in Bulgarian language and literature for bilingual children for whom the Bulgarian language is not their mother tongue or for children with general underdevelopment of speech.*

*KEYWORDS: active inclusion, equal access, preschool education, learning difficulties*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Образованието е процес, който включва: обучение, възпитание и социализация на децата в детския колектив. В системата на предучилищното образование се осигуряват условия за ранно детско развитие и подготовка на децата за училище. Съдържанието на предучилищното образование цели създаване на условия за придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

Основните цели на *предучилищното образование*, които са описани в Закона за предучилищното и училищното образование (2016), са:

- ✓ интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му;
- ✓ съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност;

- ✓ придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;
- ✓ придобиване на компетентности за прилагане на принципите за устойчиво развитие;
- ✓ ранно откриване на заложбите и способностите на всяко дете и насърчаване на развитието и реализацията им;
- ✓ формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот. [1: 6]

Основен принцип на образователната политика е, че всеки човек има право на образование и **приобщаващото образование** е неизменна част от него.

*Приобщаващото образование* е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете, на разнообразието от неговите потребности, активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето [2]. Приобщаващото образование предоставя ***обща и допълнителна подкрепа*** за личностно развитие, която се изразява в осигуряване на подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията на децата. Подкрепата за личностно развитие се прилага в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете.

*Общата подкрепа за личностно развитие се осигурява от постъпването на детето в детската градина и е съобразна с индивидуалните му потребности.* Общата подкрепа за личностно развитие в подготвителните групи за задължително предучилищно образование е насочена към превенцията на обучителните затруднения и включва:

- ✓ обучение чрез допълнителни модули по български език;
- ✓ дейности за прилагане на програми за психомоторно, познавателно и езиково развитие;
- ✓ индивидуална и групова работа при установени езикови и/или емоционално-поведенчески, и/или сензорни затруднения.

***Кратка информация за проект „Активно приобщаване в системата на предучилищното образование“.*** През 2020 г. стартира проект №BG05M2OP001-3.005-0004 ***„Активно приобщаване в системата на предучилищното образование“*** на Министерството на образованието и науката и е с продължителност 30 месеца, и приключи през юни 2023 г.

Проектът е насочен към разширяване на достъпа до предучилищно образование на децата от уязвими групи и се реализира на територията на Република България. В детската градина детето се подготвя за нова социална роля – на ученик. Предучилищното образование е натоварено с отговорната мисия да осъществи общопсихологическа и личностна подготовка за училищно обучение на всяко дете.

Цел на предучилищното образование е да се разкрие и стимулира образователният потенциал на всяко дете, като най-важно за бъдещото развитие на детето е да се установи кои са неговите *силни страни*, по какъв начин те могат да се използват за преодоляване на *слабостите* и *затрудненията*, които

среща детето по пътя на своето обучение. Разбира се, предучилищното образование е важен период в живота на детето с оглед формиране на положително отношение към училището и създаване на мотивация за учене.

Основните причини за невключване на деца в предучилищно образование са свързани със социални, икономически и етнокултурни фактори, ниски доходи, неосъзнатост на ползите от предучилищното образование или незаети на пазара на труда възрастни, които могат да се грижат за децата.

Проектът *„Активно приобщаване в системата на предучилищното образование“* е насочен към *превенция на обучителни затруднения, включва обучение чрез допълнителни модули по български език и литература*. Обучението чрез допълнителни модули е насочено към *деца билингви*, за които българският език не е майчин, към деца, на които семейният език не е български език, както и към деца с *общо недоразвитие на речта*.

Тук е необходимо да се направят терминологични уточнения. Понятието *деца билингви* се отнася само до деца, които владеят едновременно два езика, поради което неговата употреба е с ограничено приложение. „Определянето на българския език като първи език или втори език е неприложимо при различен етнически състав на групите в детските градини. В тези групи за някои деца българският език е първи, а за други деца българският език е втори“ [1]. У нас е прието понятието *майчин език*, въпреки че неголям брой деца от смесен брак са с различен бащин език. Това дава основание да използва понятието *семеен език*, за да избегнем дискриминиране на деца с различен бащин език.

***Цел на проекта***

Основната цел е навременното ранно обхващане и образователното приобщаване на деца от уязвимите групи в предучилищното образование, подкрепа за равен достъп до качествено образование, за развитие на потенциалните възможности на децата, готовността им за обучение в училище, подкрепа за социалното им приемане и сближаване, за изграждането им като пълноценни граждани и за успешна професионална, социална и личностна реализация.

**Дейност 1** по проект *„Активно приобщаване в системата на предучилищното образование“*.

Дейността по проекта е насочена към допълнително обучение по български език на деца от уязвими групи.

- ✓ разработват се специализирани методики (под формата на дидактични игри) за обучение по български език за деца с друг майчин език, деца които не владеят добре български език – за всички възрастови групи в детската градина;
- ✓ разработват се и се осигуряват на учебни помагала, пособия, материали, софтуерни програми за обучение по български език на деца с друг майчин език и за деца, които не владеят добре български език – за всички възрастови групи в детската градина;
- ✓ допълнително обучение по български език е в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете чрез обща и

допълнителна подкрепа за личностно развитие съгласно разпоредбите на Наредбата за приобщаващо образование, Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование и Наредба № 6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език.

Целевата група по проекта са деца от уязвими групи, родители, учители и други педагогически и непедагогически специалисти. В изпълнението на проекта са включени детски градини, като под уязвими групи следва да се разбират такива, които са в риск от социално изключване и маргинализиране поради ограничен достъп до качествено образование и здравни услуги, до социални права, до възможностите на обществото и икономиката, с професионална квалификация и умения, възпрепятстващи участието на пазара на труда, и с трудности в социализацията като роми, мигранти, търсещи или получили международна закрила, деца, за които българският език не е майчин, деца със специални образователни потребности, деца с трудности в обучението, възпитанието и социализацията, деца от социално слаби семейства, деца в неравностойно положение, деца в риск и други [3].

***Изпълнение***

✓ Детските градини осигуряват подходяща среда за активно приобщаване на всички деца в системата на предучилищно образование, включително за ранна превенция на обучителни затруднения;

✓ Обучението чрез допълнителни модули по образователно направление „Български език“ се осъществява в педагогическите ситуации над минималния общ седмичен брой, определени за постигане на компетентностите в съответната възрастова група в съответствие с държавния образователен стандарт за предучилищното образование;

✓ Допълнителните форми на педагогическо взаимодействие са през неучебното време, обособени в десет педагогически ситуации, изграждащи един пакет. Времетраенето на една ситуация е 30 минути. Максимален брой на пакетите, в които може да участва едно дете, е десет;

✓ Децата, участващи в дейности за активно приобщаване в системата на предучилищното образование, се обособяват в групи от 5 – 8 деца, което дава възможност за целеносочено и индивидуално взаимодействие;

✓ За провеждане на обучението директорът на детската градина уведомява родителите, които са длъжни да осигурят присъствието на детето;

✓ На децата, включени в проекта, се изготвя кратка характеристика, описваща затрудненията и пропуските им при овладяване на българския книжовен език. Учителите изготвят доклад за всяко дете с описание на напредъка или препоръки за влючването му в следващ пакет. Материалите, становищата и докладът са част от детското портфолио.

***Заключение***

Проектът *„Активно приобщаване в системата на предучилищното образование“* включва в допълнително обучение деца с общо недоразвитие на речта, на деца от различни етнически групи, със семеен език, различен от

българския, с различно ниво на владеене на български език и срещащи затруднения в общуването да преодолеят тези трудности, и същевременно с това им дава възможност за равен старт и достъп до училищно образование.

Литература:


1. Ангелов, Б., Е. Тополска, П. Вълчева, К. Вълева, Р. Иванова, В. Иванова (2023). Книга за учителя. Пъстър свят. Да учим по-лесно български език I – IV възрастова група, 3 – 7 години. Изд. Просвета, София, ISBN 978-954-01-4332-3
2. Закон за предучилищното и училищното образование. София, 2016, ISBN 978–619–7065–10–7
3. Наредба за Приобщаващото образование. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. Обн. ДВ. бр. 86 от 27 октомври 2017г., изм. ДВ. бр. 23 от 19 март 2024 г.
4. https://amalipe.bg/new-socialinclusion
5. https://www.logoped-varna.com/alalia.php
6. https://www.mon.bg/dokumentatsiya/izpalnitelna-agentsiya-programa-za-obrazovanie/arhiv-na-op-nauka-i-obrazovanie-za-inteligenten-rastezh-2014-2020-g/proekt-bg05m2op001-3-005-0004-aktivno-priobshtavane-v-sistemata-na-preduchilishtnoto-obrazovanie/



*Елена Кирчева Тодорова,*
*главен асистент,доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Специална и социална педагогика“*
*e.k.todorova@shu.bg*

# ЗА ФОРМИРАНЕТО НА ЦЕННОСТИТЕ И КОМПЕТЕНЦИИТЕ – СЪЩНОСТ, КОНЦЕПЦИИ, АНАЛИЗ

*Ергиджан Алиндер-Исмаилова*

# THE FORMATION OF VALUES AND COMPETENCES - ESSENCE, CONCEPTS, ANALYSIS

*Ergidzhan Alinder-Ismailova*

*ABSTRACT: Modern times imply not only good computer and language skills, but also the ability to activate the intellectual potential and creativity of a person in extreme situations. A key point is the interdisciplinary approach, which ensures stable training of personnel, which, on the one hand, builds the linguistic and cultural competences, mandatory for professional realization in the modern multicultural society, and, on the other hand, allows the optimal expansion of professional competences in accordance with the European and global trends for stable intercultural training.*

*KEYWORDS: competences, personality, cultural and language diversity*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Днешните социално-икономически и геополитически условия определят необходимостта от осигуряване на оптимални условия за формиране на ценности и практически навици за оптимално поведение при взаимодействие в екип, формиран от представители на различни етнически, социални, религиозни и езикови групи. Както отбелязва Василева-Цанкова „днес проблемите и ситуациите имат една важна отличителна характеристика – те са глобални и влияещи върху цялото човечество“ [Василева-Цанкова 2022: 62].

Модерното време предполага не само добри компютърни и езикови компетенции, но и умение да се активизират в нестандартни ситуации и кратки срокове интелектуалният потенциал и творческата индивидуалност на личността.

Проведените през годините мониторингови проучвания за реализацията на пазара на труда показат, че участниците в него се стремят да се докажат в зависимост от изискванията му и личните си предпочитания. Ключов момент се оказва интердисциплинарният подход, който осигурява стабилна подготовка на кадрите, като, от една страна, изгражда езиковата и културологичната компетентност, задължителни за професионалната реализация в съвременното мултикултурно общество, а от друга, позволява оптимално разширяване на професионалните компетенции в съответствие с европейските и световните тенденции за стабилна интеркултурна подготовка.

Върху основата на теоретичната концепция на Бирам, през 2004 г., в рамките на европейски проект по програма „Леонардо“, е създаден т.нар. модел INCA – *Intercultural Competence Assessment*. Този теоретичният модел дава насоки за разработване на обучителни модули и програми, които биха подпомогнали повишаването на интеркултурната компетентност в образователна и работна среда. И тук основните компоненти са знания, умения, мотивация и поведение [www.incaproject.org].

Според този модел притежаващите интеркултурна компетентност би трябвало да могат да демонстрират следните характеристики:

*Толерантност към двусмислието/неяснотата* – способност да се приеме липсата на яснота и наличието на двусмислици без напрежение и да се реагира конструктивно.

Това включва възприемането на неочаквани или необичайни неща като предизвикателство и желание те да се разберат и решат по приемлив за всички начин. Да се разбира, че различните култури могат да имат различни гледни точки, поради което да интерпретират един и същ факт, но по различен начин.

*Гъвкавост на поведението* – способност за адаптиране на собственото поведение към различни изисквания и среда. В работна среда това означава да се синхронизират начините, по които сме свикнали да работим с колегите, за да няма конфликти и разминавания в очакванията или възприетите процедури; да се приемат известни навици и стилове на поведение (ако те не вредят) и т.н.

*Комуникативна осъзнатост* – знание за възможните разминавания в разбирането при различен културен контекст; съзнателен опит да се разбере културният смисъл на езиковия израз; съобразяване на собственото изразяване чрез езика. При наличие на осъзнатост за спецификите на интеркултурната комуникация ние сме наясно, че може да възникне неразбиране поради разлики в речта, жестовете, дори в езика на тялото. В този случай необичайните проявления не се възприемат и оценяват автоматично, а се търси изясняване на определени изрази или поведение.

*Откриване на знание* – способност за придобиване на нови знания за култури и културни практики и способност да се действа спрямо това знание. В работна среда (взимане на решения, преговори, стратегически или оперативни предложения) това може да означава просто правилно разбиране и приемане на определено поведение, а не изясняване и спорове. Носителят на такъв компонент на интеркултурна компетентност предпочита предварително да проучи ценности, обичаи или възприети практики на работа на партньорите си, за да разбира каква е не външната форма, същността зад определено поведение. Събирането на знания е постоянно, защото всеки следващ опит обогатява и задълбочава познанието за съответната култура.

*Уважение към другостта* – любознателност, отвореност, липса на недоверие в чуждата култура. Тук е налично нещо повече от толерантност – ценности, обичаи и практики на друга култура се приемат не само като странности, различаващи се от нормата, но и се оценяват като стойностни за хората, които ги притежават и практикуват. Това не значи, че сме длъжни да споделяме подобни ценности и практики, но означава, че хората, които ги споделят, заслужават уважение. Уважението към другостта не противоречи на

твърдо, но дипломатично несъгласие с определени прояви, продиктувани от дадена култура.

*Емпатия* – способност интуитивно да се разбира какво мислят другите и как се чувстват те в определени ситуации; способност адекватно да се справиш с чувства, желания, начин на мислене на други хора. Емпатията представлява максимално доближаване до чувствата и мислите на другите без фрустрация. Тъй като емпатията е елемент на емоционалната интелигентност, според много учени тя е генетично обусловена. Според други емпатичната способност обикновено се развива (повече или по-малко) с разширяването и обогатяването на жизнения опит. Дарените с тази способност са в състояние естетствено да вникват в чувствата и мислите на другите и да могат да видят ситуацията през техните очи. При всяко изживяване на емпатия човекът се променя. Неговото съзнание се разширява, приемайки различна нагласа към живота, която при други обстоятелства е възможно да осъди. Това е особено предимство при интеркултурна комуникация, защото прескача тълкуване на слово, израз, жестове и директно дава информация как се чувства отсрещният човек.

Хората, проявяващи емпатия, много рядко злоупотребяват с това умение, защото много добре разбират и обикновено се стремят да не наранява чуждите чувства по повод на вярвания, нагласи, ценности.

Описанията на тези характеристики се отнасят за най-високата степен на интеркултурната компетентност. В голяма част от хората те са развити в някаква степен на основата на собствения опит. Но за да можем да говорим за реално самопознание или ефективно справяне в интеркултурна среда, са необходими високи нива на знания и умения. Например, моделът INCA разработва три нива на интеркултурна компетентност:

- ✓ *първо ниво – базова компетентност;*
- ✓ *второ ниво – средна компетентност;*
- ✓ *трето ниво – пълна компетентност.*

Първото ниво предполага личността вече да има желание да взаимодейства успешно с хора от други култури. Склонна е да наблюдава нещата и да се учи от тях, когато се случват, но все още няма опит да си изработи система за справяне с междукултурните ситуации като цяло. По-скоро е способна да реагира на ситуации, а не да ги планира. По отношение на възприемането на чужда култура – проявява се способност да се толерират чужди ценности и поведение, въпреки че по-скоро се оценяват като странни, екзотични или изненадващи, приемливи или неприемливи.

Като резултат на опит и/или обучение личността започва да възприема по-цялостно някои от аспектите на интеркултурните взаимодействия, с които се сблъсква спорадично, когато вече е достигнал ново на средна компетентност. Вече има изградена карта или списък на вероятните ситуации, с които може да се сблъска и развива уменията си и да се справя с тях. Това означава, че личността е по-подготвена за необходимостта да реагира и да се адаптира към изискванията на неприсъщи ситуации. Все по-бързо се извличат принципи от наличния опит и се правят заключения, без да е необходимо да се търси помощ и консултация.

Става по-лесно да се отговаря по неутрален начин на различността, отколкото непрекъснато да се отсъжда „одобрение“ или „неодобрение“.

В последното ниво много от компетенциите, развити съзнателно на предишните нива, стават интуитивни. Личността е постоянно готова за ситуации и срещи, в които е способна да упражнява знанията, преценката и уменията си и притежава голям репертоар от стратегии за справяне с различията сред членове на междукултурна група.

Личността не само знае, че хората могат да виждат света от най-разнообразни перспективи и приема, че имат право на това, но и може да се постави на тяхно място и да избегне поведение, което чувства като обидно или нараняващо за тях. На това ниво на компетентност можете да се намесите, когато възникнат трудности и тактично да подкрепите другите членове на групата да се разберат помежду си. Достатъчно сте уверени в позицията си, за да поемете учтиво различна, дори противоположна позиция по определени въпроси, въпреки уважението ви към другите.

Нивата описват определена степен на интеркултурна компетентност. Според описаните специфики виждаме, че първото ниво може да се постигне самостоятелно с натрупване на личен опит. Но дори и тази степен не е гарантирана и зависи в значително от средата – семейство, населено място, в което човек прекарва живота си.

При второто ниво също е възможно известно самостоятелно развитие, но и то зависи изключително от наличието на редица благоприятни външни фактори – обстоятелствата, в които попада личността, срещата с подходящи хора, които да послужат за ментори, набор от определени личностни качества. Високото ниво не е постижимо със самостоятелни усилия. Постепенното натрупване на опит и изводи от този опит, които да станат естествени механизми за поведение на личността, дори и при изключително благоприятни обстоятелства (работна среда, лични качества), би отнело много време.

Високото ниво на компетентност изисква своевременно обучение за запознаване с концепцията, получаване на адекватни знания и експериментиране с различни техники за ефективно взаимодействие. За да може личността да бъде подготвена с нужните знания и умения, да е формирала нужните нагласи и да е уверена в поведението си в интеркултурна среда от ранните години на своята кариера. Наличието на достатъчно високо начално ниво дава възможност да се извличат по-пълноценни изводи от трупация се опит и интеркултурните взаимодействия да стават все по-пълноценни и удовлетворителни за отделния човек и по-ефективни и полезни за неговата работната група.

Тази класификация на нивата на интеркултурните компетентности има съществено значение за образователните институции. Това позволява в процеса на обучение да се определи по-ясно целевата група и учебното съдържание и методите на обучение да се структурират съобразно конкретно ниво. Съвременните изисквания към съдържанието на училищното образование трябва да включват както необходимата изградена система от знания, умения и идеи, така и съответните методи за познание и практическа дейност [Василева-Цанкова, Желязкова 2021: 68].

Социалният проблем е свързан с преодоляване на бариерите и трудностите във възприемането и „виждането“ на нещата отвън и отвътре едновременно. Всеки работен процес, за да достигне до ефективни резултати, се изгражда върху конкретни предпоставки. Успешната работа и достигането до интегративни перспективи изисква:

- осъзнаване, че предразсъдъците към другите са изкуствено формирани механизми на мислене и поведение, съзнателно и несъзнателно предавани предимно чрез традиционни практики;
- осъзнаване и приемане на факта, че недискриминационното поведение е по-добро от дискриминационното;
- ясна и недвусмислена идентичност – основа за уважение и ценене на различните етноси;
- познаване на другите култури като предпоставка за проява на искрено уважение и разбиране;
- съпричастност и активна позиция, които са необходимо условие за разбиране, загриженост и помощ.

Необходимо е да се отбележи, че целта да се изследва нивото на формиране и развитие на интеркултурната компетентност ни накара да спазваме стриктно принципа на културния релативизъм, според който няма „правилен“ или „добър“ стандарт на културно обусловено поведение.

Както отбелязва Юрген Рот „всеки опит да се класифицира поведението в рамките на дадена култура като *правилно* или *погрешно* ще принуди личността да се върне към етноцентрични позиции“ [Рот 2001: 29].

**Благодарност**

Тази статия е част от научноизследователския проект *Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2* (№РД-08- 94/30.01.2024 г.) на Катедрата по предучилищно и начално образование, Педагогически факултет, финансиран от държавната субсидия за научноизследователска и художественотворческа дейност за Шуменския университет за 2024 г.

Литература:

1. Андреева, Л. Междуличностно взаимодействие и социално познание. София, 1998.
2. Апальков, В. Г., П. В. Сысоев. (б) Компонентный состав межкультурной компетенции //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. - Вып. 8 (64). - С. 89–93.
3. Иванов, Ив. Интеркултурното образование. Аксиос, ISBN 954-8789-66-3, Шумен, 1999.
4. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: Учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
5. Byram, M. S. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. S. Byram. -Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd., 1997. - p.124.

6. Engle, L., Engle, J. Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design / L. Engle, J. Engle // Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad. - 2004. - Vol. X. - p. 219-236.
7. Fantini, A. E. A central concern: Developing intercultural competence // SIT Occasional Papers Series: Addressing Intercultural Education, Training and Service / Alvino E. Fantini (ed.). - School for International Training, Brattleboro, Vermont, 2000. - p. 25-33.
8. Gudykunst, W. B. Intercultural contact and attitude change: A review of literature and suggestions for future research //International and Intercultural Communication Annual. Jackson Graphic Services, Inc., Phoenix, Arizona, 1977 - Vol. IV., p. 2-16.
9. Vasileva-Tcankova, R. S. Global ecological problems of modern society, Acta Scientifica Naturalis, 2022, vol. 9, issue 2, pp. 63-86 (ISSN: 2367-5144, https://doi.org/10.2478/asn-2022-0014, Journal homepage: https://content.sciendo.com/view/journals/asn/asn-overview.xml, Web of Science (CABI))
10. Василева-Цанкова, Р., Желязкова, В. Възможности на науката семиотика за разработване на изследователски и обучаващи подходи. Сборник с доклади от XIX. Национална конференция с международно участие „Природни науки`2021“, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Ш., 1-3 октомври 2021, с. 67-77, ISSN 2603-2937.

Онлайн източници:

1. Бяла книга за бъдещето на Европа : https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/bjala_kniga_za_bdeshteto_na_evropa_bg.pdf.
2. Декларация на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-bg_bg.pdf.
3. Иван Иванов, онлайн ресурс: www.ivanivanov.com.
4. Национален план за действие по изпълнение на Стратегията за образователна интеграция на етническите малцинства: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/roma_bulgaria_strategy2_bg.pdf.
5. Dervin, F. An introduction to proteophilic competences: on assessing interculturality (online resourse): http://users.utu.fi/freder/Fred%20Dervin.pdf.
6. Fritz, W., Mollenberg, A. Measuring intercultural sensitivity in different cultural context //Paper presented at the Biannual Meeting of the International Association for Intercultural Communication Studies, Hong Kong, July 24-29, 2001: http://www.uri.edu/iaics/content/2002v11n2/12%20Wolfgang%20Fritz%20&%20Antje%20Mollenberg.pdf.
7. INCA (Intercultural Competence Assessment): Assessee Manual. - INCA, LdVII, 2004. - 16 p.: www.incaproject.org

*Ергиджан Осман Алиндер-Исмаилова,*
*професор, доктор,*

*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*катедра: Предучилищно и начално образование*
*alinder@shu.bg*

# ПОВИШАВАНЕ НА УЧЕБНАТА МОТИВАЦИЯ ЧРЕЗ ПРОЕКТНО-БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ

*Женя Н. Георгиева*

# ENHANCING STUDENT MOTIVATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

*Zhenya N. Georgieva*

*ABSTRACT: Project-based learning builds key skills such as awareness and activity, promotes lifelong learning, forms logical thinking, builds critical thinking skills and demonstrates creativity and initiative. By integrating project-based learning into the classroom, educators can unlock multiple benefits for students. project-based learning focuses on real-world problems, supporting interdisciplinary knowledge and seeking answers to questions that excite students. In order to accommodate the different learning styles of students, pedagogical teams need to create such a positive environment that includes opportunities to gain experience and concrete knowledge. Project-based learning contributes to the formation of a positive attitude towards the educational process.*

*KEYWORDS: project-based learning, key competencies, increased student motivation, self-assessment, initiative, life-long learning*

**Въведение**

Една от целите на обучението е да мотивира ученика да надгражда своите знания, умения и компетентности и да се справя самостоятелно с предизвикателствата на съвременното общество. За да се постигнат посочените цели на обучението, е необходимо да се осъществи правилен подбор на методите и средствата на обучение.

За да предизвика интерес към изучавания материал, успешният учител не само трябва са създаде едно по-дълбоко разбиране за преподавания предмет, но и да насърчава учениците да изследват и сами да откриват нови знания извън рамките на учебната програма. В последните години проектно-базираното обучение като образователен подход набира все по-голяма популярност. Съществуват различни определения за това какво всъщност представлява проектно-базираното обучение, как се осъществява и какви са предимствата от него в обучителния процес.

**Характеристики на проектно-базираното обучение**

Най-общо казано, проектно-базираното обучение е динамичен подход в образованието, при който учениците активно изследват проблеми и предизвикателства от реалния свят. По този начин те развиват по-задълбочено разбиране на учебния материал, като задават въпроси, провеждат изследвания и си сътрудничат помежду си. Това допринася за по-голяма инициативност и самостоятелната дейност на учениците. Поставя се акцент върху практическите умения и прилагането на усвоените знания, умения и навици.

Този доклад обобщава основните предимства на проектно-базираното обучение и защо този подход се смята за толкова ефективен в съвременната училищна практика. На първо място, липсата на мотивация при учениците е едно от предизвикателствата, които учителите ежедневно се налага да преодоляват и които изискват усъвършенстване на методите и начините на преподаване, за да се формира активна позиция на учениците. През 80-те и 90-те години на XX век изследователите в областта на образованието все повече осъзнават, че когато учениците са неангажирани, е по-малко вероятно да учат (Blumenfeld et al., 1991). Изследванията показват, че всички ученици, дори и тези с най-високи постижения, изпитват в някаква степен липса на мотивация и интерес към учебния процес. До 1990 г. става очевидно за изследователите, че проблемът не е по вина на учениците и че е необходимо да се намери начин те да бъдат ангажирани в процеса на тяхното обучение. Проектно-базираното обучение предоставя възможност за по-диалогичен подход в преподването, в който учениците работят съвместно един с друг, с учителите, както и с външни заинтересовани страни, което прави ученето по-интересно за тях в сравнение със стереотипното заучаване на определен набор от знания и компетенции. Този тип учене допринася за формиране на положително отношение към образователния процес. Изразява се в голяма степен личностно-ориентираният подход в обучението, тъй като поставя всички участници в него в активна позиция. Проектно-базираното обучение се основава на три принципа: обучението е контекстно-специфично, обучаемите участват активно в учебния процес и постигат целите си чрез социални взаимодействия и споделяне на знания и разбиране (Coccо, 2006). Някои автори описват този подход като възможност учениците да конструират знания, като решават реални проблеми, задават и прецизират въпроси, проектират и провеждат изследвания, събират, анализират и тълкуват информация и данни, правят заключения и докладват констатациите (Blumenfeld, P., Fishman, B.J., Krajcik, J., Marx, R.W. & Soloway, E. (2000), p.150). Традиционното обучение е по-скоро академично, докато обучението, базирано на проекти, се фокусира върху проблеми от реалния свят, поддържайки интердисциплинарни знания и търсейки отговори на въпроси, които вълнуват учениците. Проектът обикновено има за цел да отговори на даден въпрос, като ученикът може да предложи решение въз основа на изследването. Обучението, базирано на проекти, изисква от учениците да използват знанията, които придобиват в класната стая, и да разберат как те могат да им помогнат с проекта. Учениците създават решения по зададена тема. Поставянето на дадена задача насърчава интереса, допринася за разбирането и позволява да се задават правилните въпроси с помощта на учителя.

**Кое прави проектно-базираното обучение толкова важен и трансформиращ обучителен подход?**

Освен засиленото ангажиране на учениците в процеса на тяхното обучение работата по проекти предполага практически резултати, лична и социална отговорност, критично мислене, умения за разсъждение и решаване на проблеми, креативност и вземане на решения, способност да се разглежда даден въпрос от различни перспективи, използване на технологии и гъвкавост. По отношение на ангажираността в класната стая проектно-базираното обучение

носи повече свобода и редуцира рутинните дейности и пасивната роля на ученика при традиционния подход на обучение. В много случаи се следва принципа на „учене чрез правене“, представен от Джон Дюи. В резултат на това, от задаването на темата и провеждането на изследване до разсъжденията и констатациите, учениците предприемат пътуване, където изследват нови концепции, получават задълбочено разбиране и придобиват необходимите умения за реализиране на проекта. Те не трябва да се чувстват ограничени от липсата на достатъчно познания по предмета, ако притежават необходимия ентусиазъм и отношение към ученето през целия живот.

Чрез интегриране на проектно-базирано обучение в класната стая преподавателите могат да отключат множество ползи за учениците. Доказателствата от изследванията в голяма степен подкрепят положителното въздействие на този подход върху ученици, учители и училищни общности. Според множество проучвания ползите от проектно-базирано обучение се простират отвъд академичните постижения, тъй като учениците развиват основни умения, включително креативност, сътрудничество, комуникация и критично мислене.

Проектните дейности могат да бъдат адаптирани в зависимост от възрастта на учениците и специфичните цели на преподаването за съответния клас и образователна степен. Един от най-важните аспекти е изборът на теми и въпроси, които да са съотносими към изучавания материал, да са достъпни за учениците и да предлагат възможности за доразвиване и разработване.

Начините, по които тези процеси се осъществяват, са няколко:

– надграждане на знания и умения, усвоени в класната стая, чрез насърчаване четенето на допълнителна подходяща литература;

– провеждане на допълнителна изследователска работа и разширяване на обхвата на зададените теми;

– търсене на отговори на поставените въпроси, установявайки ефективен процес на разсъждение и аргументиране;

– търсене на нови инструменти за решаване на поставени въпроси и проблеми;

– изграждане на умения за творческо писане;

– ангажираност чрез сътрудничество и работа в екип;

– развиване на умения за ефективна комуникация.

Стъпките за осъществяване на проектно-базирано обучение са следните: *поставяне на даден проблем или тема* – необходимо е да се проучат и открият теми, които е достатъчно значими и обширни, подходящи за учениците и не предлагат едно решение. Следващата стъпка е да се състави *план за проекта*. Въз основа на анализа на проблема да се открият предметните области, дейностите и материалите, с които учениците да се сблъскат, и как те ще се свържат с резултатите от обучението и учебната програма. Част от процеса е и *изготвянето на график* за изпълнение на проектите. Въпреки че учениците са тези, които изпълняват проекта, учителите трябва внимателно да планират графика, показателите и крайните срокове. Определят се ролите и

ангажираността на всеки един участник в разработването на проекта с цел да се насърчи тяхното сътрудничество, разпределянето на отговорности, предлагат се подходящи материали и се дават насоки. Крайната стъпка е *оценка на резултата и опита*. Въз основа на дадени критерии учителят определя колко добре е изпълнен проектът. Заключителният етап може да включва *споделяне на опит и мнения, организиране на дискусии*.

**Предимства на проектно-базираното обучение и как то влияе на мотивацията на учениците**

Подходът, базиран на проекти, насърчава критичното мислене, решаването на проблеми и креативността, като същевременно помага на учениците да развият основни умения като комуникация, работа в екип и управление на времето. Със своя фокус върху обучението, ориентирано към ученика, проектно-базираното обучение предлага уникален и ангажиращ начин на учене, който може да помогне на учениците да развият любов към ученето през целия живот.

Това е подход към образованието, който подхранва любопитството на учащите и им помага да придобият уменията, от които се нуждаят в 21. век. Чрез проектно-базираното обучение учениците не са просто пасивни потребители на информация, а активни изследователи, анализатори и презентатори. Това „активно обучение“ означава, че запазването на знанията за съдържанието ще бъде значително подобрено. Провеждането на техни изследвания и прилагането им по техен собствен начин за създаване и оформяне на краен продукт води до по-задълбочено знание за това как информацията може да бъде използвана и споделяна. Проектите могат да обхващат всяка тема, зачитайки избора на учениците на предметна област, която наистина ги интересува, което означава, че нивата на ангажираност на учениците ще бъдат по-високи.

Проектно-базираното обучение развива интердисциплинарни умения за 21-ви век, изисквайки от учениците да изследват самостоятелно и да работят за постигане на целите си със самодисциплина. Базираните на проекти учебни преживявания позволяват на учениците да прилагат знанията си и да намират практически решения на сложни въпроси и проблеми от реалния свят. В свят, в който адаптивността и иновативното мислене са от съществено значение, проектно-базираното обучение е подход към педагогиката, който най-добре развива тези житейски умения.

За разлика от ръководеното от учители обучение, проектно-базираното обучение насърчава ангажираността на учениците, сътрудничеството и решаването на проблеми, като дава възможност на учениците да станат активни участници в собственото си обучение. Вместо запаметяване на информация учениците се включват в дейности, упражняват глас и избор и развиват умения за посредничество и диалог. Това им дава възможност да изследват своите интереси, да правят избор и да поемат отговорност за процеса на своето обучение чрез самооценка и оценка от връстници, като учителите действат като фасилитатори, а не като център на обучението.

Обучението, базирано на проекти, набляга на проблемите от реалния свят, които насърчават учениците да свързват академичното съдържание с даден контекст, позволявайки им да видят практическото приложение на това, което

учат. Като се занимават с личнозначими проекти и се ангажират с практически задачи, учениците развиват по-задълбочено разбиране на предмета и неговото значение в живота им.

Друг съществен елемент от обучението, базирано на проекти, е съвместната работа. Част от учебния процес е те да се научат как да работят в екип, тъй като много проекти включват сътрудничество помежду им. При този тип учене работата в екип и ефективната комуникация са от решаващо значение. Чрез сътрудничество учениците развиват основни социални и емоционални умения, учат се от различни гледни точки и участват в конструктивен диалог. Освен това е установено, че груповите процеси с високо качество (концептуализирани като членове на групата, показващи положителна взаимозависимост, индивидуална отчетност, равно участие и социални умения) играят ключова роля за успеха на сътрудничеството в проектно-базираното обучение (Cheng, Lam & Chan, 2008).

Подобряват се уменията за критично мислене: този подход значително разчита на анализа, оценката и творчеството на учениците, които са от съществено значение за бъдещия академичен, житейски и кариерен успех. Учениците не се оценяват само по разбирането им на академичното съдържание, но и по способността им успешно да прилагат това съдържание, което развива у тях умения, необходими за изграждане на успешни личности.

Съвременните цифрови технологии са основен инструмент за учениците при разработване на даден проект, тъй като могат да документират целия процес и лесно да споделят своите открития в цифров формат (Patton, 2012). Установено е, че ефективното използване на технологиите като интегрирана част от педагогическия процес помага учениците да изградят знания в среда за обучение, базирана на проекти (Erstad, 2002). Извличане на максимума от технологичните ресурси като преценка на пригодността на използването на технология за проекта, ефективно използване на интернет чрез информиран избор при проучването на информацията и развиване на умения за критично мислене.

Предоставянето на възможност за контрол на обучаемия върху учебния процес е от решаващо значение, тъй като учителите и учениците трябва да работят заедно, за да обмислят целта на проекта, да поставят ясни и реалистични цели и да вземат решения относно темпото, последователността и съдържанието на обучението (Helle et al ., 2006). Смята се, че свободата и предизвикателството, които учениците изпитват в резултат на решаването на проблемите, които възникват при създаването и разработването на техните проекти, водят до високи нива на тяхната ангажираност (Wurdinger et al, 2007) поради когнитивното предизвикателство, както и силни емоционални, етични и естетически измерения, които са част от добре разработен проект (Wrigley, 2007). Учениците се научават да разчитат на себе си чрез поставяне на цели, планиране и организация, те развиват умения за сътрудничество чрез социално обучение и стават вътрешно мотивирани, като бъдат насърчавани да упражняват правото си на избор, докато учат на своето ниво (Bell, 2010).

**Заключение**

Проектно-базираното обучение изгражда ключови умения като съзнателност и активност, насърчава ученето през целия живот, формира логическо мислене, изгражда умения за критично осмисляне и проява на творчество и инициативност. Работата по проекти повишава интереса и мотивацията на учениците, което води до по-активно учебно преживяване. Обучението, базирано на проекти, насърчава учениците да намерят решения на сложни проблеми и да излязат извън училищната или организационната среда. Повишава способността им да бъдат активни, да мислят креативно и да решават проблеми ефективно.

Литература:


1. Dewey, J. The Bearings of Pragmatism on Education/ The Middle Works/ edited by J. Boydston. London.1977. Vol. 4, 1907–1909
2. Митова, Д. Проектно ориентирано технологично обучение, теория и методология. Благоевград, 2011, стр. 14.
3. Петров, Д. П., П. Р. Петров, Иновационни образователни технологии и интерактивни методи на обучение (Теоретични и приложни аспекти). София, 2017
4. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39–43.
5. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R.W, Krajcik, J.S., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning, Educational Psychologist 26, 369–398.
6. Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W. & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. Educational Psychologist, 35(3), 149-164.
7. Cheng, R. W., Lam, S. & Chan, C. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: the role of group heterogeneity and processes in project-based learning. British Journal of Educational Psychology, 78(2), 205–221.
8. Cocco, S. (2006). Student leadership development: the contribution of project-based learning. Unpublished Master's thesis. Royal Roads University, Victoria, BC.
9. Erstad, O. (2002). Norwegian students using digital artifacts in project-based learning. Journal of Computer Assisted Learning, 18(4), 427–437.
10. Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. Higher Education, 51, 287–314.
11. Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. The Elementary School Journal, 94 (5), 483–497.
12. Patton, M. (2012). Work that matters: the teacher's guide to project-based learning. London: Paul Hamlyn Foundation.

13. Wrigley, T. (2007). Projects, stories and challenges: more open architectures for school learning. In S. Bell, S. Harkness & G. White (Eds), Storyline past, present and future (166- 181). University of Strathclyde: Glasgow.
14. Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R. & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. Improving Schools, 10 (2), 150–161.

*Женя Николаева Георгиева*,
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“*
*janeinventories@gmail.com*

# ИНТЕРАКТИВНИЯТ ПОДХОД – ИНОВАТИВНА ФОРМА В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

*Здравка Л. Вичева*

# THE INTERACTIVE APPROACH – AN INNOVATIVE FORM IN MATHEMATICS TRAINING IN KINDERGARTEN

*Zdravka L. Vicheva*

*ABSTRACT: This article reveals the work experience in implementing the interactive form of teaching, helping to activate critical thinking, cognitive activity and creativity of children in modern kindergarten. Ways of using interactive learning resources in the process of preschool preparation are explored. Attention is focused on different types, discussions, talks, methods of group solving of creative tasks, etc. From the positions of pedagogical interaction. Concrete examples are given of the use of interactive forms of mathematics education in kindergarten in order to activate children's critical thinking in the process of their education. The necessity of using the interactive form is determined and its educational value is shown.*

*KEYWORDS***:** *pedagogical interaction, interactive learning, interactive resources (methods, techniques), problem situation, project method, innovative approach.*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

**Въведение**

Динамиката в съвремието на всички области на човешката дейност поставя нови изисквания в предучилищното и училищно образование, а именно подготовката на висококвалифицирани и конкурентноспособни специалисти в тази област. В тази връзка иновативният подход на обучение трябва да бъде насочен към повишаване на инициативността и творчеството на децата. За реализиране на тази цел е необходимо активизиране и стимулиране на социалната комуникативна и индивидуална работа на децата, която ще позволи по-плавното адаптиране към динамично променящата се образователна реалност. В учебния процес е необходимо да се засили ролята на практическите упражнения, интерактивните форми с игрово-познавателно съдържание, проектната дейност, екипната работа и други форми на активна и творческа дейност на децата. Иновативна форма на организация на познавателната и интелектуална дейност е интерактивното обучение, въз основа на което детето придобива математически компетентности в края на предучилищния етап на обучение и пълната му готовност за първи клас.

Интерактивният процес се определя като взаимен процес на комуникация и взаимодействие между участниците. Характеризира се с динамика,

интензивност на социалната дейност, обмен на роли, промяна в организацията, свобода в действията, целенасочена рефлексия. В основата на това сътрудничество е личната роля и опит на всеки един от тях.

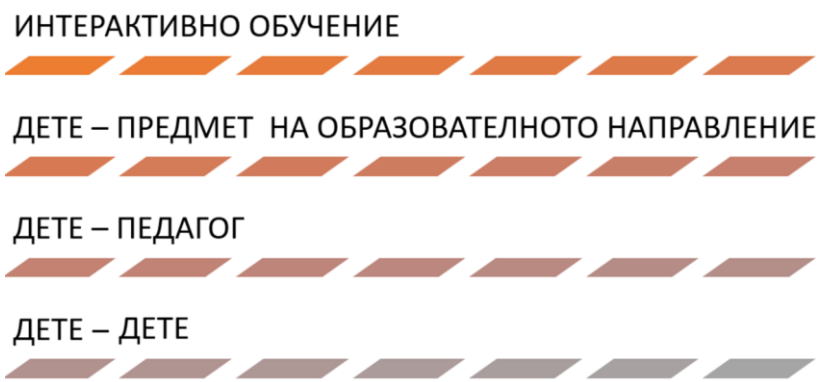
Според автора Ваня Божилова интерактивният образователен процес *е значим, защото има личностен смисъл за обучаваните и много предимства, които съпътстват процесуалната страна на ученето. Чрез него децата имат свободен избор на партьори и средства, на темп за работа, на организация, чрез която се осигурява емоционален комфорт и мотивация* [Божилова 2019: 7].

Интерактивното обучение спомага за постигане на крайната цел и фундаментална пълнота в съдържанието на учебния процес. То трансформира формите от формални (традиционни) в интерактивни (информални), т.е. включва обмен на информация на базата на личния опит, взаимно разбиране и взаимодействие.

Интерактивното обучение е специална форма на организация на интелектуална и познавателната дейност, метод на познание, реализиран под формата на съвместни дейности на участниците, в които всички си взаимодействат, обменят информация по между си, съвместно решават проблеми, оценяват действията на другите и собственото си поведение, т.е. „потапят се“ в атмосфера на сътрудничество за решаване на реална проблемна ситуация (казус).

Авторът Иванка Бурова подчертава, че *чрез практическа работа се изграждат различни видове умения, които увеличават наблюдателността и способността за техническо мислене, житейски умения, усет към полезност и ефикасност на действията свързани с развитието на сръчността на учениците.*[Бурова 2023: 40]

Възможно е да се демонстрират отличителните характеристики на интерактивното обучение по следния начин (вж. фиг. 1):




Фиг. №1

Ето защо прилагането на интерактивния подход на обучение е една от най-важните области на съвременното образование. Не е достатъчно учителят да е компетентен само и единствено в своята област и да предаде огромна база от

знания на децата. Използването на активни подходи е най-ефективният начин да подготвите децата за бъдещата им социална роля – „ученик“ и умението за учене.

В процеса на обучение е необходимо преди всичко да се обърне внимание на този интерактивен подход, при който децата се припознават с учебния материал по математика, присъединяват се към изучаваната ситуация, насърчават се да действат, тревожат се за състоянието на успеха и мотивират поведението си. Всички тези изисквания са най-подходящи за интерактивни методи и техники на обучение.

Учебният процес, базиран на използването на интерактивния подход, се организира като се вземе предвид участието в учебния процес на всички деца в групата без изключение. Това предполага *интегриране на знания и умения между различните образоателни направления в предучилищното образование, както и внедряване на нови методи на преподаване* [Стоянова 2024: 81–82]. Съвместната дейност означава, че всеки допринася за ученето по специален начин – това е обмен на знания, идеи и начини на работа. Може да се организира както индивидуално, така и по двойки, под формата на групова работа, работа по проекти, ролеви игри и включването на различни източници на информация. Интерактивният подход се основава на принципите на взаимодействие и активност на децата. Създава се среда на образователна комуникация, която се характеризира с откритост, взаимодействие, равнопоставеност на техните аргументи, натрупване на съвместни знания, възможност за взаимна оценка и контрол.

Ръководната роля на учителя отстъпва място на активността на децата, чиято цел е да създаде условия за тяхната самостоятелност, инициативност и самооценка. Учителят е в ролята на наблюдател при изпълнение на поставената задача, при решаването на проблемна ситуация или при смооткриване на грешки между участниците. Следователно интерактивното обучение намира почва и добре се интегрира в обучението на деца от предучилищна възраст.

**Изложение**

В съвременната педагогическа литература се разграничават три вида интерактивност в учебния процес:

1. ***Взаимодействие на детето и предмета на образователното направлението***

Тук интеракцията определя познавателното и интелектуалното взаимодействие на детето с математиката като образователно направление в учебния процес. Водещото е нивото на подготовка на децата и тяхното интелектуално развитие в областта на математиката.

2. ***Взаимодействие между детето и педагога***

Учителят създава условия и предпоставка за мотивация за учене, като предлага на детето определен материал, демонстрирайки приложението на умения за моделиране към конкретна ситуация (задача).

3. ***Взаимодействие между децата***

Този тип интеракция включва взаимодействието на децата помежду си, отделно дете с други деца в групата или група деца с друга група в присъствието на педагога или без неговото пряко наблюдение в реално време.

Интерактивното обучение може да протече в няколко посоки, реализирано в педагогически ситуации:

1) **интерактивна ситуация с игрово-познавателен характер**

Предоставената информация и реализация на дейностите по математика се осъществява чрез използването на нови методи на обучение в образователния процес, например: мозъчна атака, изследване на случай, казусни задачи, дискусия, обсъждане, беседа и др. Провеждайки се в синхронен режим, позволяващ на слушателите да участват активно в учебния процес чрез въпроси, изразяване на мнение, комуникация с всички участници. Това е така наречената пряко взаимодействие между педагога и децата.

2) **ситуация проблем**

Проблемната ситуация стартира с представяне и изложение на реално съществуващ проблем, който подлежи на решение в процеса на представяне на материла. *Детето се поставя в проблемна ситуация при запознаване с нови знания или тогава, когато не му достигат умения за справяне с даден проблем* [Гълъбова 2009: 119]. Реално не съществува готово решение, поради това е необходимо децата да влязат в роля на изследователи, търсещи отговор на съответния казус. Децата са активни участници в дискусия за намиране на решение. Методите като моделиране, конструиране и изследване на случай са подходящи при такава ситуация.

3) **ситуация упражнение**

Тук имаме предварително планирани грешки, които децата трябва да открият в хода на ситуацията. Предполага се, че материалът, върху който работят, е усвоен и утвърден в знания и умения, за да пристъпят към упражняване на наученото. *Ситуациите упражнение осигуряват възможност на децата да възпроизвеждат новите знания…* [Гълъбова 2009: 120]. Подходящи методи са: беседа, ситуационен метод, моделиране, конструиране, интерактивни игри.

Според автора Калина Алексиева *творческото упражнение е многоаспектно педагогическо явление. То може да бъде и средство за усвояване на знания, умения и навици, и метод на обучение, и похват за организиране и управляване на познавателната дейност….* [Алексиева 2023: 379].

Примерни модели на интерактивна педагогическа ситуация за 3 – 7-годишни деца.

**Интерактивна форма на педагогическо взаимодействие (педагогическа ситуация), подходяща за 3 – 4-годишни деца (първа възрастова група) – интерактивна ситуация с игрово-познавателен характер**

Представената интерактивна педагогическа ситуация е насочена към усвояване и изграждане на познавателен и творчески интерес към съществуващите признаци на предметите и обектите, на които по-рано не са обръщали внимание, със съдействието на педагога в практическа реална среда.

*Тема:* „Малко и голямо“

*Образователно направление:* „Математика“

*Образователно ядро:* „Измерване“

*Цели:*

- ✓ изграждане на адекватна представа за големина на предметите: съотнасяне на обектите чрез доближаване и налагане; зрително съотнасяне; съотнасяне чрез трети предмети;
- ✓ овладяване на конкретни на конкретни способи са сравняване на два обекта по височина, ширина, дължина и т.н.;
- ✓ развитие на умението за концентрация и устойчивост на вниманието.

*Очаквани резултати:*

- ✓ усвояване на конкретни представи за различни по големина предмети;
- ✓ разпознаване на групи от големи и малки обекти;
- ✓ проявяване на желание за участие и старание в екипни практически упражнения и индивидуална работа.

*Форма на педагогическо взаимодействие:* фронтална, екипна (групова), самостоятелна работа

*Интерактивни методи на педагогическо взаимодействие:* беседа, дискусия, изследване на случай, интерактивни игри

*Дидактични средства:*

- ✓ малки и големи обръчи;
- ✓ малки и големи плюшени играчки;
- ✓ малки и големи дървени къщички.

*Ход на ситуацията:*

Започнете с поздрав към децата и внесете загадъчност, което ще подскаже, че предстои някаква изненада от ваша страна. Добре е да се припомнят правилата в групата.

Подредете пред децата разбъркано малки и големи плюшени играчки. Предложете им да ги сортират в двата обръча (голям и малък), като указанието е да бъдат: малките животни в малкия обръч и респективно големите в големия обръч. При сортирането на всяко животно децата трябва да измислят име на играчката, къде живее и с какво се храни.

Предложете на децата игри за активизиране на познавателните им способности.

*Интерактивна игра:*

„Да построим къщичка“

*Цел:* Съотнасяне на обекти по големина; установяване на прилики по един признак.

Децата са разделени на два отбора:

***Отбор 1:*** „Малките животни“

***Отбор 2:*** „Големите животни“

*Материали:* плюшени играчки, пластмасови строителни кубчета

*Правила на играта:*

На децата са предоставени играчки (малки и големи), които да сортират по големина. ***Отбор №2*** групира големите животни, а ***отбор №1*** групира малките животни. След като разделят играчките, е необходимо да построят къщички: една голяма и една малка, в които да бъдат прибрани животните.

Печели този отбор, който съумее пръв да приключи играта.

**Интерактивна форма на педагогическо взаимодействие (педагогическа ситуация), подходяща за 4 – 5-годишни деца (втора възрастова група) – обучаваща ситуация с игрово-познавателен характер**

Представената интерактивна педагогическа ситуация е насочена към усъвършенстване на познавателната и интелектуална дейност на децата за количествени представи и умения.

*Тема:* „Броя до 3“

*Образователно направление:* „Математика“

*Образователно ядро:* „Количествени отношения“

*Цели:*

- ✓ определя реда на обект в редица от три предмета;
- ✓ практически моделира числа до 3 като използва предмети;
- ✓ изграждане на интерес и мотивация към собствените си възможности.

*Очаквани резултати:*

- ✓ сравнява предметни групи до 3 предмета и определя къде са повече, по-малко, толкова – колкото;
- ✓ демонстрира знания за цифрите на числата до 3 – брои и отброява предмети до 3.

*Форма на педагогическо взаимодействие:* фронтална, екипна (групова), самостоятелна работа.

*Интерактивни методи на педагогическо взаимодействие:* беседа, моделиране, ситуационен метод, интерактивни игри

*Дидактични средства:*

- ✓ магнитна дъска, магнитни модели на горски животни (зайчета, мечета, таралежи);
- ✓ картинни модели на горски животни (илюстративен материал).

*Ход на ситуацията:*

Насочете вниманието на децата към магнитната дъска, където са разположени 3 зайчета и 2 таралежа. Чрез обсъждане с децата достигнете до установяване на количествено равенство или неравенство между животните. Кои са повече, кои по-малко? Добавете животно, така че децата да бъдат провокирани да изкажат „толкова – колкото“ или „поравно“.

Предложете на децата индивидуални илюстративни материали, в които е необходимо да съотнесат катеричките към хралупите, за да установят за всяко животно има ли къщичка. След като се справят с поставената индивидуална работа, провокирайте ги да изброят животните на магнитната дъска от всеки вид – катеричките, зайчетата и таралежите. Тези, които са равен брой, нека да отбележат със синя точка, а тези които не са – да отбележат с червена точка.

Включете децата в подходяща за възрастта им *интерактивна игра*:

„Колко са?“

*Цел:* Практически моделира до три като използва предмети

*Материали:* панери за сортиране, плюшени играчки (зайчета), пинг-понг топчета, дървени лъжички, пластмасови чашки, коркови тапи, сламки

*Правила на играта:* Децата са разделени на три отбора. Пред всеки отбор има три вида материали за сортиране и по три панера. Всеки отбор трябва да разпредели по вид предметите във всеки панер. След като всички отбори приключат, се пристъпва към установяване на количествено равенство или неравенство между предметите. Всеки отбор прави своето изказване, а останалите отбори приемат отговорите на своите другарчета за верни или грешни. Учителят е наблюдател, а в края на играта изказва своето окончателно становище за цялостното представяне на децата.

**Интерактивна форма на педагогическо взаимодействие (педагогическа ситуация), подходяща за 5 – 6-годишни деца (трета възрастова група) – ситуация проблем**

Представената интерактивна педагогическа ситуация е насочена към изграждане и усъвършенстване на математическата компетентност на децата за разпознаване, комбиниране и образуване на сериационни редици от познати геометрични фигури.

*Тема:* „Къде е?“

*Образователно направление:* „Математика“

*Образователно ядро:* „Пространствени отношения“ и „Равнинни фигури“

*Цели:*

- ✓ формиране на умения за установяване на пространствени отношения между обекти;
- ✓ развиване на умения за откриване на последователността в дадена алгоритмична поредица от познати геометрични фигури;
- ✓ социализиране и изграждане на социални умения за комуникация в група.

*Очаквани резултати:*

- ✓ установява пространствени отношения между обекти;
- ✓ продължава алгоритмични поредици от познати геометрични фигури.

*Форма на педагогическо взаимодействие:* фронтална, екипна (групова), самостоятелна работа

*Интерактивни методи на педагогическо взаимодействие:* дискусия, метод „Лавина“, моделиране, конструиране, изследване на случай, интерактивни игри

*Дидактични средства:*

- ✓ материали: геометрични фигури (пластмасови);
- ✓ постер за отбелязване на емоционалната нагласа на децата;
- ✓ картинни модели на алгоритмична поредица.

*Ход на ситуацията:*

Предложете на децата да изиграете играта: „Назови кое къде се намира?“, като ги провокирате да назоват взаимното разположение на обектите един спрямо друг – пред, зад, горе, долу…

Обсъдете и дискутирайте представения картинен модел на сериационнен алгоритъм, съставен от познати геометрични фигури.

Предложете на децата следната *интерактивна игра:*

„Гъсеница“

*Цел:* Да се усъвършенстват умения за откриване на последователността в дадена алгоритмична поредица от познати геометрични фигури;

*Материали:* дидактичен материал за всяко дете (емблеми на геометрични фигури), табла с модели на сериационни редици

*Правила на играта*: Децата са разделени на два отбора по десет. Всяко дете има на ръката си гривна, обозначена с позната геометрична фигура. Учителят представя два модела на геометрична композиция от 10 елемента и децата трябва да се подредят в показаната последователност. Установява се точност и прецизност на изпълнението от педагога. Играта може да се повтори, като се представят различни комбинации на алгоритмични редици.

**Интерактивна форма на педагогическо взаимодействие (педагогическа ситуация), подходяща за 6 – 7-годишни деца (четвърта възрастова група) – ситуация упражнение**

Представената интерактивна педагогическа ситуация е насочена към изграждане и усъвършенстване на логико-математическото мислене на децата чрез насочване на познавателните интереси на детето към математическата характеристика на времевите отношения.

*Тема:* „Календар“

*Образователно направление:* „Математика“

*Образователно ядро:* „Времеви отношения“

*Цели:*

- ✓ разпознава седмиците в календара;
- ✓ разбира значението на числата до 7, като определя дните на седмицата с изказване на поредност (първи, втори и т.н.);
- ✓ подрежда в установена последователност дните от седмицата;
- ✓ изграждане на социални умения за общуване в група и работа в екип.

*Очаквани резултати:*

- ✓ познава и назовава дните от седмицата;
- ✓ разбира редното значение на числата до 7;
- ✓ разпознава една седмица в модел на календар.

*Форма на педагогическо взаимодействие:* фронтална, екипна (групова), самостоятелна работа

*Интерактивни методи на педагогическо взаимодействие:* беседа, ситуационен метод, моделиране, конструиране, интерактивни игри

*Дидактични средства:*

- ✓ модел на годишен календар;
- ✓ модел на природен календар;

- ✓ индивидуални картони за всяко дете с конфигурация на дните от седмицата;
- ✓ природни материали (камъчета, шишарки и др.)

*Ход на ситуацията:*

Насочете вниманието на децата към модела на годишния календар, чрез беседа отразете седмиците в един месец, след което конкретизирайте в една седмица броя на дните.

Предложете на децата да обсъдят от личен опит всеки ден от седмицата.

Провокирайте ги да определят поредността на всеки ден, като изказват понятията първи, втори, трети и т.н.

Актуализирайте знанията за времето (сезона), в което се случва сегашното действие. Обърнете внимание на таблото с природния календар и нека децата да определят сезоните в една календарна година. Колко месеца има в един сезон? Колко са сезоните в една календарна година? Колко седмици има в един месец? Колко дни има в една седмица?

Предложете на децата следната *интерактивна игра:*

„Дните от седмицата“

*Цел:* Да познава и назовава дните от седмицата и да се ориентира безпроблемно в природен календар.

*Материали:* индивидуални картони за всяко дете с конфигурация на дните от седмицата;
природни материали (камъчета, шишарки и др.)

*Ход на играта:*

Децата разполагат с индивидуален картон, на който има изобразена схема на дните от седмицата: делничните дни са отбелязани със сини точки, а почивните дни – с червени точки. Отдолу на схемата има легенда на която е отбелязано: сините точки да бъдат заместени с камъчета, червените – с шишарки. След което да установят равенство или неравенство между предметите (камъчетата и шишарките). Учителят приканва децата по двойки да проверят готовите задания. Тук учителят е в ролята на наблюдател на действията на децата.

**Заключение**

Според редица учени и според нас използването на интерактивния подход в обучението осигурява положителна мотивация у децата да изучават математиката, допринася за формиране на устойчив познавателен интерес към направлението, подобрява качеството на знанията, създава благоприятни условия за развитие на математическите способности.

Организацията на учебния процес с помощта на интерактивния подход в обучението е допринесло за значително повишаване на ефективността и качеството на обучение на децата в заниманията по математика, повишило е мотивацията за образователни дейности и участията им в тях.

Резултатите от експерименталната работа са позволили установяването на значителна промяна в интересите и нагласите към математиката като наука. Установило се е често задване на въпроси от страна на децата, увеличил се е броят на заинтересованите към допълнителните дейности и задания с

математически характер. Инициативността и самостоятелността при провеждането на занятията са нарснали във висока степен.

Литература:


1. *Алексиева, К.(2023):* Система от упражнения в работата върху текстови задачи в трети клас. – В: Годишник на Шуменския университет, Педагогически факултет, т. XXVII D, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски", Шумен, ISSN 1314-6769, с. 379
2. *Божилова, В. (2019):* Интерактивна педагогическа ситуация в детската гардина., Издателство РААБЕ България ЕООД, София, ISBN 978-619-7315-26-4, с. 7
3. *Бурова, В. (2023):* Практическата работа на учениците в часовете по технологии и предприемачество в началния етап на обучение. – В: Сборник на катедра ПУНУП, Педагогически факултет, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски", Шумен, ISBN 978-619-201-729-3, с. 40
4. *Гълъбова, Д. (2009):* Теория и методика на формиране на математически представи у децата в детската градина., Издателство Слово, В. Търново, ISBN 978-954-439-913-9, с. 119
5. *Гълъбова, Д. (2009):* Теория и методика на формиране на математически представи у децата в детската градина., Издателство Слово, В. Търново, ISBN 978-954-439-913-9, с. 120
6. *Стоянова, И. (2024):* Формиране на ключови компетентности при децата от предучилищна възраст чрез STREAM и STREAMS обучението. – В: Сборник с материали от международна научно-практическа конференция «Детската градина и уменията на 21-век» , Университетско издателство „Епископ Константин Преславски", Шумен, ISBN 978-619-201-748-4, с. 81-82



*Здравка Любомирова Вичева,*
*главен асистент, доктор*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски",*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование"*
z.vicheva@shu.bg

# БАЗОВИ РЕСУРСИ, ПОДПОМАГАЩИ АВТОМАТИЧНОТО СЪЗДАВАНЕ НА ОБКРЪЖЕНИЕТО В 3D ИГРОВИЯ ДИЗАЙН В ПОМОЩ НА ОБУЧЕНИЕТО

*Ивайло Ив. Буров*

# CORE RESOURCES SUPPORTING AUTOMATIC ENVIRONMENT CREATION IN 3D GAME DESIGN FOR EDUCATIONAL PURPOSES

*Ivaylo Iv. Burov*

*ABSTRACT: This article further develops the concept of creating the 3D exterior discussed in the monographic work „Building a digital environment for interactive 3D game learning. Development and integration of interactive 3D solutions“, where resources generating the environment outside the game engine, based on specialized or standard software for creating models for the environment, are mainly concerned. This article explores resources for creating 3D game environments, available to work directly in the Godot game engine, which saves time when exporting the generated models, their correct import into the game engine, and the effort of correctly adapting materials and textures to the imported model. The presented materials can be useful for creators of 3D game content for educational purposes.*

*KEYWORDS: 3D resources, 3D environment, exterior, game design, auto-generation, Godot, terrains*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Създаването на триизмерно игрово съдържание за целите на обучението е сложен и трудоемък процес, започващ от концептуалния дизайн, преминаващ през създаване на моделите на персонажа и обкръжението, анимиране на персонажите, изграждане на игровите нива, създаване на диалози, реализиране на предварително създадени сценарии и завършващ с реализация на интерактивното взаимодействие между персонажите – от една страна, и взаимодействието на персонажите с обкръжението – от друга. Целият процес трябва да бъде разглеждан през призмата на обучението с цел придобиване и утвърждаване на знания, но по един забавен начин, като обучаваният е фокусиран върху игровия момент, а същевременно обучителните елементи присъстват като част от сценария и понякога остават незабелязани на заден фон. За успешно създаване на подобно игрово съдържание е необходимо съществуващите учебни материали да бъдат разгледани през погледа на създателя на игри и трансформирани в забавен и достъпен вид за обучаемия. Интересни примери, свързани със създаването на игрово съдържание, са разгледани в статията на И. Бурова „Интерактивен подход при формиране на практически задачи по предприемачество“, в която авторът разглежда възможни

приложения на често срещани игрови подходи в синхрон с учебното съдържание по предприемачество:

- Ресурси – събиране на определен вид ресурси, необходими за успешно изпълняване на задача от мисия;
- Поддръжка на функциите за оцеляване на героя;
- Качества (опит) на героя – избор на типаж герой и формиране на качества;
- Използване на превозни средства – при задачи за събиране на ресурси, при изпълнения на мисия;
- Използване на интерактивни обекти и интерактивни устройства в играта;
- Решаване на ребуси и подредба на пъзели при изпълнение на мисия (игра в играта);
- Възлагане на мисии;
- Симулация на физични процеси;
- Интерактивно взаимодействие с виртуални герои, даващи насоки или идеи за успешно изпълняване на мисията чрез разклонени диалогови системи [3].

Авторът фокусира вниманието върху изброените по-горе игрови подходи и описва примерни сценарии при създаването на игрово съдържание по конкретния учебен предмет.

В монографичния труд „Изграждане на дигитална среда за интерактивно 3D игрово обучение. Разработка и интеграция на интерактивни 3D решения“ [1] са изследвани универсални и специализирани програмни продукти за създаване на модели за персонаж, игрово обкръжение, интерактивни подходи при взаимодействията на игрови и неигрови персонажи, взаимодействие на персонажите с обкръжението, като обкръжението в 3D игровия дизайн и необходимите разходи при създаването му са описани като:

„Обкръжението е тази част от игровия дизайн, създаващ общата атмосфера в играта. В обкръжението се включват сгради, терени, дървета и гори, пътища и съоръжения към тях, реки, езера, морета и океани и мн. др. В игровата индустрия създаването на тези елементи е предоставено на специализирани тимове, свързани със създаването на отделните игрови нива. За един или малка група разработчици обаче това е свързано с голям разход на време, опит в триизмерното моделиране, което може да се яви пречка особено при работа по нефинансиран проект или изследване. Следователно в такъв случай при подготовката на модели за обкръжението важат същите принципи както при моделите, подготвяни за игрови персонаж:

- Използване на готов и свободен за ползване модел;
- Създаване на такъв модел с универсален продукт за моделиране;
- Използване на специализиран софтуер за създаване модели за обкръжението“ [1].

Разгледани са предимствата и недостатъците при прилагането на посочените горе три подхода. При прилагане на подхода за използване на специализиран софтуер за създаване модели за обкръжението са изследвани съществуващи популярни специализирани решения, базирани на разширения и добавки (плъгини) към универсалния продукт за създаване и анимиране на 3D

съдържание продукт Blender. В списъка с изследваните специализирани добавки са разширенията за Blender:

**Building tools** – разширение с отворен код към Blender за генериране на сгради;

**PostUSSRBuilder** – генератор на сгради в стил след СССР, базиран на геометричните възли в Blender;

**Buildify** – генератор на сгради, базиран на геометрични възли в Blender;

**OpenStreetMap (OSM)** – съвместен проект за създаване на безплатна редактируема географска база данни за света, който, в комбинация с Buildify, позволява генерирането на триизмерен град, но с недостатъци като огромен брой полигони и припокриване на полигоните, водещи до нежелано трепкане на генерираното триизмерно съдържание.

След разработването и внедряването на геометричните възли в Blender и прилагане на концепция, подобна на тази в софтуерния продукт за процедурно 3D моделиране Houdini, възможността за автоматично генериране на 3D обкръжение нараства значително, но създаването и прилагането на такова триизмерно съдържание са свързани с някои трудности като:

- Изисква се познание относно работата с геометрични възли;
- Възможни проблеми при експортиране на съдържанието, създадено с геометрични възли във формат, удобен за импортиране в 3D игрови двигател.

При експортиране на съдържание, създадено с геометрични възли, е необходимо преобразуването му в полигонална мрежа (меш) преди експорта, използване на USD (**U**niversal **S**cene **D**escription) формат или използване на допълнителни разширения към игровите двигатели Altermesh за Unreal Engine и Meshsync за Unity.

При изследване на съществуващите игрови двигатели, подходящи за създаване на триизмерно игрово обучение за обучението [2], като най-приложим за целите на обучението е определен игровият двигател Godot спрямо следните отчетени параметри:

- Лиценз за ползване – напълно безплатен и с отворен код;
- Файлов размер – под 100 MB;
- Преносимост – не изисква инсталация, отнемаща часове;
- Сравнително ниски изисквания спрямо апаратната част (хардуера);
- Крива на обучението за работа с игровия двигател – сравнително лесен за изучаване.

На този етап в Godot липсва разширение за синхронизация с геометричните възли на Blender, поради което използването на модели, създадени посредством геометрични възли в Blender, е ограничено с наличните възможности за експорт и импорт на генерираното триизмерно съдържание в игровия двигател. Като една отлична алтернатива обаче могат да се посочат разширенията към игровия двигател за процедурно генериране на обкръжението.

Процедурното генериране на обкръжение в самия игрови двигател избягва описаните недостатъци при генерацията на подобни модели с универсален или специализиран софтуер, свързани с неправилно импортирана геометрия, необходимостта от корекция на материали и текстури след импорта, като

резултатът от генерацията съответства напълно на предварително зададения дизайн.

Условно ресурсите за процедурно генериране на обкръжението ще бъдат разделени на:

– **Базови ресурси**, включващи създаването на екстериорни повърхности – терени;
– **Допълнителни ресурси**, отнасящи се до генерирането на пътища, растителност, водни повърхности и др.

В тази статия фокусът на внимание е насочен към базовите ресурси, като допълнителните ресурси се засягат в отделно изследване поради ограничения в обема.

**Процедурно генериране на терени**

Една от концепциите, визирани от разработчиците на игровия двигател Godot е запазване на лекотата при използване на софтуера, включваща малък файлов размер и бързо зареждане, във връзка с което е прието голяма част от допълнителната игрова функционалност да не се вгражда директно в игровия двигател, а да бъде достъпна чрез разширения/приставки (плъгини). Поради тази причина на този етап от разработка в двигателя липсва вградена система за създаване на терен (което е въпрос на спорове) и засега са налични различни решения с отворен код под формата на приставки (плъгини), разработени от независими разработчици.

**HeightMap terrain plugin for Godot Engine**

Zylann HeightMap terrain [4] е приставка за генериране и редакция на терен, базиран на карта на височината. Това означава, че не се изграждат върхове на полигоналната мрежа директно, а чрез рисуване на текстура, от която мрежата се създава динамично. Това е една от първите приставки за терен за Godot, поради което плъгинът е достъпен както за по-старите версии на игровия двигател Godot 3.x, така и за последните версии Godot 4.x. Приставката е с отворен код и се разпространява под MIT лиценз, който позволява безплатното и използване и модификация на кода (фигура 1).



Фигура 1

Инструментът позволява създаването на разнообразни терени с функции като пещери и надвиснали скали. Той предоставя удобен начин за процедурно генериране на терен, като спестява време в сравнение с ръчното създаване на персонализирани модели на терен в Blender.

Теренът се генерира въз основа на височинна карта върху текстура, като поддържа рисуване на текстури, оцветяване, създаване на дупки в терена, ниво на детайлност (**LOD** – **L**evel **O**f **D**etail), за да осигури добра производителност, дори при големи терени и трева, като същевременно е насочен към Godot API.

Приставката е кодирана с помощта на вградения език за програмиране в игровия двигател Godot GDScript, което позволява бърза редакция на кода и добавяне на допълнителна функционалност. В редактора са достъпни инструменти за модификация на създадения терен под формата на четки, като същевременно е позволено използването и външен импорт на комплект от текстури, формиращи допълнителни характеристики на терена.

По отношение на производителността използването на приставката за терен на Zylann може да бъде по-ефективно в сравнение със стандартна полигонална мрежа, особено когато се работи с терени със значителни размери. Плъгинът използва техники като ниво на детайлност и разделяне на терена, които позволяват зареждането/разтоварването на определени части от терена въз основа на видимостта. Това може значително да подобри цялостната производителност чрез намаляване на броя на върховете, които трябва да бъдат изобразени във всеки един момент.

**M Terrain plugin**

M Terrain plugin [5] е написан на C ++ в GDExtension на игровия двигател Godot с цел осигуряване на по-висока производителност при създаване на големи терени, необходими при създаване на игрово съдържание с отворен свят (фигура 2), което изисква създаването на баланс между процесорните ядра и графичния процесор. Този плъгин не е лесен за работа и е необходима известна практика, за усвояване на работата с него и правилната настройка за създавания терен.



Фигура 2

Теренът е разделен на различни региони, като същевременно височинната текстурна карта за даден регион, разположен по-далеч, има по-ниска разделителна способност, така че заема по-малко обем от видео паметта (VRAM).

Приставката поддържа система за трева, която можете да се използва за създаването на трева или скали. В допълнение системата за трева поддържа сблъсък (колизия), посредством което се позволява бързото създаване на масивна гора от дървета със сблъсък. Тревата също може да се рисува.

Осигурява съвместното използване с навигационната система на Godot, което позволява прилагане на AI навигационните системи за намиране на път в игрово съдържание с отворен свят. За повишаване на производителността е позволено „изпичане“ на навигационна мрежа от терена, като същевременно навигационната мрежа също може да се рисува.

Други, заложени характеристики в приставката, са:

– Поддържаща скулптурна четка;
– Поддръжка на неразрушими слоеве с карта на височината;
– Опорни отвори;
– Поддръжка на вода;
– Поддържаща цветна четка с различен алгоритъм като Splat-mapping, Index mapping, bit-wise brush ...

Приставката е с отворен код и се разпространява под MIT лиценз, който позволява безплатното и използване и модификация на кода.

**Terrain 3D**

Terrain 3D [6] е високопроизводителна, редактируема теренна система за Godot 4, написана на C++ като GDExtension плъгин, който работи с официални версии на двигателя. Плъгинът може да бъде достъпен от GDScript, C# и всеки език, поддържан от Godot (фигура 3).

Високата производителност, осигуряваща от тази теренна система, я прави подходяща за използването и в игрови сценарии с отворен свят, като авторът и използва техники, прилагани в широко известната игра с отворен свят The Witcher 3.

Основни характеристики на приставката са:

– Мрежест терен с геометрична клипкарта (Geometric Clipmap Mesh Terrain), както се използва в популярната игра с отворен свят The Witcher 3;
– До 16k x 16k в 1k региони;
– До 10 нива на детайлност (LOD);
– До 32 комплекта текстури, използвайки албедо, нормал, грапавост, височина;
– Скулптуриране, дупки, боядисване на текстура, почистване на текстура, боядисване на цветове и влага.

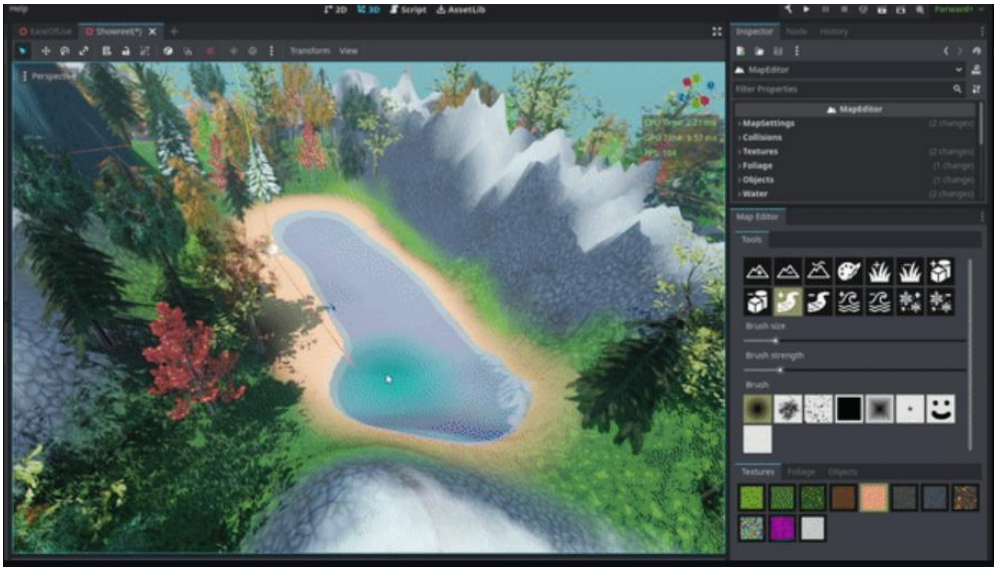
Поддържа импортиране на карти на височина от HTerrain, WorldMachine, Unity, Unreal и всеки инструмент, който може да експортира карта на височина (raw/r16/exr/+).




Фигура 3

**TerraBrush**

TerraBrush [7] е приставка за бързо създаване на терени за игровия двигател Godot, написана на C#, което изисква използване на .Net версията на двигателя. Авторът определя плъгина като непретенциозен, създаден за собствени цели, но лекотата на работа и дружелюбния потребителски интерфейс привличат вниманието на много потребители, които желаят създаването на неголеми теренни системи за игрово съдържание (фигура 4).



Фигура 4

Основните характеристики на тази теренна система са:

– Скулптура – скулптуриране на терена с карта на височината;

– Увеличаване/намаляване на терена;
– Изглаждане на терена;
– Изравняване на терена;
– Задаване на височина (рисуване до определена височина);
– Задаване на ъгъл (рисуване от начална точка с определен ъгъл);
– Рисуване на текстури – добавяне на цветове към терена с инструмента за рисуване на текстури;
– Поддържат се нормална карта и текстура на грапавост;
– Зеленина – добавяне зеленина към терена (напр. трева);
– Зеленината следва основната камера с дадено максимално разстояние;
– Пакетирани сцени – разпръскване на пакетирани сцени на терена;
– Множество обекти могат да бъдат разпръснати с една четка;
– Поддържа се произволно Y-завъртане;
– Опакованите сцени винаги ще следват терена;
– Регулиране на позицията на живо, докато теренът се скулптурира;
– Вода – добавяне на вода към терена;
– Водата ще направи терена по-нисък за боядисаната зона;
– Опакованите сцени и зеленината също ще станат по-ниски с водата;
– Поддръжка за персонализиран шейдър;
– Воден поток – оцветяване посоката на водата;
– Сняг – добавяне на дебел сняг към терена;
– Текстурата на снега може да се конфигурира, така че е лесно може да се направи нещо като пясък;
– Дупка – дупка за боя. Полезно за създаване на пещера;
– Множество четки;
– Предлагат се и персонализирани четки.

**Приложимост на описаните ресурси при създаване на 3D игрово съдържание за целите на обучението**

Изборът на разгледаните 3D базови ресурси за създаването на екстериорни повърхности трябва да бъде съобразен както с насочеността на планираното игрово съдържание, така и с кривата на обучение при работата с тях. Под крива на обучение се разбира крива, описваща връзката между времето за обучение при усвояването на работата с определен ресурс и напредъка на работещия с ресурса при изпълнението на изследваната задача. Спрямо кривата на обучение изследваните дотук ресурси могат да бъдат подредени по следния начин, като списъкът започва с най-лесно усвоимите за работа ресурси:

– TerraBrush;
– HeightMap terrain;
– Terrain3D;
– M Terrain plugin.

За 3D игрово съдържание, изискващо създаването на неголям терен, може да се използва TerraBrush. При средно големи до големи теренни повърхности е препоръчително да се използва приставката HeightMap terrain, а за създаване на големи терени за игрови приложения с отворен свят – Terrain3D или M Terrain.

Литература:
1. **Буров И.** Изграждане на дигитална среда за интерактивно 3D игрово обучение. Разработка и интеграция на интерактивни 3D решения. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2022 г. ISBN 978-619-201-661-6
2. **Буров И.,** Подбор на игрови двигатели при разработка на 3D интерактивно съдържание в обучението, Шумен: Годишник на ШУ „Еп. Константин Преславски“, т. XXV D, 2021, с 335–345
3. **Бурова И.**, Интерактивен подход при формиране на практически задачи по предприемачество. – В: Е-списание „Образование и развитие“, ISSN 2603-3577, Брой 7, 2021

**Интернет ресурси:**
4. **HeightMap terrain** https://github.com/Zylann/godot_heightmap_plugin
5. **M Terrain plugin** https://github.com/mohsenph69/mterrain_release
6. **Terrain3D** https://github.com/TokisanGames/Terrain3D
7. **TerraBrush** https://github.com/spimort/TerraBrush

*Ивайло Иванов Буров,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*катедра: Педагогика и управление на образованието*
*i.burov@shu.bg*

# ИНТЕГРИРАНЕ НА НАУЧНИ ПРИНЦИПИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ: СЪВРЕМЕННИ МЕТОДИ И ПОДХОДИ

*Ивана С. Трифонова*

# NTEGRATION OF SCIENTIFIC PRINCIPLES IN PRESCHOOL EDUCATION: MODERN METHODS AND APPROACHES

*Ivana S. Trifonova*

*ABSTRACT: The report explores modern methods and approaches for integrating scientific principles into preschool education. It examines innovative pedagogical practices that stimulate curiosity and critical thinking in young children. The focus is on the application of experimental and play-based methods that help children understand basic scientific concepts through practical activities. The role of technology, interactive laboratories, and project-based learning is discussed, along with the importance of teacher training and parental involvement in the educational process. The report highlights challenges and opportunities for collaboration between educational institutions and scientific organizations.*

*KEYWORDS: preschool education, scientific principles, play-based learning, technology in education, teacher training, parental involvement*

**Резюме**

Докладът изследва съвременните методи и подходи за интегриране на научни принципи в предучилищното образование. Разглеждат се иновативни педагогически практики, които стимулират любопитството и критичното мислене на децата в ранна детска възраст. Акцентът е върху приложението на експериментални и игрови методи, които помагат на децата да разбират основни научни концепции чрез практически занимания, но и стриктно следване на класическата методика. Акцент поставям и върху интердисциплинарния подход на педагога посредством познаване и владеене на тясно свързаните с педагогиката и детското развитие науки като психология, психолингвистика, логопедия.

**Въведение**

Научното образование в предучилищна възраст е от съществено значение за цялостното развитие на децата, тъй като то играе ключова роля във формирането на когнитивни и социални умения. Чрез ранното запознаване с научни концепции децата развиват способността си за критично мислене, решаване на проблеми и творческо разсъждение. Научното образование също така подпомага формирането на основите за бъдещо обучение и професионална реализация, като изгражда у децата положително отношение към ученето и желание за изследване на заобикалящия ги свят. Освен това научното образование влияе върху социалното поведение на децата. Чрез работа в екип, споделяне на идеи и участие в групови експерименти децата усвояват важни

социални умения като комуникация, сътрудничество и емпатия. Тези умения са от съществено значение за успешната им интеграция в обществото и за изграждането на здрави социални взаимоотношения. Въпреки значимостта на научното образование интегрирането на научни принципи в ранната образователна среда остава предизвикателство. Много предучилищни институции срещат трудности поради липсата на ресурси, недостатъчно подготвени педагози и ограничения в учебната програма. Това прави необходимо разработването и прилагането на иновативни педагогически методи, които да отговорят на нуждите на децата и да направят научното образование достъпно и ефективно. В този доклад се изследват съвременните педагогически методи и техният потенциал за подобряване на предучилищното образование. Чрез анализ на актуални подходи като игрови методи, използване на технологии и дигитални инструменти, както и проектно-базирано обучение ще бъдат представени добри практики и стратегии за успешна интеграция на научни принципи в предучилищната образователна среда. Целта е да се подчертае важността на научното образование в ранна възраст и да се предложат решения за преодоляване на съществуващите предизвикателства.

**Значение на научно-ориентирания подход в образованието в ранна детска възраст**

Научно-ориентираният подход в образованието в ранна детска възраст играе критична роля в развитието на редица умения у децата включително критично мислене, въображение, логика, ориентация и творческо мислене. Тези умения са от съществено значение за цялостното когнитивно и емоционално развитие на децата и са основа за тяхната бъдеща академична и социална реализация. Критичното мислене е способността да се анализират факти, да се изследват различни гледни точки и да се правят информирани заключения. Научното образование стимулира децата да задават въпроси, да търсят отговори и да оценяват информацията, която получават. Чрез експериментални дейности и наблюдения децата се учат да правят хипотези, да провеждат тестове и да интерпретират резултатите, което значително подобрява техните аналитични способности. Научните експерименти и открития често изискват от децата да си представят невидими процеси и явления. Това стимулира тяхното въображение и способността им да визуализират концепции, които не могат да бъдат директно наблюдавани. Например при изучаване на Космоса или микроорганизмите децата използват своето въображение, за да разберат и интерпретират тези сложни и абстрактни идеи. Научното образование включва множество дейности, които изискват логическо мислене и пространствена ориентация. Децата се учат да разпознават причинно-следствени връзки, да идентифицират модели и да решават проблеми стъпка по стъпка. Например в задачите по математика те се сблъскват с логически предизвикателства, които изискват последователно мислене и способност за ориентация в пространството. Творческото мислене е от съществено значение за иновациите и развитието на нови идеи. Научното образование предоставя на децата възможности да експериментират, да правят грешки и да откриват нови решения. Творческите проекти и експериментите стимулират децата да мислят извън рамките и да развиват уникални подходи към решаването на проблеми. Чрез интерактивни и практически дейности децата

усвояват основни концепции в областта на естествените науки и математиката. Те се запознават с понятия като тежест, обем, сила, енергия, числа, геометрични форми и математически операции. Тези знания са основата, върху която ще се надграждат по-сложни научни и математически умения в по-късните етапи на образование. Ранното прилагане на научно-ориентирания подход подготвя децата за началния етап на образование, като изгражда у тях важни академични и социални умения. Децата, които са били изложени на научни дейности в предучилищна възраст, по-лесно се адаптират към училищната среда и показват по-добри академични постижения. Те също така развиват положително отношение към ученето, което е ключово за тяхното бъдещо образователно развитие. Научно-ориентираният подход като иновация в образованието не само подготвя децата академично, но и ги насърчава да развият любопитство и интерес към света около тях. Чрез изследвания и открития децата разбират, че ученето може да бъде забавно и вълнуващо. Това положително отношение към ученето и изследването на околния свят формира у децата основата за продължаващо образование и личностно развитие [1].

**Съвременни педагогически методи**

Игровите подходи са изключително ефективни за обучение на малки деца, тъй като стимулират естественото им любопитство и ентусиазъм. Играта е първото естествено занимание на детето, чрез което то опознава околния свят и се свързва с него. Социално желателното поведение е част от този процес на опознаване и изграждане на позитивни социални модели в съзнанието на детето. Например игри с пясък и вода могат да бъдат използвани за обяснение на основни принципи на физиката и химията чрез сетивно опознаване на света. Така децата не само се забавляват, но и усвояват важни научни концепции. Добре познатият метод на Мария Монтесори предоставя на децата самостоятелност за изследване на околния свят чрез игра, като в същото време педагогът контролира постигането на очакваните резултати. Монтесори материалите са създадени така, че да насърчават самостоятелното обучение и изследване. Децата работят със специално подбрани материали, които им помагат да развият моторни умения, когнитивни способности и социални умения. Методът Орф-Шулверк поставя акцент върху сензорното обучение чрез изкуство, който постига отлични резултати при деца със синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДХВ). Чрез музика, танци и театрални игри децата развиват своите сензорни и моторни умения, както и способността си за саморегулация и внимание. Този метод е особено ефективен за деца с различни потребности, като им предоставя възможности за изразяване и комуникация по нетрадиционни начини. Игри с конструктивни елементи, като блокчета и лего, развиват пространствено мислене и логическо мислене у децата. Те насърчават децата да строят, създават и експериментират, като по този начин стимулират тяхната креативност и инженерни умения. Тези игри също така подпомагат развитието на фината моторика и координацията око – ръка. Съчетанието на иновативни методи в образованието, но положени върху основите на класическите методики, постига неочаквано добри резултати при деца в и извън норма. Иновативните подходи включват използването на технологии, дигитални инструменти и проектно-базирано обучение. Тези методи позволяват на децата да учат по интерактивен и

ангажиращ начин, като същевременно се запазват класическите педагогически принципи. Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование регламентира, но съвсем не ограничава използването на иновативни методи в предучилищното образование. В съчетание с Наредбата за приобщаващото образование се разгръща нова и непозната територия за работа на педагога, особено когато става въпрос за обучение на деца в разновъзрастови групи и наличие на деца със специални образователни потребности (СОП) в групите. Тези регламенти насърчават използването на различни педагогически подходи и методики, които да отговорят на индивидуалните нужди на всяко дете и да осигурят приобщаваща и подкрепяща образователна среда [2].

**Използване на технологии и дигитални инструменти в обучението**

Технологиите и дигиталните инструменти играят все по-важна роля в предучилищното образование. Интерактивните образователни приложения и електронните познавателни книжки и помагала предоставят нови възможности за обучение. Те не само ангажират децата, но и улесняват усвояването на нови знания чрез игри и интерактивни задачи. Например приложения като „Endless Alphabet“ и „PBS Kids Games“ предлагат интерактивни активности, които подпомагат развитието на езиковите и математическите умения у децата. Чрез виртуални лаборатории децата могат да провеждат експерименти и да наблюдават научни явления, които иначе биха били недостъпни. Виртуалните лаборатории позволяват на децата да изследват различни научни концепции по безопасен и интерактивен начин. Например приложения като „PhET Interactive Simulations“ предоставят възможност за провеждане на експерименти по физика и химия, които са адаптирани за най-малките ученици. Уповавайки се на принципа за нагледност, дигиталните инструменти ни дават възможност да предоставим на децата всякакви нагледни материали в обучението. Визуализацията на сложни концепции чрез анимации и интерактивни графики подпомага разбирането и запаметяването. Например електронни книги с вградени анимации и звукови ефекти като „My Very Hungry Caterpillar“ помагат на децата да се ангажират и да учат по-забавно и ефективно. Дигиталните инструменти значително подпомагат работата на педагога. Интерактивните бели дъски и таблети дават възможност за динамично и ангажиращо преподаване. Учителите могат да използват различни софтуерни програми за създаване на индивидуализирани учебни материали, които отговарят на нуждите на всяко дете. Наличието на онлайн семинари и обучения предоставя възможност за разгръщане на потенциала на педагога в удобно за него време. Учителите имат достъп до множество ресурси и курсове, които подпомагат тяхното професионално развитие. Например платформи като „Coursera“ и „EdX“ предлагат курсове по различни аспекти на педагогиката и използването на технологии в образованието. Това дава възможност на педагогическите кадри да се запознаят с най-новите методи и техники, без да напускат удобството на своя дом или работно място. Технологиите и дигиталните инструменти предоставят нови възможности за обучение в предучилищното образование. Те не само ангажират децата и улесняват усвояването на нови знания, но и подпомагат работата на педагозите, предоставяйки им инструменти за по-ефективно и индивидуализирано преподаване. Онлайн семинарите и обученията позволяват

на учителите да продължат своето професионално развитие и да се запознават с новите тенденции в образованието. Тези инструменти и ресурси правят обучението по-динамично, интересно и достъпно за всички участници в образователния процес [3].

**Интерактивни и експериментални дейности**

Интерактивните лаборатории за деца представляват вълнуващ и ефективен начин за въвеждане на малките ученици в света на науката чрез практически дейности и експерименти. Тези лаборатории включват малки експерименти и изследвания, които обясняват основни научни концепции и стимулират любопитството и интереса на децата към науката. Експериментите с магнити са отличен начин да се демонстрират принципите на магнетизма по забавен и достъпен начин. Децата могат да изследват как магнитите привличат и отблъскват различни обекти, като използват магнити с различни форми и размери. Те могат да открият, че магнитите имат полюси и че противоположните полюси се привличат, докато едноименните се отблъскват. Тези експерименти не само учат децата на основите на магнетизма, но и развиват тяхната способност за наблюдение и извод. Малките химически експерименти са друг важен компонент на интерактивните лаборатории. Те включват смесване на различни течности, за да се демонстрират основни химически реакции. Например смесването на оцет и сода за хляб води до образуване на въглероден диоксид, което създава забавна и безопасна реакция с много мехурчета. Децата могат да наблюдават как се променят цветовете на течностите при добавяне на различни вещества или да изследват как различни материали реагират при нагряване или охлаждане. Тези дейности помагат на децата да разберат основните концепции на химията като химически реакции, състояния на веществата и промените на веществата. Експериментите с вода и въздух са още една интересна област за изследване. Децата могат да изучават свойствата на водата чрез експерименти с плаване и потъване на различни обекти, като изследват какви фактори влияят върху тези процеси. Те могат да правят опити с различни съдове, за да наблюдават как се променя формата на водата и как тя заема обема на съда. Експерименти с въздух включват наблюдения на въздушни течения, изследване на въздушното налягане с помощта на балони и други прости инструменти. Тези дейности помагат на децата да разберат физичните свойства на водата и въздуха и тяхното поведение в различни условия. В интерактивните лаборатории за деца могат да се включат и биологични експерименти, които да представят основните концепции на биологията. Децата могат да изследват растежа на растения, като засаждат семена и наблюдават развитието им в различни условия на светлина и вода. Те могат също така да изучават структурата на клетки под микроскоп, да изследват насекоми и други малки животни или да наблюдават процеса на фотосинтеза. Тези експерименти помагат на децата да разберат основните биологични процеси и да развият интерес към живата природа. Всичко това е абсолютно съобразно и приложимо в образователно направление *Околен свят*. Интерактивните лаборатории за деца не само предоставят възможности за научно изследване, но и насърчават сътрудничеството и комуникацията между децата. Чрез съвместна работа по експерименти те развиват социални умения и се учат да работят в екип. Освен това интерактивните лаборатории предлагат

различни методи за учене, които отговарят на индивидуалните нужди и интереси на децата, като ги мотивират да продължат да изследват и да учат по един абсолютно естествен за тях начин – практическото обследване и игра [4].

**Проекти, базирани на реални проблеми и тяхното решаване**

Проектно-базираното обучение ангажира децата в решаването на реални проблеми. Например проект за рециклиране може да включва събиране и сортиране на отпадъци, което учи децата на екологични принципи и отговорност. Такива проекти стимулират креативността и уменията за сътрудничество [5].

**Роля на учителите и родителите**

**Обучение и професионално развитие на педагогическите кадри**

Учителите играят ключова роля в интегрирането на научни принципи в предучилищното образование. За да бъдат ефективни, те трябва да преминават през специализирано обучение и да се запознават с новите педагогически методи. Освен новите педагогически методи съвременните педагози активно повишават своите образователно-квалификационна степен и професионално-квалификационна степен с цел разширяване на потенциала и запознаване с науките, които имат тясна връзка с педагогиката. Семинари и курсове по теми като научно мислене и експериментално обучение могат да подпомогнат професионалното им развитие. Все по-често наблюдаваме и обучение по метода на Мария Монтесори, арт терапия, детска психология и др. [6].

**Включване на семействата в образователния процес**

Родителите също играят важна роля в обучението на децата. Включването на семействата в образователния процес може да подпомогне усвояването на научни концепции. Например родителите могат да участват в тренинги и събития на детското заведение или да посещават социално значими събития, театри, музеи заедно с децата си [7].

**Предизвикателства и възможности**

**Преодоляване на бариери пред научното обучение в предучилищната възраст**

Едно от основните предизвикателства пред научното обучение в предучилищна възраст е липсата на ресурси и подготвени кадри. За преодоляване на тези бариери е необходима по-висока информираност за нуждите на съвременното образование и образователна инфраструктура и разработването на специализирани програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти [8].

**Възможности за сътрудничество между образователни институции и научни организации**

Сътрудничеството между образователни институции и научни организации може да предостави допълнителни ресурси и експертиза. Университети и научни центрове могат да предоставят обучение и консултации на учители, както и да организират съвместни проекти и инициативи [9]. Друга позитивна и позната практика са междуинституционалните педагогически визити.

**Заключение**

В заключение – интегрирането на научни принципи и използването на съвременни педагогически методи в предучилищното образование са ключови за осигуряване на качествено образование и развитие на децата. Те предоставят основата, върху която ще се надграждат техните бъдещи знания и умения, и ги подготвят за успешно справяне с предизвикателствата на следващите образователни етапи.

Литература:


1. Иванов, И. (2019). Научното образование в ранна възраст: Теории и практики. София: издателство Образование.
2. Петров, П. (2020). Игрови методи в предучилищното образование. Варна: издателство Образователни иновации.
3. Димитрова, Д. (2021). Технологии в образованието на малки деца. Пловдив: издателство Технолаб.
4. Симеонов, С. (2018). Лаборатории за деца: Практически ръководства. Русе: издателство Наука за деца.
5. Костова, К. (2017). Проектно-базирано обучение в предучилищна възраст. София: издателство Образователен център.
6. Георгиева, Г. (2020). Професионално развитие на учители в предучилищното образование. Бургас: издателство Образователен институт.
7. Николов, Н. (2019). Ролята на родителите в обучението на деца. Варна: издателство Семейно образование.
8. Маринова, М. (2018). Преодоляване на бариери в предучилищното образование. Плевен: издателство Образование без граници.
9. Василев, В. (2021). Сътрудничество между образователни и научни институции. София: издателство Наука и образование.



*Ивана Светлинова Трифонова,*
*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*
*магистър „Начална и предучилищна педагогика“,*
*обучаваща се в ОКС Магистър „Психология“,*
*учител, ДГ „Щастливо детство“, гр. Враца*
*ivstt@abv.bg*

# ТВОРЧЕСТВОТО В ЧАСОВЕТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

*Иванка В. Бурова*

# CREATIVITY IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP CLASSES

*Ivanka V. Burova*

*ABSTRACT: The article reveals the essence of the concept of „creativity“ and its application in technology and entrepreneurship classes of elementary school students and students of PUNUP and NUPCHE majors.*

*They display their gift, dexterity and creativity in the creative process.*

*KEYWORDS: creativity, creative process, creative imagination*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Творчеството е умствен процес на човешката дейност.

При него се създават качествено нови материални и духовни ценности. Състои се в създаване на нови идеи и понятия или нови връзки между вече съществуващи. Съществената разлика от производството е оригиналността на новия продукт. Творчеството е също така неразривно свързано със свободата. [9]

Според Валентин Бояджиев „творчеството е сложна индивидуална организация на съзнателна и безсъзнателна психика, чрез която се създават нови и социалнозначими ценности (предмети, вещи, идеи, хипотези и т.н.). Като сложен вътрешен процес творчеството не протича въз основа на строги и някакви общи правила (може би има повече хаос, отколкото ред)“. [10]

Творчеството е дейност, която е сложна, свързано е с търсене на отговори на различни въпроси, изисква търпение, сръчност и най-вече желание. Според Е. Пол Торънс „творчеството е движение от непознатото към познатото, към още по-непознатото, своеобразен начин за усъвършенстване на мисълта и то в момент, когато собственият опит не е достатъчен“. [5]

„Индивидуалното творчество винаги се извършва като процес, познания, при което личността се опира на голям запас от овладени умствени и практически действия, свободно и самостоятелно подбиране, трансформиране и комбиниране за решаване в нетрадиционен вид на определени задачи“. [6]

Творчество означава да се направи нещо ново, от нищо нещо. Детето се развива, правейки различни изделия в часовете по технологии и предприемачество. Всяко дете притежава качество да открива, да изследва, да

сътворява, да се справя с различни трудности, докато постигне това, което иска да сътвори.

Според Здравка Лисийска „творчеството като съзидателна дейност има голяма обществена стойност не само поради това, че чрез него се осъществява реализация в на материални и духовни богатства за обществото, но и поради това, че то има огромна възпитателна стойност като процес, в който се извършва развитие и саморазвитие на личността“. [4]

Във философския речник творчеството се определя „като процес на човешка дейност, създаващ качествено нови материални и духовни ценности. Творчеството представлява възникнала в труда способност на човека да създава чрез даден от действителността материал (въз основа на познанието на закономерностите на обективния свят) нова реалност, която задоволява многообразни обществени потребности“. [7]

Във философската енциклопедия понятието „творчество“ се дефинира по следния начин:

„Творчеството е дейност, пораждаща нещо ново никога по-рано несъществувало. Дейността на индивида може да представлява творчество във всяка сфера: научна, художествена, производствено-техническа и т.н. [8]

Творчеството е създаване на нови реалности и ценности по пътя на съзнателната изява на същностните сили и способности на хората. То е заложено у учениците и студентите и е в тяхната природа.

Според Здравка Вичева творчеството и интеракцията „предопределят субектни отношения между педагога и детето, партньорство и сътрудничество в усвояването на познавателната и социална информация, в споделянето и съпреживяването заедно с връстниците, дава възможност за личностна изява на индивидуалната неповторимост, удовлетворява детските потребности и интереси“. [3]

Творчеството е сложно понятие и е многостепенно, понеже има различни степени на развитие и форми на съвършенство.

творчество – търсене – изследване

откритие – изява – игра

Творчеството е преобразуване на действителността, създаване на нови реалности, което води до създаване на нещо ново. То е процес, при който всяко нещо, което се създава е плод на усилия и действия, които са свързани с конкретни потребности, условия и предпоставки. Творчеството може да е индивидуално или екипно. Процесът при децата е свързан със спонтанност и стремеж да създадат изделия (продукти), които да се харесат на останалите.

Творческият процес започва от неясното, което стимулира децата към проучване и търсене.

Всички деца носят своята индивидуалност, интерес и заложби. Много важно за развитието на творчеството на децата е социалната адаптация към средата.

Търсенето е важен елемент в процеса на творчеството на децата, защото те комбинират, изменят и пресъздават, те са новатори. В творческия процес детето се чувства спокойно и свободно Децата се радват на създаденото от тях и е много важно преживяването, че са сътворили нещо ценно.

Творчески процес:

1. любознателност
2. търсене
3. изява – резултат
4. откритие
5. учудване
6. продукт – резултат

Според М. Анева човекът има способност за творческо въображение, способност да фантазира, т.е. да съчетава, да съединява различни жизнени явления в особено ново явление. И именно там са големите открития и същинското творчество. [1]

Според Л. Виготски ценността на творчеството при децата трябва да се търси не в продукта, а в самия процес. [2]

Творческата свобода е неограничена и спомага за развитието на личността. Твори се красота, то е заложено у човека и разкрива неговата природа и същност.

Творчеството е дейност на човека, създаваща нови изделия, които имат определена значимост.

То е резултат от труда на хората. Творчеството започва с поставяне на задачата какво ще се изработва, след което следват основният етап на изпълнението, последователността и естетическото ѝ оформяне. Предпоставка за пълноценно творчество са генерираните идеи за постигане на най-добро решение при изработването на изделието. Учениците и студентите проявяват голям интерес, когато творят, като развиват своя творчески потенциал нацяло.

Трябва да се подчертае, че творческото въображение се разглежда като важна функция на съзнанието на много високо ниво. Въображението се характеризира със своята самостоятелност.

Учениците и студентите създават такива конструкции на предметите, които са невероятни и неповторими.

Творчеството преминава през два етапа:

1. Подготвителен, който включва събиране на информация, впечатления и натрупване на знания.
2. Отключващ въображението, интуицията и чувствата на личността.

При изработването на своите изделия учениците и студентите проявяват желание, самостоятелност, амбиция и удовлетвореност.

Съвременните изследователи на творчество и таланти считат, че от голямо значение е влиянието на социалната среда, която действа благоприятно върху развитието на децата. Тук идва и ролята на учителя, който стимулира и мотивира учениците да се изявяват и творят. Той ги мотивира към творчески изяви.

Критерии за измерване на творческата насоченост на децата:

1. впечатление – упоритост;
2. наблюдателност – амбициозност;
3. жизнерадост – увереност;
4. активност или критичност;
5. самостоятелност – общителност;

6. общителност – затвореност;
7. търсене на подкрепа или оценка от другите.

Въз основа на тези критерии учителите наблюдават учениците и им дават поле за изява.

Учениците и студентите проявяват активност, самостоятелност и инициативност в своите часове.

В Педагогическия факултет на ШУ „Епископ Константин Преславски“ се проведе коледна изложба базар с благотворителна цел. Красивите коледни и новогодишни сувенири, свещници, елхи, и други коледни украси бяха изработени от студентите. Те проявиха активност и дадоха всичко от себе си при изработката на всеки коледен предмет.








Красивата пролетна изложба по случай Деня на Земята на изделия вдъхновява и впечатлява с креативност и майсторство на изработените изделия. Творбите са изцяло ръчна изработка от студентите, които работиха с еко материали.

В изложбата са включени изделия от рециклирани материали, създадени в часовете по технологии и предприемачество, като израз на нашата обща ангажираност и съпричастност към въпросите, отнасящи се до опазването на околната среда и отговорно отношение към природата. С грижа към околната среда се използват само екоматериали и прилагат разнообразни техники, свързани с разширяване на знанията за различните материали и формиране на умения за работа с тях. Изложбата стимулира творчеството, посветено на природата, вдъхнови студентите.

Студентите развиват творческите си способности и умения, създавайки различни изделия.

Използват разнообразни техники – апликация, колаж и др.

В своите творби студентите пресъздават различни елементи от заобикалящия ни свят – предмети, пана и други интересни изделия и същевременно се учат как да внасят творчество и красота във всяка своя дейност. Създадените изделия от учениците и студентите се отличават със своята неповторимост и оригиналност.





В изложбата, посветена на Патронния празник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, студентите изработиха прекрасни изделия, като комбинираха различни материали – хартия, картон, текстилни материали, дървесина, метал, пластмаса и др.







**Заключение**

Учениците и студентите в часовете по технологии и предприемачество са заинтересовани да изработват все по-интересни и атрактивни изделия, като търсят начини да прилагат все по-различни и нови техники в своята работа. Те искат да разширят своя кръгозор от знания и умения, за да постигнат по-висок резултат в своята учебна дейност.

Литература:


1. Анева, М. Възпитаване на творческото въображение. Благоевград: УИ Неофит Рилски, 2010.
2. Виготски, Л. Въображение и творчество на детето. София, Наука и изкуство,1988.

3. Вичева, З. Интерактивността в образователните математически игри при 5 – 7-годишните деца. – В: Годишник на Шуменския университет, Педагогически факултет, т. XXVII D. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2023, ISSN 1314-6769, с. 319.
4. Лисийска, З. Методика за формиране на творчески художествено-конструктивни способности у деца от начална училищна възраст. София: Веда Словена – ЖГ, 1994.
5. Torrans, E. P. Is Creativity teachable, Phi Delta Kappa International (1 Jun. 1973)
6. Речник по психология. София: Наука и изкуство, 1989.
7. Философски речник, София, 1968, БКП, с. 531
8. Философска енциклопедия, т. 5, М., 1970, Наука, с. 185
9. https://bg.wikipedia.org/wiki/Творчество_творчество
10. https://valentinboyadzhiev.com/2017/05/29/sposobnostite-i-tvorchestvoto/

*Иванка Василева Бурова,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*i.burova@shu.bg*

# МНЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИТЕ НАСТАВНИЦИ ЗА ПОДГОТОВКАТА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Илиана О. Петкова*

# TEACHERS MENTORS OPINION ON THE PREPARATION OF THE STUDENTS FROM THE FACULTY OF EDUCATION AT SOFIA UNIVERSITY „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

*Iliana O. Petkova*

*ABSTRACT: During the internship pre-graduation practice, the student-future teacher finds in the real professional working environment. Under the guidance of the teacher-mentor, he walks the shortcut from the student bench to the teacher's chair. How well is he prepared for it? The answer to this question is sought in this article by presenting the results of a survey conducted in May-June 2024 among the teachers-mentors of students from the Faculty of Education at Sofia University "St. Kliment Ohridski". The results show that the students' preparedness is at a high level and they manage to apply their theoretical knowledge in real practice.*

*KEYWORDS: internship pre-graduation practice, preparation for teacher profession, teacher-mentors, student*

Качеството на образование е във фокуса на обществените разисквания във всяка една държава. То обаче зависи не само от материлно-техническата база, от оборудването на класните стаи и приятната атмосфера в училище, от качеството на учебниците и учебните помагала и достъпа до тях, но и от подготовката на учителите, от подкрепата на родителите и отношението на учениците към учебно-възпитателния процес. Проучване на Л. Йорданова показва, че в някои европейски страни (Австрия, Естония, Белгия, Дания, Румъния, Нидерланция) има създадени стандарти за качество на образованието, които служат за ориентир при работата на учителите [1]. В България такъв липсва, което дава възможност и за интерпретиране на това що е то качество на образованието и възможност за многообразие при реализиране на целия учебно-възпипателен процес.

Ежегодно в системата на образованието се включват учители, току-що напуснали студентската скамейка. Тяхната подготовка е резултат както от усилията на преподавателите във висшите училища, така и от личната мотивация и индивидуални усилия, които полагат. Резултатът от нея се проявява най-цялостно и за първи път по време на стажантската преддипломна педагогическа практика.

Начинът ѝ на провеждане е регламентиран в два нормативни документа:

- Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 2016 г., в която в чл. 9 са

регламентирани формите и часовете на практическа подготовка – хоспитиране, текуща педагогическа и стажантска практика. В чл. 12 е посочено както какво се разбира под стажантска практика, така и минималният брой уроци, които стажантът трябва да изнесе, а именно „не по-малко от 15 и не повече от 22 проведени педагогически ситуации или уроци в различни групи или класове“ [2];

- Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти от 2019 г. – от чл. 36 до чл. 41 са описани взаимоотношенията между базовото училище и университета, задълженията на учителя наставник и на стажант-учителя на провеждане на преддипломната практика [3].

Във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ нейното организиране започва от началото на учебната година с назначаване на комисия, а провеждането ѝ е в периода март – май. Начинът на протичането ѝ се следи чрез обратната връзка, която дават както завършващите студенти, така и базовите учители.

Настоящият доклад има за цел да представи мнението на учителите наставници за подготовката на бъдещите учители, които се обучават във факултета. Представят се резултати от анкетно проучване, проведено през юни 2024 г., непосредствено след приключване на преддипломната практика. То е част от по-голям проект, финансиран от Европейския съюз – Next Generation EU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01“ – за проект №.70-123-470 от 27.06.2023 г. на тема: „Преддипломната практическа подготовка на студентите като преход към тяхната професионална реализация“.

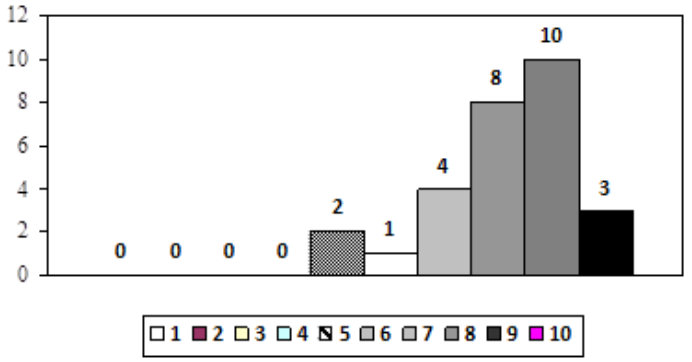
През уч. 2023 – 2024 г. преддипломната практика се проведе в 20 базови училища, от които 4 основни, 16 средни, 4 частни и 16 с изцяло държавно финансиране. Учителите наставници са работили с 56 студенти, от които 33 студенти от редовна и 23 от задочна форма на обучение. През цялото време на своята стажантска практика студентите работят с портфолиото. С него те се запознават още през февруари, а базовите учители са преминали обучение за работа с него. Разпределението се извършва след изпратена от студента молба към ръководителя на практиката, в която посочва три от базовите училища, в които би искал да проведе стажантската си практика, както и името на конкретен учител. Понякога това са учители, при които студентите са били на хоспитиране. Така един учител работи с един студент, както е и по нормативни изисквания.

В настоящото изследването анкетната карта е изпратена към директорите на всички 20 училища с молба да я разпространят сред учителите наставници. Трябва да отбележим, че в портфолиото също има бланки за междинен и финален отчет, които базовите учители попълват и дават своя оценка за работата на студента. Част от въпросите в настоящата анкетна карта са включени и в тази на портфолиото. Анкетната карта съдържа 25 въпроса, от които: 6 от тип бална оценка с 10-степенна оценъчна скала, 4 въпроса с 5-степенна ликертова скала, 8 множествени въпроса, 6 отворени въпроса и отделно 4 демографски.

В изследването са се включили на доброволен принцип 28 учители наставници, от които 100% жени. Една е на възраст между 26 г. – 30 г., 2 между 31 г. – 40 г., по 4 във възрастовия диапазон 41 г. – 45 г. и 46 г. – 50 г., по 7 на възраст между 51 г. – 55 г. и 56 г. – 60 г. и 3-ма на възраст между 60 г. и 65 г. По-голямата част от респондентите, 22 от тях, са с професионален опит над 16 години, а 7 от тях над 35 години работят в системата. 2-ма от тях работят със студенти над 10 години, а други 3-ма имат опит със студенти от между 11 – 15 години, 5-ма са базови към факултета и участват в преддипломната практика между 6 и 10 години, а най-много от тях (17) са учители наставници между 1 и 5 години. Тук е мястото обаче да уточним, че университетите и базовите училища влизат в нежелано от тях закононарушение. Защо? Защото според чл. 38 на Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти „учителят наставник заема длъжността „старши учител“ или „главен учител“. Според чл. 71 и 72 от същата наредба старши учителят трябва да е с над 10 години учителски стаж и да има 4-та или 5-а ПКС или, ако няма съответния стаж, трябва да притежават 1-ва, 2-ра или 3-та ПКС. За главен учител резонно е изискванията да са по-високи. Броят обаче на тези висококвалифицирани и отговарящи на изискванията на наредбата учители наставници е ограничен, затова като базови директорите предлагат, а в стажантската практика се включват, и учители с по-малко години стаж. Именно затова между респондентите има и такива, които са с по-малък брой години професионален стаж или работа със студенти. През последните години намалява и броят на учителите с повече стаж и по-висока кваификация, които желаят да бъдат учители наставници.

Въпросите са организирани в три групи – 1-ва група, свързани с предварителната подготовка на студентите, 2-ра група – с провеждането на самата практика и 3-та – оценка на възможностите за бъдеща професионална реализация. В настоящия доклад ще се анализират само първата група въпроси.

Мнението на учителите наставници за подготовката на студентите е изключително важно. В същото време стажант-учителите се стремят да демонстрират своите знания, получени до този момент. Първият въпрос от анкетната карта е: „*В каква степен оценявате подготвеността на студентите за преддипломната практика преди започването ѝ?“.* Учителите наставници трябва да изберат една цифра от 10-степенна оценъчна скала, като 1 е най-малко, а 10 – най-много. Удовлетворяващо е, че по-голямата част от отговорите са в положителната част.



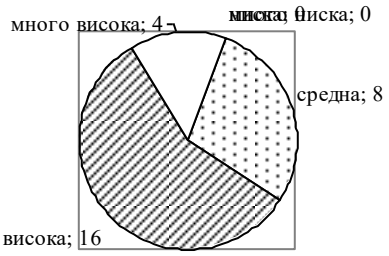

Фиг. 1. Отговори на въпроса „*В каква степен оценявате подготвеността на студентите за преддипломната практика преди започването ѝ?“*

Следващият важен въпрос е „*Считате ли, че студентите успяват да свържат натрупаните през годините на следване теоретични познания с практическото реализиране на дейността по време на преддипломната практиката?*“. На този въпрос учителите наставници имат възможност да посочат един от отговорите: „да, напълно“; „донякъде“, „не“ и „трудно ми е да преценя“. Бяха помолени и да обосноват своите отговори. Четирима (14,3%) от 28-те отговорили считат, че студентите напълно успяват да направят тази връзка и по време на своята практика те демонстрират уверено своите теоретични знания. Най-голям е броят (11 от 28, или 39,3%) обаче не тези, които считат, че студентите са успели донякъде да реализират тази връзка. Няма учители, които да отричат категорично, а 3-ма не могат да преценят. Причините, които посочват учителите наставници за недостатъчните умения на стажант-учителите да свържат теоретичното познание с работата на терен, са свързани не толкова с броя часове, колкото с липсата на друга, предварителна възможност за практикуване в училище. Ето някои от отговорите:

- „*Натрупаните знания ще се реализират практически в процеса на работа. Те биха открили кога и как мога да използват някои от тях, но пълният потенциал на уменията им и прилагане на знанията им ще се разгръща през годините и натрупване на опит*“;
- „*Ако студентът работи в сферата на образованието, то това ясно проличава в работата му с децата по време на практиката. В останалите случаи теоретичните им познания и практическото им реализиране се случват бавно и доста неуверено, което е напълно разбираемо*“;
- „*Липсва им достатъчно практика в различните класове*“;
- „*Трябва практика, за да може да се съчетават теоретичните с практичните знания*“.

Друг един важен въпрос е „*В каква степен намирате стажантите за подготвени за работа в/по професията?“.* Възможностите за отговор са в 5-степенна ликертова скала като 1 е много ниска, 2 – ниска, 3 – средна, 4 – висока

и 5 – много висока. Удовлетворително е, че респондентите отново са оценили високо цялостната подготовка.




Фиг. 2. Отговори на въпроса „*В каква степен намирате стажантите за подготвени за работа в/по професията?“*

На учителите беше дадена и възможност да направят предложения за оптимизиране организирането и провеждането на стажантската практика. Беше им поставен въпросът „*Ако зависи от Вас, промените в практическата подготовка на студентите в специалност „Педагогика“ биха били по посока на...*“. Удовлетворяващо е, че учителите наставници са изказали открито своето мнение. Те могат да бъдат разпределени в две групи: едни, които са съдържателни по своя характер и вторите, които имат по-конкретен организационен характер. Към първата група се отнасят мнения като:

- „*Според мен за бъдещите педагози би било важно да познават в детайли холистични подходи в образованието и неговите проявления в ежедневната работа. Мисля също, че би било в плюс да бъдат и по-детайлно запознати с философията на Монтесори и да могат да я вмъкнат критично в работата си, както и прогресивния модел*“;
- „*Съвместна работа с университетски преподавател на терен, размяна на роли – университетски преподавател е в ролята на учител пред студента и обратно, напълно добронамерено, отдадено, взаимност*“;
- „*Търсене и прилагане на различни форми и методи на преподаване“;*
- „*Български език (огрaмотяване) – да бъде задължителна дисциплина“*;
- „*Отпадане на голяма част от съпътстващата документация (дневник на дейностите е първото*)“;
- „*Използване на повече дигитални средства в провеждането на самия урок*“;
- „*Повече работа по посока на комуникацията с децата (да се съобразяват с възрастовата особеност)“.*

Втората група отговори са свързани с организацията на практиката, свързани най-вече с увеличаване броя часове за практическа подготовка. Учителите наставници дават предложение:

- „*Продължителността на практиката“*, *„По-дълга практическа подготовка*“, *„Увеличаване на времето на стажа*“ или „*Повече практика, отколкото е в момента“.*
- „*Смятам, че е необходимо да се предвидят повече часове по хоспитиране*“;
- „*Включването им в дейности, като занимания по интереси“*;

- „*По- дълга практика и проследяване на всички класове от 1. – 4. клас“* и т.н.

Обобщението, което може да се направи на базата на проведеното проучване мнението на учителите наставници, е, че:

1. Подготовката на учителите стажанти от университета е на много високо ниво, но уменията за свързването на теорията с практиката може да се реализира, само ако практическата подготовка не се реализира само по време на последната година на стажантската практика, а през цялото време на обучение.
2. Като цяло подготовката им за упражняването на професията е висока.

Подобна оценка е удовлетворяваща за нас като преподаватели. Тя съвпада и с проученото мнение на студентите, които са били в ролята на стажант-учители при тези учители наставници. Споделят, че „са удовлетворени от комуникацията с учителите наставници. Те получават тяхната подкрепа при организацията на часа. Обратната връзка е поощряваща, което създава спокойствие и увереност у обучаемите. В съдържателно отношение студентите получават съвети за начина на преподаване, за конструиране на учебното време при решаване на проблеми. Тази помощ е своевременна както от страна на учителите наставници, така и от преподавателите“ [4]. Периодичното изследване както на мнението на стажант-учителите, така и на учителите наставници е своеобразна обратна връзка за качеството на обучението. Както казахме в началото, именно то трябва да бъде основна цел в цялостната подготовка на студентите, но и във фокуса на цялостната образователна политика и реформите, които се правят в системата.

Литература:


1. Йорданова, Л. (2023) Що е то качество в образованието и как знаем, че го има? https://zaednovchas.bg/kachestvo-v-obrazovanieto/
2. Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“, Обн. ДВ. бр. 89 от 11 ноември 2016г.
3. Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Обн. ДВ. бр. 61 от 2 август 2019 г.
4. Петкова, И., М. Илиева, Вл. Станоева, Г. Чавдаров (2024) Предизвикателствата на стажантската практика пред студенти – бъдещи учители. *Педагогика, vol. 96, бр. 5*s.



*Илиана Огнянова Петкова,*
*доцент, доктор,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*
*Факултет по педагогика,*
*катедра „Дидактика“*
*i.petkova@fp.uni-sofia.bg*

# РОЛЯТА НА ИГРАТА ПРИ ПОДГОТОВКАТА И ГОТОВНОСТТА НА ДЕЦАТА ЗА УЧИЛИЩЕ

*Ирина Б. Стоянова*

# THE ROLE OF GAME IN CHILDREN'S PREPARATION AND READINESS FOR SCHOOL

*Irina B. Stoyanova*

*ABSTRACT: A child entering school is a significant, turning point and new moment in a child's life. It is related to providing the necessary conditions and environment for easier adaptation of children to learning at school. Play is not just entertainment, but an activity extremely important for adolescent development. The purpose of the article is to present the role of play in the preparation and readiness of children for school. The importance of games is important for their development, training, socialization, for the volitional regulation of behavior, for the formation of independence.*

*KEYWORDS: preparation, readiness, game, preschool education, continuity, kindergarten, school*

*Изследването е финансирано по проект №РД–08-319/01.03.2024 г. „Приложение на компетентностния подход в образователния процес“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

**Увод.** В съвременното образование все повече навлизат дигитализациите и новите технологии. Качеството на предучилищното и началното образование, от една страна, се определя от протичането на образователния процес, а от друга – от управлението на образователната институция.

За осъществяване на възпитателно-образователния процес в предучилищните заведения е от значение приложението на играта като основна и водеща дейност. Основната форма, чрез която се осъществява педагогическото взаимодействие в детската градина е педагогическата ситуация, а тя протича предимно под формата на игра.

Играта е насочена към пресъздаването и усвояването на обществен опит. Тя се извършва в определена ситуация и е своеобразна форма за организиране на живота на децата. Играта е свързана и със социализацията на децата, тя допринася и за развитие на самостоятелността при децата от предучилищна възраст.

Значението на играта в цялостната организация на педагогическото взаимодействие е подчертано в Наредба №5 от 03.06.2016 г. (чл. 27) – „Предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, вземайки предвид значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие“ [12, (чл.

27)].

Постъпването на детето в училище е значим и преломен момент в неговия живот. Това е нов период от детството, който е свързан с осигуряване на необходимите условия и среда за по-лека адаптация на децата към обучението в училище.

**Изложение.** Целта на статията е да представи ролята на играта при подготовката и готовността на децата за училище.

Задачи за осъществяване на целта:

1. Проучване на литературни източници и нормативни документи;
2. Анализ на различните видове игри с цел създаване на ефективна подготовка и готовност на децата за училище;
3. Роля и значимост на играта в предучилищното образование.

Приемствеността между детската градина и първи клас е особено важна, тъй като осигурява непрекъснатост в подготовката на децата за училище. В периода между шестата и седмата година детето навлиза в нов интензивен етап както във физическото, така и в интелектуалното си развитие. Едновременно с това се усъвършенстват и вече придобитите навици, формират се нови, по-сложни умения за общуване и поведение.

Поради това систематичното обучение на децата започва с постъпването им в първи клас. Понятията „подготовка за училище“ и „готовност за училище“ са взаимносвързани.

Подготовката за училище включва различни гледни точки. Съществуват три аспекта на подготовката за училище**:**

– **„интелектуалната готовност** за усвояване на програмното съдържание“ на предметите, които детето ще изучава;

– **„психологическата готовност** за обучение в училище, която се определя от специфичната учебна дейност и от новото място на детето в системата на обществените отношения; тя се отнася до развитие на мотивационната, емоционално-волевата и потребностната сфера на личността;

– **социалната готовност** на детето за поемане на ролята „ученик“ [10: 120]. Готовността на детето за училище е свързана с цялостното развитие на детето. Съгласно Наредба №5 от 2016 г. готовността на детето за училище „отчита физическото, познавателното, езиковото, социалното и емоционалното му развитие“ [12,чл. 35 (ал. 5)]. Готовността е свързана не само с развитието, но и с растежа, с физическото укрепване на детския организъм. Тя най-общо се изразява и зависи от резултатите на предучилищната подготовка и промените в развитието на 6 – 7-годишните деца. Характерно за посочения период е смяната на дейностите *игра* с *учене*. В тази връзка може да се подчертае, че „смяната на една доминираща дейност (играта) с друга (ученето) е особено трудна за децата от тази възраст. Това е свързано с диференциация на игровите от учебните мотиви“ [10: 132]; [6: 448 – 449].

Преходът между детската градина и първи клас е свързан със следните особености: подготовката на детето за новата учебна дейност чрез близки до училищните форми и методи за осъществяване на образователния процес, режима на децата, като се удължава времето за обучение, децата овладяват образователното съдържание, заложено в нормативните документи за

предучилищно образование, сменя се и средата в групата на децата в детската градина, която трябва да доближава тази в училище, децата предварително се запознават с обстановката в училище, като се осъществяват срещи с начални учители и родители, реализират се и съвместни дейности с детската градина и училището. Това може да са отворени врати (на открити педагогически ситуации или уроци), покани на тържества и събития, участие в организирани от училището или детската градина дейности или мероприятия, дейности с родителите и др.

„Психолозите и педагозите вярват, че играта не е просто развлечение, а е дейност, изключително важна за развитието“ [1: 27]. Съобразно спецификата на различните видове игри: сюжетно-ролеви, игри-драматизации, конструктивни, подвижни, игри с правила, компютърни игри, интерактивни игри и др. всяка от тях допринася за развитието на компетентностите необходими за подготовката и готовността на децата от предучилищна възраст.

Играта е значима с това, че чрез нея децата изразяват положителни емоции, имат право на свобода в избора на игра, на партньори, на пространство, на продължителност, на колективност и др. По този начин те са активни и развиват психичните процеси *мислене, въображение* и *творческите способности*. В игрите децата и експериментират, и изследват.

Играта е важна за физическото, емоционалното, умственото, нравственото, естетическото развитие и възпитание на детето. Тя трябва да присъства перманентно в живота на децата. При липса на играта в живота на децата се ограничава тяхното развитие. „Редица изследвания потвърждават притеснителното състояние на играта в живота на детето, отсъствието ѝ от ежедневието, ограничава тяхното физическо, емоционално и социално развитие; създава се предпоставка за дефицит в познавателна и двигателна сфера“ [4: 218].

Спецификата на учебния процес в детската градина се определя най-вече от използването на игровата форма и игровия мотив при организирането му. „Именно играта, при правилното ръководство и в хода на развитието ѝ, довежда до прага на ученето детето, тя формира у него психологически качества, необходими за ученика“ [10: 87].

Ролята на игрите е от значение за развитието на детето. Чрез тях то се обучава, социализира, развива, най-ранно усвоява обществения опит, комуникира, развива волевата регулация на поведението, експериментира, проявява и развива самостоятелността, влиза в роля, създава се детска общност.

За осъществяване на обучението, възпитанието и социализацията при децата от предучилищна възраст се прилагат различни видове игри. В литературата се откриват разнообразни класификации на играта. Условно се представя следната примерна класификация, адаптирана за 6 – 7-годишните деца: „игри с правила, творчески игри, сюжетно-ролеви игри и интерактивни игри“ [9: 230] .

– Игрите с правила включват дидактични игри и подвижни игри. Като от своя страна дидактичните се разпределят на: предметни игри, словесни игри, игри с мултимедия (компютърни), а подвижните игри на: спортно-подвижни, музикални, дидактични, подвижни, сюжетни, безсюжетни. Към дидактичните игри могат да се добавят и т.нар. „лапбук игри“, които се определят не само като дидактични игри, но и като интерактивни, подвижни, ролеви и творчески.

„Лапбук игрите“ се прилагат успешно в предучилищното и началното образование (представени са и в други публикации) [7]; [8].

В нашето съвремие във възпитателно-образователния процес в детската градина се прилагат и дидактични игри с мултимедия (компютърни) като програмираните и компютърните дидактични игри. Чрез тях децата започват да проявяват (самостоятелност) самоконтрол на своята дейност, създава се съвременна, развиваща образователна среда.

– Сюжетно-ролевите игри включват ролеви игри, свързани с даден сюжет. В сюжетно-ролевата игра предмет на претворяване са отношенията между хората, реализирани чрез действията с предметите. Играта на 6 – 7-годишните деца се развива като колективен процес, в който протичат в единство игровите, делови и личностни взаимоотношения между играещите.

В сюжетно-ролевите игри компонентите се създават от децата в процеса на играта. Наличието им в тяхното единство става предпоставка и условие за проява на максимална активност, самостоятелност и творчество.

– Творческите игри включват конструктивните игри и игрите драматизации. Характерно за тях е творческото претворяване на получен опит и впечатления на децата чрез влизане в роля и игрово пресъздаване на обстановката. Доминиращи елементи са ролята и сюжетът. Правилата са скрити и действат индиректно. Игрите драматизации спомагат за решаване на конкретни задачи за формирането на комуникативните функции на речта. По своята същност играта драматизация е сходна със сюжетно-ролевата игра. Тя може да бъде съставка и на сюжетно-ролевата игра, или да се изпълнява по инициатива на децата със свой замисъл, с конкретизация на съдържание по инициатива на децата и самостоятелна организация на обстановката. Чрез конструктивно-техническите игри децата отразяват своите знания и впечатления от заобикалящия ги свят, но преди всичко в обобщен и схематичен вид.

– Интерактивните игри се разпределят на: игри с интерактивни играчки, мултимедийни игри. Съществува голямо разнообразие на интерактивните игри в детската градина. Те зависят и се определят от заложеното образователно съдържание или от целта, която си е поставил учителят. В различните образователни сайтове като „https://ucha.se/, https://az-deteto.bg/, https://www.belmikri.com/, https://krokotak.com/bg/“ могат да се открият и игри, които се прилагат в предучилищното и началното образование и допринасят за интелектуалното и личностното развитие на детето, подпомагат готовността на детето за училище, създават положителна емоционална нагласа у детето, допринасят и за концентрация на вниманието и фината моторика [16]; [17]; [18]; [19].

В детската градина всяко дете има възможност да се изяви. Улеснява се адаптирането на децата към нова ситуация, ежедневно се използват и интерактивните методи за развитието на способностите им за тяхната екипна активност в отделни дейности. Чрез интерактивните игри децата развиват креативност, самоуважение, сътрудничество, работа в екип и др.

Осигурява се взаимодействие и взаимоотношение не само между учителя и всяко дете от групата, но и между самите деца. По този начин педагогическото взаимодействие е по-засилено, по-ефективно и действа благоприятно върху

всяко дете. Целта на интерактивните игри е създаване на повече и по-качествени взаимодействия между участниците в процеса на обучение. Чрез интерактивните игри и методи се получават знания, формират се умения и се изграждат определени навици и отношения, вземат се решения по даден проблем, участниците в тях общуват. „Интерактивната основа на предучилищното възпитание предопределя субектни отношения между педагога и детето, партньорство и сътрудничество в усвояването на познавателната и социална информация в споделянето и съпреживяването заедно с връстниците, дава възможност за личностна изява на индивидуалната неповторимост, удовлетворява детските потребности и интереси“ [2: 319].

През настоящия век в образованието навлиза STEM, STEAM и STREAM обучението. Една от целите, свързани с посоченото обучение, е да се запомни образователното съдържание по интересен, стимулиращ и развиващ мисленето начин или да се обучава чрез практика. Игрите, свързани със STEM, STEAM и STREAM обучението, са в областите *наука, технологии, четене, инженерство, изкуство* и *математика*. В детска градина „Космонавт“, гр. Шумен се демонстрират познания в STEM образованието, използват се игри от „образователната система „Октофън“, интерактивни образователни ресурси, интернет игри и приложения“ [14]; [14]. При тези игри залите се превръщат в мини лаборатории, в които се разкриват чудесата на водата, на вятъра, заобикалящата ни действителност, сътворяват се домове за животни, птици и насекоми. Децата чрез игри демонстрират знания по всички образователни направления и увличат в игрите и учителите. Студентите от специалност „Предучилищна педагогика“ от ШУ „Епископ Константин Преславски“ обменят добър опит с детските педагози. Децата и учителите от ДГ „Космонавт“ показаха как STE/A/M образованието може да се използва за допълване на екологичното знание у децата.

STEM, STEAM и STREAM обучението се прилага и в ДГ „Братя Грим“, ДГ „Пчелица“ и ДГ „Чучулига“, гр. Шумен. STREAM обучението и игрите, които са свързани с него, дава възможност да се развива мисленето и самостоятелността у децата, формират се практически умения и се развива личността. В област *четене* чрез игрите се допринася за развитие се говорните, комуникативните умения, в област *математика* – за математическите умения, а в област *изкуство* – за развитие на изобразителните и музикалните умения у децата. В област *изкуство* и игрите, свързани с нея, се допринася за творческите способности, за емоционалното, когнитивното, социалното развитие, развиване на финитe двигателни умения. „Изкуството, особено рисуването, е един от първите начини, чрез които детето се научава да изразява себе си творчески. Рисуването помага на детето в неговото когнитивно, емоционално, социално и комуникационно развитие“ [5: 33].

Децата експериментират и изследват чрез игрите, проведени в областите *наука* и *технологии*. В посочените области се спомага за формирането на умения за учене, за събиране на информация, анализ и синтез. Развиват се и „меките“ (поведенчески) компетенции, които се отнасят до емоционалната удовлетвореност, отзивчивост, работа в екип, умения за вземане на решения и др. STREAM обучението е нов етап от развитието на образованието.

За плавния преход от детска градина към първи клас е важно децата да се подготвят за четене и писане. Важно е у подрастващите да се създаде интерес към книгите и четенето и то чрез игри. В тази връзка В. Иванова отбелязва, че „любов към четенето чрез игри, проектна работа и включване на родителите започва още от детската градина“ [3: 106].

На фигура 1 се виждат електронна книжка, създадена от студенти на ШУ, специалност „Предучилищна педагогика“ (в област *четене*) и дидактични игри в ДГ „Космонавт“ и изработване на пано в област *изкуство* в ДГ „Братя Грим“, гр. Шумен.



Фигура 1

На фигура 2 е представена игра „Опит с въздух“ в област *наука* в ДГ „Пчелица“ и игра „Опит с фенерче“ в ДГ „Чучулига“, гр. Шумен.



Фигура 2

За осъществяване на обучението в предучилищното образование са важни компетентностите, които децата е необходимо да развият. Те са посочени в Наредба №5 (от 03.06.2016 г., чл. 28), като към тях се добавят и „ключовите компетентности“, заложени в Закона за предучилищно и училищно образование [11, чл. 77 (1)]. Компетентностите на децата представени в Националната

квалификационна рамка на Република България[28], представени в подготвително ниво 0, са свързани със знания, умения и ключови компетентности на децата от предучилищна възраст, които допринасят за личностното им развитие.

В тази връзка и съобразно анализа на посочените видове игри с цел обучение и образователни сайтове, както и нормативните документи и Националната квалификационна рамка се извежда приносът, ролята и значението на представените видове игри, които се прилагат в детската градина и училище, свързани с подготовката и готовността на децата за училище. Във тази връзка са изведени в таблица и очакваните резултати за развитието, обучението, възпитанието и социализацията на децата от предучилищна възраст [виж таблица 1].

**Таблица 1**

**Видове игри в прехода между детска градина и първи клас и очаквани резултати (съгласно Наредба №5 от 03.06.2016 и НКР)**

| **Видове игри** | **Очаквани резултати и компетенции при децата от предучилищна възраст** | | |
|---|---|---|---|
| | **Знания** | **умения** | **отношения/ нагласи** |
| 1. Игри с правила: дидактични игри (ДИ) – предметни игри, словесни игри, игри с мултимедия (компютърни); подвижни игри (ПИ) – спортно-подвижни, музикални, дидактични подвижни, сюжетни, безсюжетни | развиват познавателната дейност;<br>имат представа за съвременни технически информационни средства – компютър, лаптоп, таблет, батерии, виртуални очила, интерактивни роботизирани играчки, микроскоп, интерактивна дъска и др.;<br>имат представи за училището – класна стая, обзавеждане, | работа в екип;<br>умеят да разпознават техническите средства и да играе с посочените устройства;<br>изпълняват прости задачи с разбиране игрови и комуникативни и социални умения – започва да изразява своята самостоятелност като нова социална роля;<br>проявява стремеж | създаване на положителна емоционална нагласа;<br>има представа за съвременни технически информационни средства – компютър, лаптоп, таблет, батерии, виртуални очила, интерактивни роботизирани играчки, микроскоп, интерактивна дъска и др.;<br>устройствата за комуникация и |

[28] Национална квалификационна рамка на РБ, приета с РМС № 96/02.02.2012 г. предучилищно образование (НКР), (Приложение към т.1, с.1 – 2) – https://www.mon.bg/dokumentatsiya/normativni-aktove/pms-i-rms/

| | | | |
|---|---|---|---|
| | учебни пособия, нужни на ученика | към постижения и себедоказване, кооперирање и взаимодействие в различни по вид игри | информация – телевизия, телефони, аудио-визуални |
| 2. Лапбук игри | стимулират и активизират познавателната дейност | развиване на меките умения – творческо мислене; работа в екип; игрови и комуникативни умения | създаване на положителна емоционална нагласа |
| 3. Сюжетно-ролеви игри (СРИ) | разширява се познавателната дейност;<br>познава последователността при изпълнение на познати задачи;<br>разпознава професии от различни области и тяхното значение за живота на хората – строителство, сигурност, обществен транспорт и др. | развиване на социално-емоционалните умения | развиване на социалните компетентности;<br>развиване на рефлексиите (самоанализ и самонаблюдение) и на емпатията (да разбере и съпреживее емоциите на другите деца);<br>разбира разликата между ролеви и реални взаимоотношения |
| 4. Творчески игри: конструктивни и игра драматизация | има начални представи за заобикалящия свят;<br><br>познава необходими средства за първоначално обучение | изразява чрез своето творчество усвоените начални представи за заобикалящия свят;<br>сътрудничи с другите при работа по общ замисъл;<br>участва в драматизиране на приказки и | стимулира се познавателният интерес;<br>имат конкретна представа за „социалната роля“ ученик;<br>започва да изразява своята самостоятелност като нова социална роля;<br>участва в малък общ проект в |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | разкази;<br>преразказват приказка или разказ, като импровизира реплики и използва подходящи невербални средства за комуникация, използва познати материали при изпълнението на задачи | детската градина;<br>оценява по собствени критерии модели и изделия и ги включва в игрови дейности |
| 5. Интерактивни игри – игри с интерактивни играчки, мултимедийни игри и др. | разширява се познавателната дейност;<br>има начални представи за заобикалящия свят | използват познати материали при изпълнението на задачи;<br>умее да работи по правила и умее да намира правилното, подходящото решение; развитие на социално-емоционалните умения;<br>участва активно в прости, познати дейности | развиване на общителност и сътрудничество;<br>развиване на рефлексиите (самоанализ и самонаблюдение) и на емпатията (да разбере и съпреживее емоциите на другите деца) |
| 6. Игри, свързани със STEM, STEAM и STREAM обучението | развиват се знания в областите *наука*, *технология*, *четене*, *инженерство*, *изкуство* и *математика*;<br>развива се критичното мислене, креативността;<br>имат представи за заобикалящия ги свят; | развиват се умения за наблюдение, изследване;<br>децата изпълняват с разбиране прости задачи, свързани с отделните области и теми;<br>разбира и предава кратка информация в устна форма | развиване на езикови и комуникативни компетентности, социални компетентности – започва да изразява своята самостоятелност като нова социална роля;<br>лични компетентности като самостоятелност |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | и отговорност – участва активно в познати дейности; познава последствията си от собствените си действия |

От направения анализ си проличава ефективността на различните видове игри относно подготовката и готовността на децата за училище.

Повечето детски педагози приемат без резерви една от основните постановки на предучилищната педагогика, че детето научава много неща за живота на хората и техните взаимоотношения в играта. Когато влиза в роля, то се упражнява в реално поведение, а това води до промени в неговата личност. Играта създава предпоставки за появата и развитието на труда и ученето. Наченките на последните две дейности се появяват в предучилищна възраст, въпреки специфичното им проявление те заемат основно място в тази възраст, „доколкото подготвят детето за участие в тях в училищна и зряла възраст“ [10: 73].

**Заключение.** В различните видове игри децата се учат чрез опит (експериментират), затвърждават или овладяват нови знания, учат активно, докато играят, задават въпроси, поставят се в различни игрови ситуации, създават мисловни карти с помощта на учителите, влизат в роля, анализират, откриват, комуникират, създават детска общност и т.н. Всичко това спомага за по-плавния преход между детската градина и първи клас, подготвя детето за училище и спомага за неговата готовност. Направеният анализ в статията потвърждава значимата роля на играта в предучилищното образование за ефективната подготовка и готовност на детето за училище.

Литература:


1. **Велева, А**. Педагогика на играта. Издателство „МЕДИАТЕХ“ – Плевен. Русе, 2013. https://veleva.net/wp-content/uploads/Asia-Veleva-Pedagogika-na-igrata-2013.pdf
2. **Вичева, З.** Интерактивността в образователните математически игри при 5-7-годишните деца. *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет,* т. XXVII D, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2023, ISSN 1314-6769, с. 318-327
3. **Иванова, В**. Изследване отношението на студенти към екстензивното четене на електронни книги. *Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет*, Том XXVII D, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2023, с. 105-115
4. **Каменова Е, (**2023). Подвижната игра-форма за повишаване на

двигателната активност, Сб. Интердисциплинарно обучение чрез изкуства, спорт и дигитални технологии, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“. Пловдив, с. 215 – 227
5. **Ласкарова-Иванова, А.** Изобразителна дейност, фина моторика и развиване умения за писане. *Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет*, Том XXVII D, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2023, с. 33–38
6. **Сотиров, Ч.** За някои аспекти на готовността на детето за училище. Сб. „Иновации в образованието“, Пътуващ семинар „Иновации в образованието“ (Истанбул – Кушадасъ – Измир 30.04.2019 – 07.05.2019, Издателство „Фабер“, Шумен, 2019. с. 446-454
7. **Стоянова, И.** Лапбук технологията в предучилищното образование и началния етап на образование. Сп. Детска градина Училище, бр. 4, Издателство „Образование и познание“. София. 2020. стр. 24-31
8. **Стоянова, И.** Лапбук технологията в педагогическото взаимодействие по „Околен свят“. Сборник: Предизвикателства пред компетентностно ориентираното образование. Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. Шумен. 2020, с. 87-95;
9. **Стоянова, И.** Иновативна среда на обучение в предучилищното образование. Сборник с доклади: Актуални политики и практики в образованието. ВТУ Педагогически колеж – Плевен. 2023, стр. 229-235
10. **Факирска, Й.** Предучилищна педагогика. Русенски университет „Ангел Кънчев**”,** Русе. 2012.
11. **Закон за предучилищното и училищното образование** в сила от 01.08.2016 г.
12. **Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование**, обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.
13. **Национална квалификационна рамка на РБ**, приета с РМС № 96/02.02.2012 г. предучилищно образование, https://www.mon.bg/dokumentatsiya/normativni-aktove/pms-i-rms/
14. http://kosmonavt.weebly.com/1084107210881090-20231075.html
15. https://octofun.org/presentation/intelligences-multiples/
16. https://ucha.se/
17. https://az-deteto.bg/
18. https://www.belmikri.com/
19. https://krokotak.com/bg/

*Ирина Борисова Стоянова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Департамент за информация, квалификация и продължаващо образование – Варна,*
*катедра: „Науки за образованието“*
*i.b.stoyanova@shu.bg*

# ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА НА ВЪЗРАСТ МЕЖДУ 5 И 7 ГОДИНИ ЧРЕЗ КОЛЕКТИВНИ СПОРТОВЕ

*Йордан П. Йорданов*

# TEAM SPORTS AS A FACTOR OF SOCIAL SKILLS FORMATION OF CHILDREN BETWEEN THE AGE OF 5 AND 7

*Yordan P. Yordanov*

*ABSTRACT: The paper is an attempt to summarize, systematize and justify appropriate models for socialization of children by the means of sport activities and ensuring an educational environment where communication and cooperation between children could be enhanced.*

*The presented review of applied methods and models worldwide can be applied to solve the problems related to the specific organizational structure in the preschool educational institutions.*

*KEYWORDS: social skills, formation, sport activities, games, children, preschool*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-61/24.01.2024 г. „Дигиталните технологии в обучението на студентите колежани“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Детската възраст е период, свързан с възпитанието, образованието и обучението на подрастващите. Изграждането на личности чрез нравствено, интелектуално, естетическо и физическо възпитание е фундамент, полагащ основите на успешната бъдеща реализация на отделната личност.

Именно ефективното прилагане на групови физически упражнения за комплексното решаване на образователните, възпитателните и оздравителните задачи ще благоприятства за повишаване на двигателната активност и за формиране на социални умения [Алачев 2020: 10].

Положителните емоции, социализацията и екипната работа са важни фактори, които трябва да бъдат използвани за преодоляване на ниските нива на двигателна активност. Спортните игри са област от учебното съдържание, характерна с висок емоционален заряд, комплексно развитие на двигателни качества и специфични технически умения. Удоволствието от играта, преследването на целта и постигането на резултати водят след себе си до повишаване на физическата дееспособност на децата. Също така без емоционалната страна на въздействието монотонното и изолирано физическо упражняване не би могло да се противопостави успешно на изкушенията, които предоставят на децата информационните технологии. В допълнение участието в игрите благоприятства оформянето на специфични възприятия, изгражда и усъвършенства умения в реална среда, децата се научават да взимат

самостоятелни решения и придобиват компетентности в и чрез играта [Виготски 2003: 89].

Анализите показват, че липсата на знания за ползите от спортуването и еднообразното, имитационно, статично и скучно разучаване на упражненията отблъсква и не ангажира вниманието на 5 – 7-годишните. Формирането на социални умения при децата от тази възрастова група чрез колективните спортове и груповите физически упражнения е важен аспект от тяхното развитие. Тези активности предоставят уникални възможности за децата да научат и практикуват разнообразни социални умения в реални ситуации [Бъчваров 2018: 54].

Играта е едно от най-добрите средства за установяване на контакт и изграждане на близост. Всички игри представляват в своята същност различни интерпретации на връзката на човека с околните (дори и когато играе сам).

Има обаче такива, чиято основна същност е контактът. Чрез подвижните дейности децата се учат да бъдат сплотени и да се отнасят с уважение помежду си. Игрите имат и това предназначение – да подпомагат децата за повишаване на увереността им и за развиване на умения за партньорство. В колективната организация се натрупва социален опит. Осъществява се автоматичен групов контрол над индивидуалния самоконтрол. Децата са равнопоставени. Всяко дете може да упражнява контрол над останалите и те да контролират него. Създават се ситуации, които изискват спазването на правила. Формира се регламент на груповите дейности, изразяващ се в споразумение между равни. Всяко дете от групата приема правилата със своето лично съгласие. Водещият принцип би следвало да бъде – щом сме свързани с другите по равностоен начин, свързани сме и със самите себе си.

В педагогическата практика и в литературата са описани огромен брой подвижни игри, успешно приложими в подкрепа на развитието на личностните и социални умения при децата. Това е практика, която се прилага в много държави по света. Ето някои примери за практически опит и успешни програми от различни страни:

- ✓ САЩ – Playworks е програма, която използва организирани игри и спортове, за да подпомогне социалното и емоционално развитие на децата. Тя е насочена към деца от предучилищна възраст и има за цел да създаде позитивна и ангажираща игрова среда. Програмата включва структурирани физически активности и игри, които насърчават работа в екип, комуникация, решаване на конфликти и уважение към другите. Ангажираните спортни деятели (т.нар. coach) работят директно с децата и учителите, за да интегрират социално-емоционалното обучение в ежедневието на учениците [https://www.playworks.org/].
- ✓ Канада – Active Start е част от инициативата Canadian Sport for Life и е насочена към деца на възраст от 0 до 6 години. Тя има за цел да развие основни двигателни умения и да насърчи физическата активност като важен компонент от ежедневието. Програмата използва игрови подходи за обучение, включващи различни спортове и физически упражнения, които подпомагат социалното взаимодействие. Чрез съвместни игри и

активности децата развиват умения за кооперирane, спазване на правила и разрешаване на конфликти [*https://sportforlife.ca/*].

- ✓ Австралия – Auskick е програма, организирана от Australian Football League (AFL), която е насочена към деца на възраст между 5 и 12 години. Тя има за цел да въведе децата в света на австралийския футбол и да ги научи на основни спортни и социални умения. Децата участват в тренировъчни сесии и игри, които насърчават работа в екип, комуникация и уважение към противника. Програмата включва и ролеви игри, които подпомагат развитието на лидерски качества и способността за вземане на решения в група [https://play.afl/play/auskick].
- ✓ Швеция – Gröna Bandet е програма, насочена към деца в предучилищна възраст, която използва спортни и физически активности за развитие на социални умения и здравословен начин на живот. Програмата включва разнообразни спортни активности и игри, които изискват кооперирane и взаимодействие между децата. Чрез структурирани задачи и предизвикателства децата се учат да комуникират ефективно, да решават проблеми и да работят заедно за постигане на общи цели [https://www.vitagronabandet.se/sv-SE].
- ✓ Великобритания – Sport England подкрепя множество проекти и програми, насочени към насърчаване на физическата активност сред децата. Една от тях е програмата Active Kids, която се фокусира върху деца на възраст от 5 до 11 години. Чрез разнообразни спортове и физически активности програмата насърчава работа в екип, комуникация и уважение към другите. Децата се включват в игри и упражнения, които подпомагат тяхното социално и емоционално развитие [https://www.sportengland.org/].

Програмите и практиките в различните държави демонстрират, че колективните спортове и груповите физически упражнения са ефективен начин за формиране на социални умения при децата на възраст между 5 и 7 години. Всяка програма има своя уникален подход, но всички те се основават на принципите на кооперирane, комуникация, спазване на правила и уважение към другите. Тези примери могат да служат като вдъхновение за разработване на подобни инициативи и в други страни.

Темата е изключително актуална и значима, тъй като, първо, в условията на все по-нарастващата глобализация във всички сфери на живота интегративната роля на социалните умения на детето от предучилищна възраст се проявява с все по-голяма необходимост и акцентът следва да пада върху мисията на детската градина като образователно-възпитателна институция.

От една страна, това изисква осъществяването на различните дейности да се реализират чрез нови методи и подходи, а от друга страна, търсенето на автономността на личността чрез овладяването на богатството и многообразието от културни ценности.

Второ, предучилищната възраст е безспорно най-оптималният период за интензивно развитие и непрекъсната активност на децата и в посока компетентности, умения и творчески потенциал.

В този смисъл изборът на темата за формиране на социални умения насочва вниманието, че тя е важен компонент, който влиза в готовността за училище на бъдещия ученик и ранното формиране на компетенции, необходими за успешната реализация на детето в училище.

В контекста на въпроса за глобалното значение на взаимоотношението „дете – среда“ този сложен и комплексен проблем се свързва освен с оптимизиране на социалната компетентност и функция, но и с отношението, което много рядко е било предмет на проучване в контекста на обучението. В последните години се наблюдава тревожен факт – много деца изпитват проблеми във взаимодействието си с околните [Зазнобин 2012: 57].

Една от причините за това е, че им липсват социални умения, а те най-лесно се формират в предучилищна възраст чрез предоставянето на възможности за игра със свои връстници. Компетенциите са онези форми на поведение, които ни позволяват да изразим собствените си чувства, емоции, потребности и ни позволяват да постигнем целите си. Уменията се усвояват и развиват в процеса на натрупване на социален опит чрез общуване с хората. Ранното формиране на социални умения у децата гарантира гъвкавост в междуличностните взаимоотношения и използването на собствен стил на поведение

Колективните спортове и груповите физически упражнения са мощни инструменти за развитие на социални умения при децата на възраст между 5 и 7 години. Чрез тези дейности децата научават важни уроци за работа в екип, комуникация, спазване на правила, емпатия, разрешаване на конфликти и позитивно самочувствие. Възпитателите и родителите могат да подпомагат този процес чрез целенасочени и добре планирани активности, които съчетават забавление и обучение.

**Благодарност:**

Тази статия е част от научноизследователския проект „Дигиталните технологии в обучението на студентите колежани“ *(№РД-08-61/24.01.2024 г.)* на катедра „Науки за образованието“, Колеж – Добрич, финансиран от държавната субсидия за научноизследователска и художественотворческа дейност за Шуменския университет за 2024 г.

Литература:

1. Аладжов, К. (2011). Физическата подготовка в спортните игри. София.
2. Алачев, С. (2020). Ефектът от обучението по Физическо възпитание и спорт върху двигателно-познавателните способности на ученици от гимназиалния етап на средната образователна степен. Дисертация, София.
3. Ангелов, В., С. Петров. (1972). Футбол. МиФ, София.
4. Андреева, Л. Междуличностно взаимодействие и социално познание. София, 1998.
5. Бърк, Л. (2012). Изследване на развитието през жизнения цикъл. Дилок, София.
6. Бъчваров, М. и кол. (2018). Спортологични основи и спортологичен анализ на физическото възпитание, София. 155 14.
7. Велчева, К. (2012). Развитие на физическия работен капацитет в

пубертетната възраст. – В: Научи трудове на Русенския университет, том 51, Русе.
8. Выготский, Л. (2003). Психология развития ребенка. Смысл; Эксмо, Москва.
9. Гаврийски, В. (1982). Двигателни навици и управление на движенията на трениращия човек. София.
10. Господинов, Д. (2015). Анализ върху закона за предучилищното и училищното образование. – В: Българско списание за образование, София, брой 2. с.156
11. Груев, Ст. Усъвършенстване на обучението по спортни игри при ученици от прогимназиален етап. Дисетрационен труд за присъждане на ОНС доктор. НСА, София, 2023.
12. Гъдев, М. (2015). Синергетично-концептуален модел на кондиционната подготовка във футбол, София. 13. Гюрова, В. (2000). Педагогически технологии на игровото взаимодействие. Веда Словена – ЖГ, София.
14. Зазнобин, А. (2012). Подвижные игры на занятиях единоборствами с младшеклассниками. – Във: Физическая культура в школе, Москва, №1. с. 55–57.
15. Маргаритов, В., В. Маргаритова, М. Гъдева. (2002). Изследване физическата годност на ученици от начална училищна степен в уроците с игрови характер. Актуални проблеми на физическата култура. Тип-топ прес, София, с. 174–176.

*Йордан Петров Йорданов,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*катедра „Специална и социална педагогика“*
*докторска програма „Социална педагогика“*
*2449020018@shu.bg*

# ИЗГРАЖДАНЕ НА ПОНЯТИЯ ЗА ЧИСЛАТА *НУЛА* И *ЕДНО* И АРИТМЕТИЧНИТЕ ДЕЙСТВИЯ С ТЯХ

*Калина Ив. Алексиева*

# BUILDING CONCEPTS ABOUT THE NUMBERS *ZERO* AND *ONE* AND ARITHMETIC OPERATIONS WITH THEM

*Kalina Iv. Aleksieva*

*ABSTRACT: The article examines the specific cases of arithmetic operations with the numbers one and zero and methodological approaches to their study.*

.

*KEYWORDS: addition, subtraction, multiplication, division, addition and subtraction with the number 1 and 0, multiplication and division with the number 0*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Процесът на формиране на понятието число в историческото развитие на човешкото познание има определящо значение за методиката на неговото изграждане. В математиката определянето на естественото число като отражение на общото между множествата, които принадлежат към даден клас, е важно и съществено, но това важи за всяко естествено число. За да бъде по-целенасочена методическата работа по изграждане на понятия за конкретните числа *нула и едно* и *аритметичните действия* с тях, което е идеята на настоящата разработка, е необходимо предварително да се знае кои са техните съществени признаци. Оказва се, че от всички числа до 10 включително най-добре могат да се посочат съществените признаци на понятията за числото *нула и* числото *едно*. От практиката и методическата литература е известно, че най-малко е разработена методиката за запознаване на децата с числото *нула*. Понятие за числото *нула* почти не се формира, а тя се разглежда предимно като цифра. Цифрата *нула* се дава на децата, когато се формира понятие за десетица, т.е. децата разбират нулата предимно като цифра, която означава, че на съответния ред не съществуват единици. С възникване на необходимостта да се формира понятие за числото *нула* следва да се разгледат съществените признаци на това понятие. Първият и основен съществен признак е, че то отразява множества, които са празни, т.е. нямат никакви елементи. Това се показва с различни дидактически средства и похвати. Учителят съобщава на децата, че в математиката има специален знак – *числото нула,* за означаване на липсата на елементи в множеството. Това става само след като децата са работили с множества и вече имат понятие за *множество* и *елементи* на множеството.

*Нулата* е особено число, което в естествения ред на числата стои на границата между положителните и отрицателните числа. Самата нула не е нито положително, нито отрицателно число. Тази особеност не може да се посочи на децата от началното училище, защото те не изучават отрицателните числа.

Понятието за числото *нула* се изгражда при *аритметичните действия с числата*. При действие *събиране* децата разбират, че ако към всяко число се прибави нула, то не се изменя; при действие *изваждане* научават, че нулата е разлика на други две числа и по това прилича на всички други, но ако от което и да е значещо число се извади нула, то не се променя; че е невъзможно от нулата да се извади значещо число – по тези особености нулата не прилича на никое друго число [5].

Специфичните признаци на нулата се разкриват и при действията *умножение и деление*. Нулата, като всяко друго естествено число, се подчинява на всички закони на аритметичните действия, резултатите от които показват нейните специфични особености. Например при действие *умножение* децата научават, че произведението на което и да е значещо число и нула е равно на нула. Въз основа на *разместителния закон* на умножението децата стигат до по-обобщеното знание, че когато един от множителите е нула, произведението винаги е равно на нула. Особеностите на понятието за нула се разкриват и при действие *деление*, което ще разгледаме по нататък.

Друго, трудно за изграждане, понятие е за числото *едно*. Единицата е извънредно сложно число, което показва, че и понятието за нея има богато съдържание. Това съдържание се усвоява в целия процес на обучението. Единицата също има признаци, по които прилича на всички останали числа, и такива, по които се различава от тях.

Общите признаци, по които *единицата* се причислява към числата, са, че е количествена характеристика на определени множества, че е разлика на две числа и се подчинява на законите, по които се извършват аритметичните действия. При конкретни обстоятелства тя проявява и своите специфични особености. Още в началото на обучението децата трябва да разберат, че понятието *единица* отразява количеството елементи на множествата, които имат само един елемент. Удачно е да се дават най-различни множества, които притежават един и много елементи. Противопоставянето на многото елементи с единия допринася за по-лесното осъзнаване на единия елемент. Друг специфичен признак на единицата е, че е *началото* на всички естествени числа, че те се образуват, като към предшестващото число се прибави единица. Тази особеност на единицата е свързана и с друга: *всяко число, независимо какво е, се състои от сборни единици, т.е. единицата е градивен елемент на всяко число, и в същото време тя съдържа в себе си всяко друго число*. На децата трудно може да се покаже, че единицата съдържа в себе си всички останали числа. Спорът как да се покаже това и как те ще го разберат е пренесен от математиката в методиката. Психологическият и методическият проблем се състоят в това как да се покаже и как да се убедят децата. Според Ал. Маджаров тук се опира до *мярката*. За да се покаже, че множествеността се съдържа в единицата, зависи каква *мярка* ще вземем за *единица*. Човечеството е намерило такава мярка, тонът – например 1000 килограма могат да се превърнат в един тон, т.е. в единица.

Както естественият ред на числата е безкраен, така безкрайни са и възможностите за представяне на множествеността чрез единица [5]. Преминаването от една мярка в друга, използването на единицата като градивен елемент на всички числа и в същото време свеждането на множествеността до единица лесно се показва и се разбира от децата, когато изучават писмената и устната номерация на числата до сто, хиляда, милион и милиард. При преминаването от един ред в друг става синтезиране на единиците и изразяване в нова мярка. Стоте пръчици се превръщат в една стотица пръчици, десетте връзки по сто пръчици се превръщат в една хиляда и т.н. В процеса на обучението често се налага да се представя множествеността чрез единица и на единицата чрез множественост.

Понятието за *единицата* у децата се конкретизира при четирите *аритметични действия*. При действията *събиране и изваждане* единицата се подчинява на общите закони. При действие *умножение* обаче особеностите на единицата са характерни само за нея и за никое друго число. Факт е, че е трудно да се убедят децата, че произведението от единица с единица е равно на единица, поради което в по-старите методики особеностите на единиците или не се дават, или се казват между другото, което пречи за правилното изграждане както на понятието за единицата, така също и на понятията за аритметичните действия. Затова на съвременния етап в обучението по математика специално внимание се отделя на случаите за *умножение с единица и на единица*. Този материал се застъпва в учебника за II клас при действията *умножение и деление*. Особеностите в проявлението на единицата се показват на децата върху основата на вече придобити знания, след като са усвоени таблиците за умножение с 2, 3, … и т.н. Въз основа на логически разсъждения се стига до извода, че когато множимото е единица, то произведението е равно на множителя, а прилагайки разместителния закон на действието умножение, се доказва и обратното [5].

Индивидуални особености единицата проявява и при действие *деление*. Ако делителят е единица, частното винаги е равно на делимото, а ако делимото е равно на делителя, частното винаги е единица. Конкретизирането на съдържанието на понятието *единица* продължава и при изучаването на обикновените дроби. Децата стигат до разбирането, че всяка обикновена дроб, чиито числител и знаменател са равни, е равна на единица и че единицата може да се изрази с каквато и да било обикновена дроб, при положение че числителят и знаменателят са равни.

Основните *аритметични действия*, които са предмет за усвояване в началното училище, са: *събиране, изваждане, умножение и деление*. Понятието *аритметично действие* е широко и включва в себе си степенуване, логаритмуване и др., които не са обект на началното училище. В историята на математиката дълго време се е водил спор дали и *броенето* не е отделно *аритметично действие*, в резултат на който е общоприето мнението, че не се включва в числото на основните аритметични действия.

Още в детската градина, а след това и при изграждане на понятия за числата децата се учат да събират и изваждат в кръга на първата десетица [1]. На този етап съдържанието на понятието *аритметично действие* се изчерпва с още

недиференцираните и неконкретизираните знания за действията *събиране* и *изваждане*. При по-нататъшното обучение съдържанието на понятието се обогатява – в него се включват действията *умножение* и *деление*. В края на втори и началото на трети клас децата научават, че аритметичните действия се извършват устно и писмено, че има правила, закони, по които се извършват, че действията биват от първи и от втори ред и в зависимост от това съществуват правила за пресмятанията. Така в процеса на обучението става непрекъснато обогатяване на съдържанието на понятието *аритметично действие.*

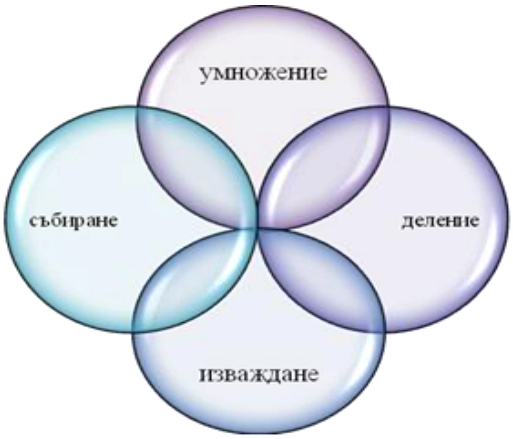



**Схема 1. Аритметични действия (взаимовръзки)**

Аритметичните действия *събиране, изваждане, умножение* и *деление* се намират в неразривна връзка. Понятията за тези действия отразяват взаимната връзка между тях (схема 1). Ако първият кръг условно се приеме за обем и съдържание на понятието *събиране*, очевидно е, че в него се включва и част от съдържанието на понятието *умножение и изваждане*. Това важи и за другите понятия. Понятието *умножение* включва в себе си известна част от съдържанието на понятието *събиране*, защото може да се сведе до събиране и да се разглежда като негов частен случай. В същото време съдържа и част от съдържанието на понятието *деление*, защото делението е противоположно на действието умножение.

Понятието за действие *деление* включва в себе си известна част от съдържанието на понятието за *умножение*, а от друга страна, и част от съдържанието на понятието за *изваждане*. Делението може да се разглежда и като обратно на действие *умножение*, и като съкратено *изваждане*. В тази връзка и взаимна зависимост на основните аритметични действия се изразява техният диалектически характер. От една страна, всяко основно аритметично действие може да се разглежда като относително самостоятелно, върху чиято основа се изгражда съответното понятие, а при други условия всяко аритметично действие може да се представи чрез противоположното му

действие. Това обективно свойство на аритметичните действия е основа за движението и изменението на понятията [5].

В методиката се прилага *методът на съвместно изграждане на сходни и противоположни понятия*. Според него изграждането на понятията за действията *събиране* и *изваждане* трябва да стане едновременно, съвместно, в един и същ урок (схема 2).

Както е видно от схемата, при съвместното изграждане на понятията за *събиране* и *изваждане* на децата може да се покаже противоположността на действията, а следователно и на понятията. Децата виждат как сборът при действие *изваждане* е умаляемо, как едно от събираемите при действие *изваждане* е умалител, а другото – разлика.

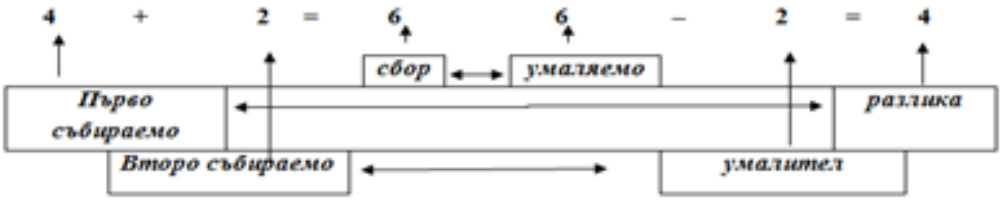



**Схема 2. Взаимовръзка между компонентите на действията *събиране* и *изваждане***

Това дава основание да се смята, че най-целесъобразният начин на изграждане на понятията за *събиране и изваждане е съвместният (в един и същ урок да се изучава съответният случай на събиране и изваждане), или в един урок да се изучава събиране на определено число, в следващия – изваждане, а в третия – съпоставяне.* Изборът зависи от знанията, които имат учениците.

Процесът на формиране на понятия за *умаляемо, умалител и разлика*, а заедно с това и на понятието *изваждане* продължава с особените случаи – когато умалителят или разликата са равни на *нула*. Случаите са три:

- *когато умалителят е равен на умаляемото, разликата е равна на нула: 6 – 6 = 0 (a – a = 0);*
- *когато умалителят е равен на нула, разликата е равна на умаляемото: 5 – 0 = 5 (a – 0 = a);*
- *когато умаляемото и умалителят са равни на нула, разликата също е нула: 0 – 0 = 0*

С тези случаи децата се запознават още в I клас. След като ги усвоят, обобщението, че за да се реализира действие изваждане, е необходимо умалителят да е по-малък или равен на умаляемото, е по-осъзнато.

Изграждането на понятията за действията *умножение* и *деление* също има някои специфични особености. Докато при действията *събиране* и *изваждане* е възможно по нагледен начин да се представят някои разсъждения, то при действията от втори ред и специално при *делението* някои особености се

доказват по логически път (24 : 4 = 6, защото 6 . 4 = 24). Това придава по-абстрактен и отвлечен характер на изграждане на понятията.

Основните методически проблеми по изграждане на понятие за действие *умножение* са: в каква последователност да се дадат и каква методика да се използва, за да могат децата да достигнат до абстрактното понятие и успешно да го прилагат.

Алгоритъмът за изграждане на понятието за действие *умножение* следва три последователни етапа: *а) даване общо понятие за действие умножение като съкратено събиране; б) усвояване на таблицата за умножение от учениците и практическото им запознаване със свойствата на действието; в) на базата на конкретните знания усвояване на словесните формулировки и буквеното им записване.*

Успоредно с това децата усвояват и съответните начини за извършване на пресмятанията.

Първият етап включва: *а) запознаване на учениците с действие умножение като съкратено събиране (на равни събираеми); б) съпоставяне на умножението със събиране; в) усвояване на термините понятия множител, множимо, произведение; г) усвояване на символите за действие умножение и начините на прочитане – произнасяне на действие умножение; д) запознаване с разместителното свойство на действие умножение и т.н.* [5].

През първия етап на изграждане на понятието за *умножение* се разглеждат особените случаи – *умножение с единица и с нула.* Първо става запознаването с умножение на единица и умножение с единица. Имаме два случая: *а) когато множимото е единица; б) когато множителят е единица*. Математиката може да докаже, че когато един от множителите е единица, произведението е равно на другия множител, само ако множимото е равно на единица. *Например:* Намерете произведението на числените примери: *6 . 1, 4 . 1, 2 . 1, 5 . 1.* Разсъжденията могат да бъдат следните: в първия пример единицата е взета като събираемо 6 пъти. Пресмятаме произведението чрез събиране: 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 6. По същия начин намираме произведението и на другите примери.

Въз основа на това се прави обобщението: *ако множимото е единица, произведението е равно на множителя*. Следва запознаване със случая, когато *множителят е единица*. Математиката не може да докаже, че когато множителят е единица, произведението е равно на множимото. До този извод се стига по логически път, като се приложи *разместителното свойство* на действие *умножение*. Произведението от *6 . 1 и 1 . 6* ще бъде едно и също. По този начин се изучава и от децата. Те трябва да усвоят и словесното правило: *ако множителят е единица, приема се, че произведението е равно на множимото*. Във формулировките на първото и второто правило има разлика. Във второто правило е вмъкнат изразът *приема се*, който отразява, че до заключението се е стигнало по логически път.

По аналогичен начин следва запознаването и с *умножение на нула и умножение с нула*. Децата трябва да разберат, че ако множимото е нула, произведението също е нула. Ако у децата има изградено понятие за нула като за число, което показва броя на елементите на празно множество, работата се улеснява. Колкото пъти да го вземем, то все ще бъде празно множество.

Например при задачата *6.0* разсъжденията могат да бъдат следните: нулата е взета като събираемо 6 пъти. Пресмятаме произведението чрез събиране: 0 + 0 + 0 + 0 + 0 + 0 = 0. Затова *6 . 0 = 0* (нулата е взета като събираемо шест пъти). Въз основа на примери се достига до обобщението: *ако множимото е нула, произведението също е равно на нула*. Върху основата на *разместителното свойство* се прави и следният извод: *ако множителят е равен на нула, приема се, че и произведението е равно на нула.*

Понятието за действие *деление* е най-богато по съдържание в сравнение с понятията за другите аритметични действия. В историческото развитие на познанието действието *деление* се е обособило по-късно, понеже неговата същност се изразява чрез другите аритметични действия. Действие *събиране* отразява обединяването на разнообразни множества, действие *умножение* – многократно обединяване на равномощни множества, действие *изваждане* – отделянето на част от едно множество. Действие *деление* пък е многократно отделяне на равномощни множества от друго множество. *По този начин то е противоположно на събирането и умножението, а в същото време е сходно и различно от действие изваждане.*

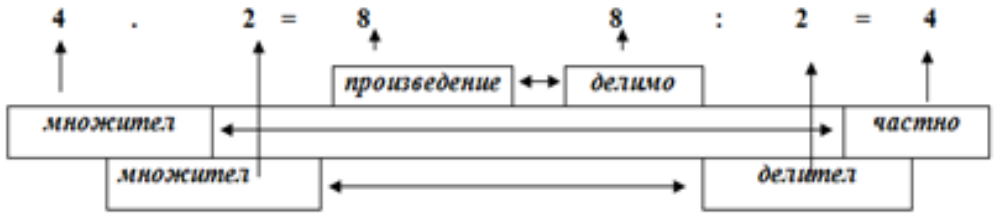



**Схема 3. Взаимовръзка между компонентите на действията *умножение* и *деление***

В математиката действие *деление* се определя като противоположно на действие *умножение*. *Делението е аритметично действие, при което по дадено произведение на две числа и единия множител се търси другият множител* (схема 3).

Началният етап на изграждане на понятието за действие *деление* има следното съдържание и последователност: *а) практическо запознаване с деление на равни части; б) практическо запознаване с деление по съдържание; в) запознаване с понятията делимо, делител, частно; г) съпоставяне на двата вида деление; д) намиране на неизвестен множител по дадено произведение и другия множител; е) решаване на задачи от деление на равни части и деление по съдържание; ж) намиране на неизвестен делител по дадено делимо и частно; з) намиране на неизвестно делимо; и) особени случаи на деление – когато делителят е равен на делимото и когато делителят е равен на единица* [5].

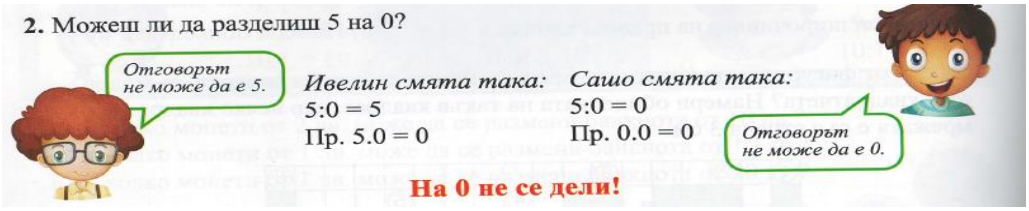
Специално внимание заслужава усвояването на някои особени случаи. Действие *деление*, подобно на действие *изваждане*, е реализуемо само при определени условия. Още в началния етап учениците разбират, че делението е възможно само при положение, че делимото е по-голямо от делителя и че частното е по-малко от делимото. Тези знания се допълват, конкретизират с усвояването на особените случаи. Върху основата на задачи и примери учениците стигат до обобщението, че когато *делителят е равен на делимото – частното е равно на единица*. По-трудно е усвояването на *деление на нула*. Учениците трябва да стигнат до обобщението, че когато *делимото е равно на нула, частното също е нула*. До този извод се достига само по логически път, като се използват знанията за особените случаи на действие умножение (*0 : 3 = 0, защото 3 . 0 = 0; 0 : 34 = 0, защото 34 . 0 = 0 ; 0 : 785 = 0, защото 785 . 0 = 0 и т.н.*).

Трудностите при разработването на учебния материал за изучаване на специфичните частни случаи на *умножение и деление с числото нула* според Т. Вълкова произтичат от два основни проблема: за разлика от събирането и изваждането, които сполучливо се илюстрират чрез опериране с множества, онагледяването на умножението и делението с 0 с предметни множества е или невъзможно, или недостатъчно убедително. Следователно за изясняване им е необходим подход, различен от използвания при събиране и изваждане. Наблюденията върху практиката показват, че при определяне на учебното съдържание на съответния урок теоретичните аспекти, свързани с въпросните частни случаи, или се омаловажават, или се игнорират, или, за съжаление, въобще не се познават. Така например при нарочно проведена от автора анкета с 63 начални учители на въпроса: „Колко е частното, когато и делимото, и делителят са равни на нула“? 57 от тях (90,5%) погрешно отговарят, че резултатът е 0. Четирима (6,3%) откровено заявяват, че не знаят, а двама души (3,2%) вероятно, подозирайки уловка във въпроса, са предпочели да не отговарят [2]. Не по-различни са резултатите и към настоящия момент според отговорите на студентите, бъдещи начални учители, в работа ни по разглежданата тема. Това налага много сериозно предварително обмисляне както на съдържанието, така и на организацията и методическите похвати за разработване на този уникален урок без аналог в системата от уроци при изучаване на действията *умножение* и *деление*, което го прави един от най-трудните за преподаване.

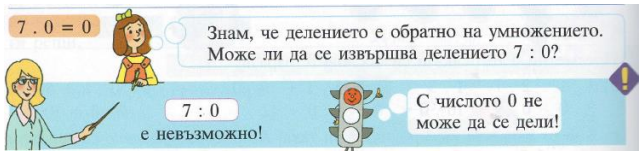
Делението на нула в математиката е деление, при което делителят е равен на 0. Не може да се дели на нула! – знаем това правило наизуст. **Всички деца знаят, че *не бива*, но е много интересно и важно да се знае *„Защо?“, „Защо не може да се дели на нула“?*** [6]

*Деление на нула*, когато *делителят е нула*, е *невъзможно*. Това е особен случай, който трудно се осъзнава от децата и учителят трябва да приложи сигурен методически подход, като приведе доказателство с алтернативни решения. *Например:* 5 : 0 =… дават се две решения на двама герои ученици. Едното дете решава, че частното е 0, а другото дете решава, че частното е 5. И двете деца правят проверка с умножение и сами се убеждават, че нито 0, нито 5 са отговори на задачата, т.е. *няма такова число, което, умножено по 0, да даде*

*число, различно от нула*. На фона на тази ситуация логично се извежда определение, което е записано в червен цвят: *На нула не се дели* [3]. От методическа гледна точка това е най-издържаният подход.

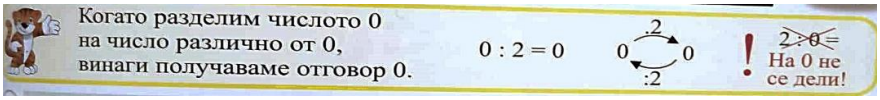


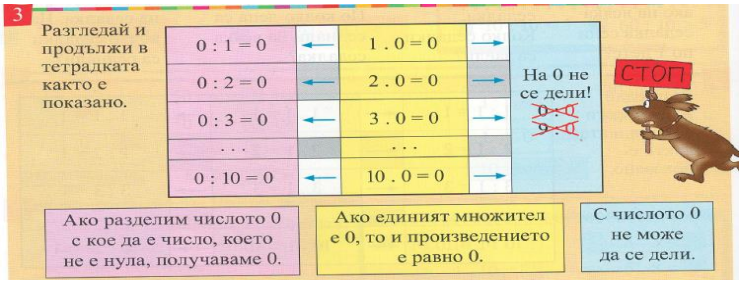

Проучване на Г. Кирова относно обосноваването на случая за деление на числото 0 показва, че в седем от анализираните от автора действащи учебници по математика за втори клас е приет императивният подход, докато само в два от тях е изведено доказателство за невъзможността на действието деление на нула [4]. В едни учебници може да видим пример 2 : 0, който е задраскан с две червени черти, и отдолу в императивна форма е записано в червено „На 0 не се дели!“. В друг е използвана илюстрация на учителка с показалка, даден е записан пример 7 : 0 и под него пише с текст „е невъзможно!“, а вдясно е изобразен светофар, който свети в червено и до него е записано „С числото 0 не може да се дели!“ и т.н.










Както вече установихме, четирите аритметични действия – *събиране, изваждане, умножение и деление* – всъщност са *неравнопоставени*. Математиците признават за пълноценни само две от тях – *събиране и*

*умножение*. Тези операции и техните свойства са включени в самото понятието за число. Всички други действия са изградени на базата на тези две [6].

Да разгледаме например изваждането. Какво означава **5 – 3**? Отговорът е прост за всеки ученик: трябва да се вземат пет предмета, да се махнат три от тях и да видим колко ще останат.

Но един математик ще погледне на задачата по съвсем различен начин. Няма изваждане, а само събиране. Затова изразът **5 – 3** е такова число, което при събиране с числото **3** дава числото **5**. Тоест **5 – 3** е просто съкратено записване на уравнението: **x + 3 = 5**. В това уравнение няма никакво изваждане. Има само задачата да се намери правилното число.

Подобно е положението с *умножението и делението*. Записването **8 : 4** може да се разбира като резултат от разделянето на осем предмета на четири равни купчини. Но в действителност това е просто съкратена форма на уравнението: **4 . x = 8**.

Така става ясно защо не може (или по-скоро е невъзможно) да се дели на нула. Записът **5 : 0** – е съкратено от **0 . x = 5**. Това е задачата да се открие такова число, което, като се умножи по **0**, да даде **5**. Но ние знаем, че когато се умножава по **0** винаги се получава **0**. Това е присъщо свойство на нулата, част от самото ѝ определение. Такова число, което да се умножи по **0** и да даде нещо различно от нула, просто не съществува. Тоест нашата задача няма решение. Така че записът **5 : 0** не съответства на никакво конкретно число и просто не означава нищо и затова *няма смисъл*. Безсмислието на този запис се изразява с думите, че *не може да се дели на нула*.

Но какво би станало, ако зададем въпроса: „А може ли *нула да се раздели на нула"*? Всъщност уравнението **0 . x = 0** се решава успешно. Например може да вземем **x = 0**, тогава получаваме **0 . 0 = 0**. Може би излиза че **0 : 0 = 0**. Но нека опитаме с **x = 1**. Ще получим **0 . 1 = 0**. Това също е правилно, следователно **0 : 0 = 1**. Така може да вземем кое да е число и да получим **0 : 0 = 5**; **0 : 0 = 24**; **0 : 0 = 37**; **0 : 0 = 217** и т.н. Оказва се, че делението на *0 с 0 е възможно*, но резултатът е *неопределен*, защото в този случай всяко число може да изпълнява ролята на частно, т.е. не можем да кажем на какво число съответства изразът **0 : 0**. Това е едно научно издържано и в същото време достъпно за учениците обяснение, че не може да се дели на нула, дори и нулата. В математическия анализ има случаи, когато благодарение на допълнителните условия на задачата може да се даде предимство на едно от възможните решения на уравнението **0 . x = 0**. Такива случаи математиците наричат ***разкриване на неопределеност***, но това не се случва в аритметиката [6].

**В заключение.** Формирането на началните математически понятия – за естествените числа, за аритметичните действия и техните свойства (вкл. частните случаи) е цел и основна задача на обучението по математика в началното училище. Предложената технология за изграждане на тези опорни понятия е разработена на базата на теоретични проучвания и авторски изследвания в съответствие с нормативните документи в нашето образование. Всеки педагог, спазвайки утвърдени традиции и добри практики, би могъл да прилага разнообразни технологии и подходи в пряката си работа или в

допълнителните дейности за развитие на математическите компетентности на своите ученици.

Литература:


1. Вичева, В. Развитие на математическата компетентност при 5–7-годишните деца чрез интерактивните образователни игри. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“, Сборник научни трудове от пътуващ семинар, Педагогически факултет, 2024, ISBN 978-619-201-760-6, с. 47.
2. Вълкова, Т. Умножение и деление, когато поне един от компонентите на действието е нула. София: МОН, Начално образование, бр. 2, 2007, с. 43.
3. Кирова, Г. Актуални проблеми на дидактиката на математиката в началните класове. София: Веда Словена-ЖГ, 2021, ISBN 978-954-8846-65-3.
4. Кирова, Г. Методически аспекти на новите учебници по математика за втори клас. УИ „Св. Кл. Охридски“, Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, ПНОИ, кн. Педагогически науки, 2020, том 113, с. 88.
5. Маджаров, Ал. Формиране на начални математически понятия. София: Народна просвета, 1971.
6. https://nauka.offnews.bg/matematika/zashto-ne-mozhe-da-se-deli-na-nula-17245.html



*Калина Иванова Алексиева,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
*k.aleksieva@shu.bg*

# ПРОФЕСИОНАЛЕН, ЗДРАВЕН И СПОРТЕН СТАТУС НА УЧИТЕЛИТЕ ОТ ОБЩИНА ДЪЛГОПОЛ

*Калоян Т. Димитров*

# PROFESSIONAL, HEALTH AND SPORTS STATUS OF TEACHERS FROM DALGOPOL MUNICIPALITY

*Kaloyan T. Dimitrov*

*ABSTRACT: Teachers from small settlements face challenges that they must overcome. Success in their work depends on the degree of preparation, competence and motivation. The purpose of the research is to reveal some aspects of the professional, health and sports status of teachers from Dulgopol municipality. A complex methodology was used, which includes theoretical analysis and synthesis, sociological survey methods and discussion*

*KEYWORDS: teachers, physical activity, health, physical education and sport*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Двигателната активност е неотменна част от здравословния и балансиран начин на живот на учениците. Тя не само допринася за физическото им здраве, но и играе ключова роля в тяхното психическо и социално развитие. Подкрепата на активен начин на живот от страна на училищата и родителите е важна за формирането на здравословни навици, които могат да се запазят през целия живот.

Двигателната активност има множество доказани ползи за човека, които обхващат физическото, психическото и социалното му здраве. Някои от които се изразяват в:

- Подобряване на физическото здраве, тъй като заниманията със спорт при учениците допринасят за развиване и подържане на нормално телесно тегло подобряват физическото и функционалното им състояние. Също много важен факт е, че редовните физически упражнения *намаляват риска от затлъстяване и свързаните с него диабет, хипертония и други сърдечно съдови заболявания.* [8].
- Редовната физическа активност стимулира мозъчната функция, подобрява концентрацията и паметта и подпомага ученето.
- Физическата активност намалява стреса и тревожността, тъй като повишава нивата на ендорфини, които действат като естествени антидепресанти. Подобрява настроението и увереността. Успехите в спорта и ефектът от двигателната дейност могат да повишат самооценката и самочувствието на занимаващите се.

- Развитие на социални умения – груповите спортове и физическа активност насърчават работата в екип, комуникацията и социалното въздействие.
- Формиране на дисциплина и отговорност – участието в организирани спортове и тренировки учи учениците на дисциплина, постоянство и отговорност. Заниманията с физическа активност могат да отклонят учениците от рисково поведение и да ги насочат към позитивни социални контакти.

Тук идва и ролята на учителя. Учителската професия е една от най-важните и значими професии в обществото.

В свое изследване Т. Игнатова отбелязва, че: *Трудът на учителя винаги е бил решаващ фактор за усъвършенстването на материалното и духовното възпроизводство на обществото. Качеството на педагогическия труд и нивото на педагогическата подготовка във всичките ѝ аспекти стоят в основата на успешната професионална реализация и изява. Наличието на физически и душевен комфорт гарантира на учителя пълноценно общуване с учениците, учителите и родителите* [7].

Същият автор, цитирайки В. Гюрова и В. Божилова посочва че *„добрият учител не е просто сбор от знания по предмета, който преподава, плюс знания и умения по дидактика. Той съчетава в себе си мъдростта на времето, в което живее, добротата на майката и разума на бащата, харизмата на лидера, който вдъхновява и увлича, чувствителността на художника, красотата на идеала, който надхвърля учебното съдържание, заложено в програмата“* [6].

Учителите играят особено важна роля във формирането на бъдещето, като обучават и вдъхновяват новите поколения. Те предават знания, развиват критично мислене, морални ценности и социални умения у учениците.

Учителят заема ключово място в образователния процес не само чрез преподаване на учебния материал, но и чрез своите личностни качества и индивидуалност. Ефективният учител внася своята уникалност и страст в класната стая, което създава по-динамична и ангажираща среда. Личностните качества на учителя като търпение, креативност и добри комуникативни умения оказват съществено влияние върху мотивацията и успеха на учениците.

Работата на учителя е съпътствана от психофизическо натоварване. Често изисква дълги периоди на стоене или седене, което може да доведе до различни здравословни проблеми. Тези проблеми се дължат основно на статичната натовареност и липсата на движение по време на работа.

Някои от негативните изменения, който да настъпват в организма на учителите поради тези условия са:

- мускулно-скелетни проблеми – болки в гърба и кръста, причинени от дълго стоене, или неправилна стойка при седене. Болки в шията и раменете, проблеми с долните крайници;
- сърдечно-съдови заболявания – повишен риск от хипертония и други сърдечно-съдови заболявания поради недостатъчна физическа активност. Затруднения в циркулацията на кръвта, особено в долните крайници, водещи до отоци и венозна недостатъчност.

Задълбочени проучвания на професионалния облик и здравословното състояние на учителите показват, че в структурата на патологията на първо място са неврозите – 29,7%, следвани от болестите на гърлото – 11,8%, болести и рефракционни аномалии на очите – 8,4%, болести на периферната нервна система – 5,9%, сърдечно-съдовата система – 5,9%, болести на стомаха и дванадесетопръстника, ендокринни смущения, болести на слуховия и вестибуларния апарат, пикочно-половата система и др.[1, 3, 4, 5, 7 и др.]

Тези проблеми сериозно засягат учителите и са силно изразени в малките населени места, където често се наблюдава тенденция на ниска раждаемост и недостиг на деца за сформиране на паралелки в училищата. Комбинацията от здравословни проблеми сред учителите и демографските предизвикателства води до значителни трудности за образователната система. Недостигът на деца означава намаляване броя на паралелките, което увеличава натоварването върху наличните учители. Същевременно влошеното здравословно състояние на преподавателите намалява техния капацитет да се справят с увеличените изисквания и стресови фактори, присъщи на тяхната професия.

Тези явления са повлияни от няколко фактора:

- Миграция към по-големи градове: младите хора често се преместват в по-големите градове в търсене на по-добри възможности за работа и живот. Това води до намаляване на населението в малките населени места и по-ниска раждаемост.
- Икономически фактори: липсата на икономически перспективи в малките населени места прави трудно за младите семейства да останат и да създадат семейства там.
- Образователни възможности: родителите често предпочитат да преместят децата си в по-големи градове, където има повече и по-добри образователни възможности.
- Застаряващо население: в много малки населени места преобладават възрастни хора, което също обяснява ниската раждаемост.

Резултатът от всичко това е, че в училищата в малките населени места често няма достатъчно деца за сформиране на паралелки. За период от 20 години броят на учениците е намалял чувствително. Това води до необходимост от комбиниране на ученици от различни възрасти в една паралелка или дори затваряне на училища.

Гореизложените факти статистически се подкрепят от данни на МОН за брой на училища и ученици в община Дългопол (табл. 1).

Таблица №1 Брой на училищата и учениците в община Дългопол

| № | Учебна година | Брой училища | Брой ученици |
|---|---|---|---|
| 1. | 2003 – 2004 | 11 | 1912 |
| 2. | 2013 – 2014 | 7 | 1412 |
| 3. | 2023 – 2024 | 7 | 1133 |

Възможните решения за преодоляване на негативните тенденции могат да се насочат към:

- Стимули за млади семейства: въвеждане на финансови стимули и програми за подкрепа на младите семейства да останат и да създадат семейства в малките населени места.
- Развитие на инфраструктурата: подобряването на инфраструктурата и икономическите възможности в малките населени места може да помогне за задържането на населението.
- Подкрепа за малките училища: въвеждане на допълнителна финансова подкрепа за малките училища, за да могат да функционират въпреки малкия брой ученици.

С тези и други мерки може да се търси решение на проблемите и затрудненията на училищата и учителите в малките населени места.

Изложеното дотук определя в голяма степен актуалността на избрания от нас проблем за настоящото изследване.

Целта на изследването е да разкрием някои страни от професионалния, здравния и спортния статус на учителите от община Дългопол.

Задачите, които набелязахме, са следните:

1. Преглед на литературни източници по темата.
2. Социологическо изследване сред учителите.
3. Анализ и обобщение на резултатите.

Контингент на изследването са 120 учители от различни училища в община Дългопол.

Използвана е комплексна методика, която включва теоретичен анализ и синтез, социологически методи - анкета и беседа. Анкетата е изготвена на базата на следните критерии: самооценка на ниво здравна образованост, мотивация за двигателна дейност, хранене и вредности. Проведена е през март 2024 година. Анкетната карта съдържа 17 въпроса, а отговорите на въпросите са представени в таблица 2.

Таблица №2. Отговори от анкетно проучване

| № | Въпроси | Отговори | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Пол | Мъже – 32 (26,67%) | Жени – 88 (73,33%) | | |
| 2. | Възраст | До 30 г. – 13 (10,83%) | До 40 г. – 23 (19,16%) | До 50 г. – 38 (31,66%) | Над 50 г. – 46 (38,33%) |
| 3. | Образование | Висше 117 (97,5%) | Полувисше 2 (1,67%) | Средно 1 (0,87%) | |
| 4. | В коя образователна степен преподавате? | Начална 77 (64,16%) | Основна 26 (21,66%) | Средна 17 (14,16%) | |
| 5. | Колко учебни дисциплини преподавате: | Една – 88 (73,33%) | Две – 7 (5,83%) | Три – 2 (1,67%) | Повече – 23 (19,16%) |
| 6. | Избрали сте учителската професия поради: | Сигурност и безопасност на работа – 17 (14,16%) | Признание и социален статус – 83 (69,16%) | Наличие на добра материална осигуреност – 5 (4,16%) | Друго – 15 (12,5%) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Как оценявате здравословното си състояние? | Отлично – 15 (12,5%) | Много добро – 30 (25%) | Добро – 75 (62,5%) | Лошо – 0 | |
| 8. | Имате ли изградени навици за рационално и природосъобразно хранене? | Да – 64 (53,33%) | Не – 56 (46,66%) | | | |
| 9. | Имате ли изградени навици за занимания със спорт? | Да – 55 (45,83%) | Не – 65 (54,16%) | | | |
| 10. | Вие спортувате: | Веднъж месечно – 14 (11,66%) | Не спортувам – 50 (41,66%) | Два пъти седмично – 35 (29,16%) | Три пъти седмично – 7 (5,83%) | Повече от три пъти – 14 (11,66) |
| 11. | Колко лева бихте отделили за занимания със спорт? | До 10 лв. – 19 (15,83%) | До 20 лв. – (10%) | До 30 лв. – 24 (20%) | До 50 лв. – 43 (35,83%) | Повече – 22 (18,33%) |
| 12. | Какви са наблюденията Ви относно двигателна активност на учениците? | Спортуват редовно и активно – 17 (14,16%) | Спортуват епизодично и бързо губят мотивация за такава дейност – 86 (71,66%) | Не проявяват никакъв интерес към занимания със спорт – 17 (14,16%) | | |
| 13. | Каква трябва да бъде оптималната ритмичност на занятията по физическо възпитание и спорт? | Един път седмично – 0 | Два пъти седмично – 19 (15,83%) | Всеки ден – 101 (84,16%) | | |
| 14. | Необходима ли е теоретична подготовка по физическо възпитание и спорт и каква да бъде тя? | За историята на спорта – 11 (9,16%) | За спортен режим, хранене и възстановяване – 69 (57,5%) | За техниката и тактиката на изучаваните спортове – 30 (25%) | Правилознание 10 (8,33) | |
| | | | | | Не – 0 | |
| 15. | Трябва ли да има оценка по физическо възпитание и спорт? | Да – годишна – 33 (27,5%) | Да – срочна – 35 (29,16%) | Да – текуща – 35 (29.16%) | Не – 12 (10%) | |
| | | | | | Не мога да преценя – 5 (4,16%) | |
| 16. | Как оценявате състоянието на спортната база във Вашето | Отлично – 13 (10,83%) | Много добро – 38 (31,66%) | Удовлетворяващо – 52 (43,33%) | Бедна и лошо подържана – 17 (14,16%) | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | училище? | | | | |
| 17. | Какви качества трябва да притежава преподавателят по физическо възпитание и спорт (моля, избройте) | Строг, справедлив, отдаден на професията, търпелив, физически и психически добре подготвен | Да обича децата; да дава пример; актьорски умения; добре подготвен методически; да тренира; да обича професията | | |

**Анализ на резултатите**

Половата извадка на изследването показва че 73,33% от анкетираните учители са жени, а 26,67% – мъже. Тенденцията за феминизиране на професията се запазва. При анализа на данните за възрастта отчитаме най-висок процент учители на възраст над 50 години. Тревожен е ниският процент на млади учители – до 30-годишна възраст – само 10,83%.

97,5% от изследваните лица отговарят на критерия за заемана длъжност – висше образование.

Най-голям дял от анкетираните учители преподават в начална образователна степен (64,16%).

За нас интерес представлява проучването на мотивите за избора на учителската професия. Най-висок процент от посочените в анкетата причини регистрираме в графата – признание и социален статус (69,16%). Немалка част посочват други причини – „сбъдната мечта“, „предаване на знания“, „любов към децата и професията“ (фиг. №1).




Фиг. №1. Причини за избор на учителска професия

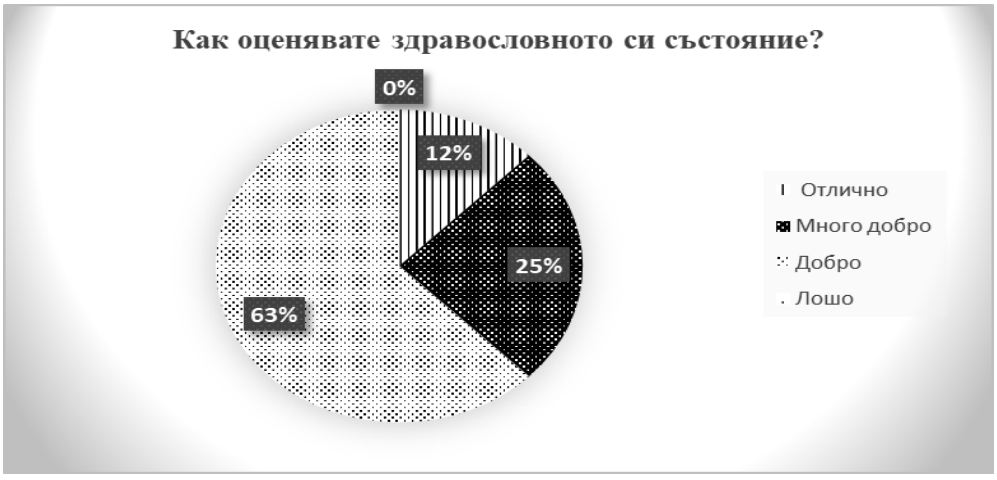
Като цяло трудът на учителя е предимно статичен. Това, от своя страна, води до редица негативни изменения във функцията на различните органи и жизненоважни системи. На въпроса „Как оценявате здравословното си състояние?“ 62,5% са посочили „добро“.

Тревожен е високият процент на преподавателите, които са категорични, че не се хранят природосъобразно (46,66%). Нерегламентираното работно време и прекомерната заетост в определени моменти вероятно оказват влияние върху начина им на живот (фиг. №2). В контекста на проведеното изследване за нас от съществено значение са отговорите на следващите 3 въпроса, които имат отношение към навиците за занимание с физически упражнения и спорт. Половината от анкетираните учители (54,16%) заявяват, че нямат изградени навици за занимания със спорт, а на въпрос №10 най-голям процент – 41,66% –са заявили, че не спортуват. Причината може да е във възрастта, умората или липса на свободно време.

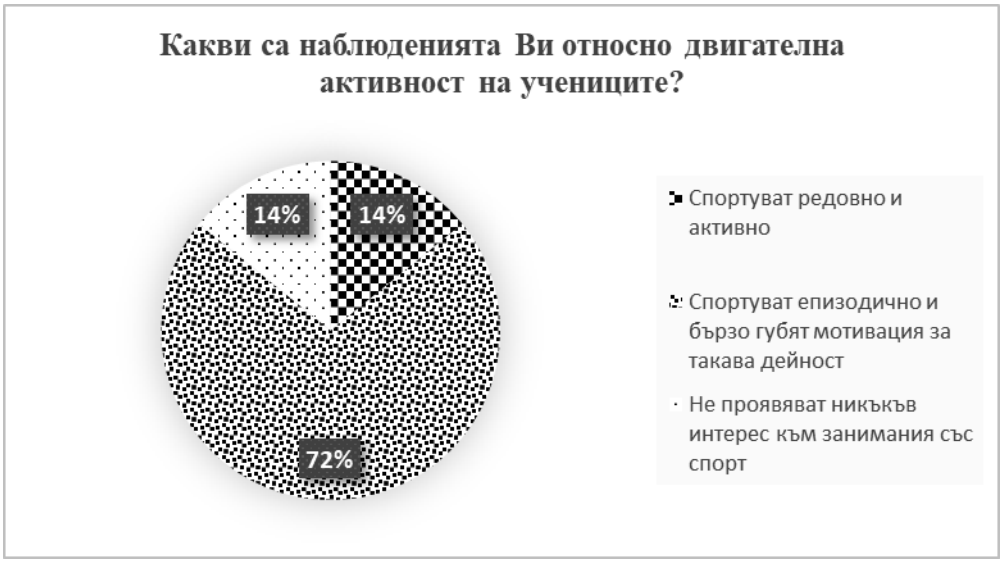
Една трета от анкетираните учители биха отделили от собствения си бюджет до 50 лева (35,83%).

На въпрос №12 „Какви са наблюденията Ви относно двигателната активност на учениците?“ най-голям процент (71,66%) е получил отговорът – спортуват епизодично и бързо губят мотивация за такава дейност. Според нас има няколко основни причини, сред които на първо място можем да поставим липсата на ясно поставени цели. Без конкретни цели и план за постигането им учениците често се губят по пътя и не виждат смисъл да продължават. Нереалистични очаквания – очакването на бързи резултати може да доведе до разочарование у учениците, ако прогресът е бавен.

Други причини, които можем да отбележим, са: липса на подкрепа от преподавателя, липса на разнообразие, физическа болка или умора и не на последно място психологически фактори – липса на самоувереност или усещане за провал. Останалите два отговора събират по равен брой проценти (14,16%) (фиг. №3).

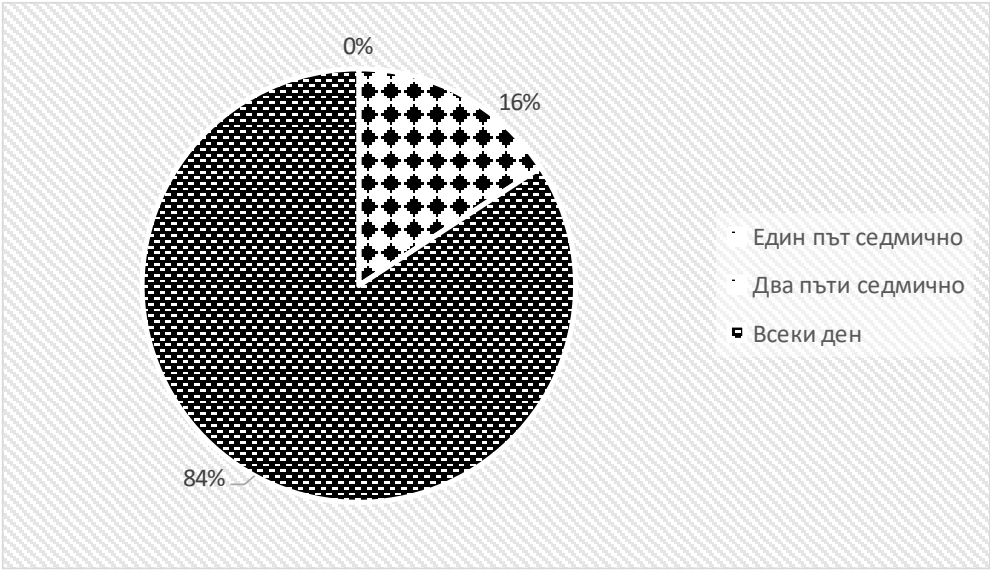



Фиг. №2 Здравословно състояние на учителите




Фиг. №3 Двигателна активност на учениците

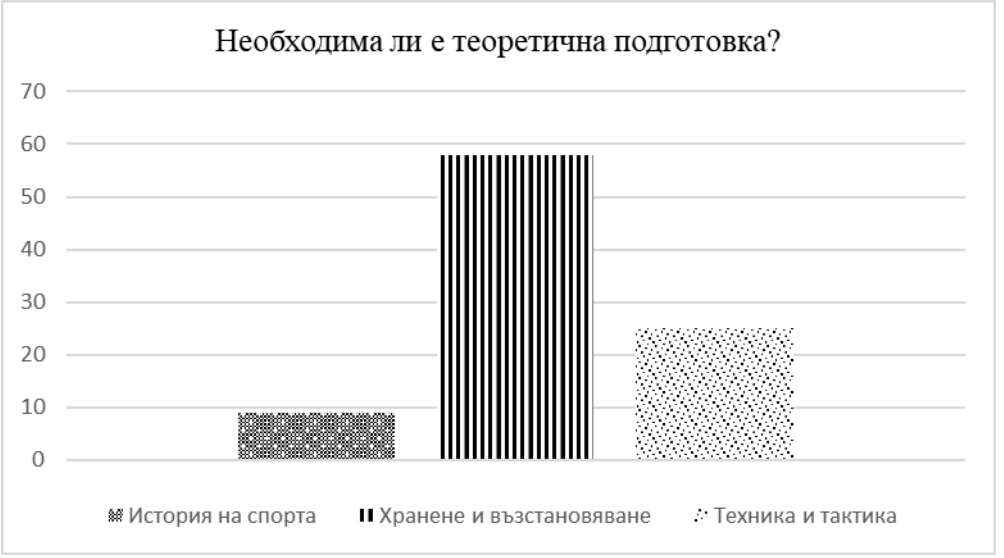
Според 84,16% от анкетираните учители занятия по физическо възпитание и спорт трябва да има всеки ден. 15,83% смятат че два часа седмично са достатъчни (фиг. № 4).




Фиг. №4 Седмична натовареност по физическо възпитание и спорт

Със следващия въпрос потърсихме информация дали е необходима теоретична подготовка по ФВС и каква да бъде тя? Повече от половината анкетирани (57,5%) смятат, че учениците трябва да получат подготовка за

спортен режим, хранене и възстановяване, а 25% са посочили – за техниката и тактиката на изучаваните спортове (фиг. №5).




Фиг. №5 Теоретична подготовка по ФВС

На въпрос №15 от анкетата: „Трябва ли да има оценка по ФВС?“ са отбелязани три близки отговора: да – годишна (27,5%); да – срочна (29,16%); да – текуща (29,16%). Според нас тук е важно да се разгледат аргументите на всички страни, за да се вземе информирано решение.

Следващият въпрос №16 „Как оценявате състоянието на спортната база във Вашето училище?“ разкрива една позитивна оценка. Почти половината от анкетираните учители (42,49%) оценяват спортната база позитивно (като отлична или много добра). Това показва, че училището разполага със сравнително добра спортна инфраструктура и голям брой учители са доволни от условията.

Най-голям процент учители (43,33%) считат спортната база за удовлетворителна. Това може да се тълкува като сигнал, че съоръженията са достатъчни за провеждане на спортни дейности, но има място за подобрение. Сравнително малък, но значителен, дял учители (14,16%) смятат спортната база за бедна и лошо подържана. Това показва, че има определени проблеми със съоръженията. Общият анализ показва, че спортната база в училищата е в задоволително състояние, но има значителни възможности за подобрение, които могат да доведат до по-добри условия.

На последния въпрос от анкетата „Какви качества трябва да притежава преподавателят по физическо възпитание и спорт?“ получихме много и разнообразни отговори. Някои от тях са: строг, справедлив, отдаден на професията, търпелив, физически и психически добре подготвен, да обича децата, да дава пример, актьорски умения, добре подготвен методически, да тренира, да обича професията, да насърчава и социализира учениците, самоконтрол и др.

Учителят по физическо възпитание и спорт трябва да бъде пример за подражание и източник на вдъхновение за своите ученици, като ги насърчава да водят активен и здравословен начин на живот.

**Изводи:**

1. Изследването предоставя ценни данни за професионалния и здравословния статус на учителите, техните мотиви и предизвикателства в работата.
2. Учителите са важен фактор за здравословното и физическото възпитание на учениците. Въпреки доброто ниво на образование и мотивирани преподаватели има нужда от подобрение на спортната база и насърчаване на физическата активност сред учениците.
3. Включването на теоретична подготовка и правилно оценяване по ФВС може да подобри мотивацията и резултатите на учениците.

Литература:


1. Витанова, Н. Образование на бъдещето. Шумен, 2020
2. Давидов, Д. Учителят по физическо възпитание. София, 2013
3. Жекова, Ст. и кол. Проблеми на професионалния труд и личността на учителя. Бургас, 1992
4. Игнатова, Т. Методика за формиране на психофизическа готовност у студенти за професионална педагогическа дейност. Дисертационен труд, Шумен, 2010
5. Игнатова, Т. Методика за формиране на психофизическа готовност у студенти за професионална педагогическа дейност. Дисертационен труд, Шумен, 2010, с.24
6. Игнатова, Т. Визия за съвременния учител по физическо възпитание. Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорта. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2024, ISSN 1314–2275, с.
7. Милкова, Р. Основни функции на учителската професия. Шумен, 1996
8. https://lasertherapy-bg.com/2023/06/02/polzi-za-redovnata-fizicheska-aktivnost/ последно видяно на: 02.10.2024, 14:36
9. World Health Organization, 2018
10. https://www.mon.bg/mon/



*Калоян Тодоров Димитров,*
*асистент,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“*
*k.dimitrov@shu.bg*

# ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

*Камен М. Теофилов*

# DIGITAL COMPETENCES AND ART EDUCATION

*Kamen M. Teofilov*

*ABSTRACT: The article presents historical information and facts about the development of photography and the methods of obtaining it.*

*KEYWORDS: history of photography, first pictures*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Съвременният образователен модел се основава в голяма степен на прилагането на компетентностния подход и на системата от междупредметни връзки. На този принцип се постига взаимодействие между учебното съдържание, характерно за специфични учебни дисциплини. Излизането от монодисциплинарността и преминаването към интердисциплинарност е процес, при който различни категории знания се формират и доразвиват при единение на учебното съдържание в отделни негови компоненти. Така например в началото на прогимназиалния етап в обучението по изобразително изкуство е застъпен модул от задачи, които се отнасят към развитието на дигиталните компетенции на учениците. В по-голяма степен такъв тип нови знания те усвояват в часовете по информационни технологии. Модулът от задачи, който е предвиден за усвояване по време на обучението им по изобразително изкуство, се отнася предимно към дигиталната фотография, дигиталния фоторетуш, видовете файлови формати. За естетизирането на тези знания и умения са предвидени практически и теоретични модули. Настоящата статия предлага ретроспекция на еволюцията на фотографията като технология и прави паралели с различни аспекти на съвременния живот. Тя може да бъде използвана за разширяване на теоретичните познания на учениците по темата.

Желанието на човека да претворява натурата, да опише по невербален начин впечатления и емоции, е един от стимулите за създаването на първите пещерни рисунки. Изображенията от Алтамира и Ласко (палеолит, около 8 000 г. пр. Хр.) и днес впечатляват с експресията на рисунъка си. С нарастването на художествените възможности и откриването на нови изобразителни техники изобразителните изкуства навлизат все по-дълбоко в ежедневието на човека. Било то за украса или с ритуални цели, продуктите на художественото творчество са съпътстващ елемент – специфичен за културното ни развитие.

Едва през XIX в., вследствие на нараснали научни натрупвания и множество щастливи случайности, се стига до откриването на технологията на фотографията, която в наши дни е неизменен елемент от ежедневието.

Значението на думата *фотография* произлиза от старогръцките думи φως/φωτος – светлина и γραφω – пиша, писец, четка; светопис – техника на рисуване със светлина.

Тази характеристика на фотографията не се е променила много въпреки еволюцията на способите за получаването ѝ. Те преминават през известния принцип за трансфер на изображението от светлинен сноп, който още през IV в. пр.н.е. е наблюдаван от Аристотел. Това е така наречената „камера обскура“ или „тъмна стая“ (в буквален превод от латински език). В тъмната стая се пропускал тънък сноп слънчева светлина през дупка в една от стените с диаметър от около 0,5 – 5 мм. Светлинният лъч попадал върху бяло платно на срещуположната стена на отвора, където, благодарение на специфичното пречупване на лъчите, идващи от даден светлоизточник, се получавало не съвсем добре фокусирано и умалено изображение. През X в. арабският учен Алхазен описал подробно този принцип, а през XV в. художникът Леонардо да Винчи го споменава в своите записки.

През XVI в. камера обскура бележи значително развитие поради интегрирането в действието и на двойно изпъкнали лещи. Те спомагат за по-доброто фокусиране на образа, пропорциите и перспективата на обектите. Камера обскура по този начин е далечен предшественик на проекторите, фотоапаратите, а в някои отношения и на кинематографията.

През 1826 г. френският изобретател Жозеф Никифор Нипес успява да създаде първата фотография в света, използвайки оловно-калаена плочка, покрита с нефтен дериват, който се втвърдявал под въздействието на светлината. Фотографията му е с размери 21x65 см, а експозицията траяла 8 часа.

Фотографията извървява дълъг път на развитие и усъвършенстване. През 1839 г. (13 години след заснемането на „Изглед от прозореца от Льо Гра“ на Жозеф Нипес) друг един французин, Луи Дагер, успява да разработи първия осъществим фотографски метод. От 1829 г. Луи Дагер работи в сътрудничество с Ж. Нипес, но след 1833 г., когато Ж. Нипес умира, Луи Дагер продължава работата си по разработването на нов и практичен метод на фотографиране. Процесът на фотозаснемане, в който светлочувствителният материал е сребърен йодид, е наречен „дагеротипия“. Изобретение, което към времето на създаването си е било сравнявано по значимост със създаването на писмеността и книгопечатането.

На 2 януари 1839 г. Луи Дагер прави първата в света снимка на Луната. Поставено е началото на фотографирането на чужди космични тела, наблюдавани от нашата планета. Човекът вече можел да запечатва в образи реални случки, обекти и събития. Представянето на дагеротипията пред обществеността предизвикало истинска сензация.

В книгата си от 1990 г. „Разговор за фотографията“ Петър Боев описва първия период от развитието на световната фотография като „стремеж да се доближи до живописта и да я имитира“. Това е така, защото целият дотогавашен естетически опит на човечеството е свързан с изобразителното изкуство.

Първите фотографи са и художници. Живописното влияние върху фотографията е наречено „пикторализъм“, т.е. фотографията е особен вид живопис и за да стане изкуство, трябва да възприеме принципите и композицията на живописта. За да наподобяват живописната структура, тогавашните фотографи подлагат снимките на механична обработка, като си служат с четки и стъргалки. Така снимките наподобяват маслени или графични творби. За художествена снимка се смята онази, която прилича на живописна картина“ [1: 1].

Фламандският художник Франс Снайдерс успява да подчертае престижа, авторитета и социалния ранг на богатите в поредица от натюрморти. Като жанр натюрмортът е обект на претворяване от различни видове изкуства. Можем да видим негови вариации в мозайка, фреско, маслена живопис, графика, а с развитието на фотографията – и в снимки. Фотографията се опитва да намери своето място до живописта, графиката, скулптурата и декоративните изкуства. До голяма степен натюрмортът възниква като реакция и желание за освобождаване от тематизма и схематизма на религиозната живопис, част е от ренесансовия интерес към природата и нейните феномени.

Развитието на фотографската технология продължило и в следващите години. В Англия изследователят Уилям Анри Фокс Талбът „изоставил дагеротипните метални плочи и създал траен, фиксиран негатив върху светлочувствителна хартия. От нея били откопирани трайни позитиви. Той кръщава своето откритие „калотипия“ – красиво рисуване, което по-късно било наречено на неговото име – талботипия. А Джон Хершел, приятел на Талбът, го кръстил фотография“ [1: 2].

Така през 1835 г. в Англия процесът фотографиране получава своето име, запазило се и до днес. В следващите близо два века фотографирането ще претърпи бурно развитие и ще се превърне в неделим елемент от ежедневието на човека.

Техническите открития следват едно след друго: през 1851 г. Фредерик Скот Арчър открива т.нар. мокър колодиев процес, при който стъклената плоча се заливала с емулсия от колодий и още мокра се слагала във фотокамерата. Мокрият процес измества дагеротипията и талботипията и се прилага до към 1880 г., когато се въвеждат сухите броможелатинови плаки, открити от Ричард Мекокс.

Осем години по-късно, през 1888 г., американецът Джордж Ийстман създава първата ролфилмова камера Kodak с ролков филм на прозрачна целулоидна подложка, едно огромно предимство пред тежкото и чупливо стъкло. Ийстман регистрира името Kodak като търговска марка на 4 септември 1888 г. Този ден се приема за рождената дата на компанията. Компанията „Kodak“ има над един век история на развитие, но през 2012 г. обявява банкрут. Успява да се съвземе от него на следващата година, продавайки много от патентите и компаниите си под името Kodak Alaris. Изобретеният от Ийстман ролков фотофилм през 1888 г. поставя началото на масовото фотолюбителство.

През XIX в. в Англия Роджър Фентън се дипломира с бакалавърска степен по изкуства в университета в Оксфорд. Фентън е в основата на учредяването на Фотографско дружество (по-късно Кралско фотографско дружество), което насърчава развитието на медията и изложбите на произведенията на членовете

си в цяла Великобритания. През 1862 г. поради лични и професионални причини Фентън продава цялото си фотографско оборудване и негативи, напуска Фотографското общество и се връща към професията си на юрист. През 1855 г., по време на Кримската война, бива изпратен да отразява хода на военните действия в снимки и поради това се смята за първия военен фотограф. Фентън се опитва да докаже, че фотографията може да интригува сетивата по начина, по който маслената живопис успява. Освен репортажна фотография Фентън оставя в наследство и серия натюрморти, в които изобилстват скъпи плодове, а подредбата е сходна с тази, която се открива при фламандските майстори.

Първата цветна фотография в света е направена през 1861 г. и е дело на шотландския математик и физик Джеймс Кларк Максуел[29]. Той представя пред Единбургското кралско дружество цветна снимка на специфична шотландска панделка от тартан, изработена посредством принципите на откритието му, че цветна снимка може да се получи чрез разделяне на светлината на червена, зелена и синя с помощта на цветни филтри (плаки). Фотографирането се извършва през набора от трите цветни филтъра и се проявява в негатив върху прозрачна фотографска плака. Следва едновременно прожектиране на трите плаки с три прожектора през съответния цветен филтър върху екран. Вследствие на тази оптична обработка и при добро фокусиране се получава единен цветен образ на изображението. Максуел работи активно върху изследвания, свързани с възприемането на цветовете и цветната слепота, като за първото е награден с медала „Ръмфорд“ от Кралското дружество. Сред инструментите, които изобретява, са и т.нар. „дискове на Максуел“, чрез които се изследва ефектът от смесването на три първични цвята (червен, зелен и син), като така поставя началото на широко използваните днес цветови модели (напр. RGB) и хроматични диаграми.

Технологията на фотозаснемане се развива. Първата подводна черно-бяла снимка е направена през 1893 г. от Луис Бутан. На нея се виждат тежководолаз и свързващият го с повърхността дихателен шнур. През 1926 г. д-р Уилям Лонли, придружаван от Чарлз Мартин от National Geographic, осъществяват първата цветна подводна фотография в света. За да създадат фотоизображенията, двамата фотографи поставили фотоапаратите си в специални водонепромокаеми калъфи. Подводното осветление е реализирано чрез използването на високо експлозина магнезиева пудра, играеща ролята на светкавица. Двамата фотографи са истински пионери за своето време. Първата въздушна фотография е осъществена от Джеймс Уоръс Блек през 1860 г. На нея се виждат крайните квартали на Бостън. Смята се, че така е поставено началото на аерофотографията, което в наши дни е развито до световно популярното приложение Google Earth. Чрез него се предоставя достъп от различни ъгли до всяка точка на планетата.

[29] Джеймс Кларк Максуел е физикът на XIX в., който оказва най-голямото влияние върху физиците от XX в. Неговите постижения са сравнявани с тези на Нютон и Айнщайн.

Фотографските „трикове и прийоми“ могат да бъдат проследени до времето на самата поява на фотографията. Така известното днес „селфи“ портретиране има своя прототип още от средата на XIX век. През 1839 г. американският химик, металург и любител фотограф Робърт Корнелиус прави първия в историята автопортрет чрез фотозаснемене (т.нар. „селфи“) – (от англ. *self portrait,* съкр. – *„selfie“*). Неговият автопортрет се смята и за най-ранния запазен американски портрет, заснет по този начин.

Снимката, а по-късно и филмът, намират широко разпространение – развиват се техните различни жанрове; на тях дължим съхраняването на голяма част от историческата памет на човечеството. Може да се каже, че благодарение на визуалната комуникация човечеството създава своеобразен „файлов архив“ – доказателство за съществуването си.

Чрез натрупания през времето фотографски архив имаме възможност да проследим промените, които претърпява околната среда. Част от тях се дължат на човешката намеса, а други на природни активности. Измененията вследствие на затоплянето на климата са най-видими във високите части на планините, където се наблюдава засилено топене на глетчерите. Този проблем води до засушаване, намаляване на питейната вода, на обема на реките и покачване на нивото на световния океан.

В щата Южна Дакота скулпторът Гитзън Болграм трансформира геологични обекти, за да увековечи в тях образите на първите президенти на страната си. Иронично те отразяват първите 130 години от съществуването на САЩ. Векове наред тази територия е била ползвана от своите изконни жители – сиуксите. В същото време брокери продават парцели на Луната. Декар от лунната повърхност може да бъде закупен на стойност около шест евро. Трудно е да се повярва, че още през далечната 1969 г. се осъществява първото стъпване на човешки същества на Луната. Нийл Армстронг произнася емблематичвата фраза: „Малка стъпка за човека, голям скок за човечеството!“ и по този начин остава в историята. В историята наред с това ще останат и първите снимки и видеокадри, които ретранслира в реално време.

Романтичната ера на космонавтиката е етап, в който хората старателно търсят отговор на може би най-важния въпрос: „Сами ли сме?“. Така се стига до програмите „Вояджър“ 1, 2 и „Пионер“ 10, 11, които изпращат сонди в дълбокия космос в търсене на живот. „Вояджър 1“ предава и първите снимки на планетата ни в обсега на други космични тела. В наши дни чрез снимките, които телескопът „Джеймс Уеб“ изпраща, имаме възможност да надникнем в най-отдалечените кътчета на Вселената.

Днес фотографията разполага с почти неограничен ресурс за създаване, редакция, публикация и препращане на изображения. В някои от тях дори е трудно да се открие дали са действителни, или в резултат на умела технологична намеса. Като такива могат да служат за манипулация на представите. Все повече се разпространяват и изображения, които се генерират от изкуствен интелект (AI, artificial inteligence). Някои сайтове използват само необработени кадри, които гарантират достоверност на изображението и високо майсторство на автора. Вероятно отново чрез фотографията някой ден светът ще получи отговор на най-вълнуващия от всички въпроси. А той е различен за всеки от нас, но

всичко това нямаше да е възможно без камера обскура и „Изглед от прозореца от Льо Гра“.

Литература:


1. Боев 1990: Боев, П. Разговор за фотографията. София: „Отечество“, 1990.
2. Бенямин 2006: Бенямин, В. Художественото произведение в епохата на неговата техническа възпроизводимост. – В: LiterNet, №6, 2006.
3. Пламенов 2010: Пламенов, П. Изкуството на натюрморта –съблазън и предупреждение. <http://kulturatadnes.blogspot.bg/2010/09/blog-post.html>
4. РФ: Раждането на фотографията. https://wol.jw.org/bg/wol/d/r46/lpbl/102006208>
5. Снимки от №1 – до №28 вкл., Internet.
6. Теофилов 2022: Теофилов, К. Дигиталният фоторазказ в обучението по изобразително изкуство (7. клас), Шумен: УИ "Епископ Константин Преславски" 2022 с.207 ; ISBN - 978-619-201-576-3
7. Теофилов 2021: Теофилов, К. Фотографията в обучението по изобразително изкуство, Шумен: УИ "Епископ Константин Преславски", 2021 с.115; ISBN - 978-619-201-530-5.
8. Теофилов 2021: Теофилов, К. Ситуиране на ученическата рисунка в дигитална среда. Шумен: УИ "Епископ Константин Преславски", 2021 с.107 ; ISBN - 978-619-201-531-2.



*Камен Мариус Теофилов,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*teofilov@shu.bg*

# ДИЗАЙН НА ТЕХНОГИЧНА КАРТА НА УРОКА – ПО-РАЗЛИЧЕН ПОГЛЕД В ПОДГОТОВКАТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ В СИСТЕМАТА НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Керанка Г. Велчева*

# LESSON TECHNOLOGY MAP DESIGN – A DIFFERENT VIEW IN THE TRAINING OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

*Keranka G. Velcheva*

*ABSTRACT: This publication presents the possibilities of the technology map of the lesson, as a modern form for planning the pedagogical interaction between teacher and students, designed for designing the learning process.*

*KEYWORDS: the technological map of the lesson, design of the learning process.*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Промените, настъпващи в педагогическата култура на съвременния социум, актуализират субективните характеристики в развитието на индивида. Педагогическият специалист/учител става ключова фигура във всички процеси на преструктуриране в образователната система. Важна качествена характеристика на професионалната дейност на учителя е способността му активно, съзнателно да „реконструира“ социален (педагогически) опит и да изпълни си личния опит с ново съдържание, което е адекватно на нуждите на социума.

Ориентирането и кариерното развитие към придобиване на бъдеща педагогическа професия изисква от студентите да постигнат мотивирано състояние на готовност за извършване на практическа дейност. Изучаването на педагогическите дисциплини влияе на първо място върху развитието на педагогическото съзнание на личността на бъдещия учител, формирането на неговата педагогическа позиция, която го прави способен да разбира и оценява педагогическата реалност, да идентифицира съществените характеристики на педагогическия процес и явления. Теоретичната педагогическа подготовка не може да замени педагогическия опит, който се получава в процеса на изпълнение на конкретни видове педагогическа дейност в ситуации на реално общуване с учениците.

Педагогическият опит се придобива в условията на реална образователна среда – в реален педагогически процес. За „негово величество – урокът“, като основна форма на педагогическо взаимодействие, е писано и ще бъде писано.

Спираме се на някои специфични моменти в неговата структура. Във всеки урок могат да се идентифицират неговите основни компоненти (обяснение на нов учебен материал; затвърдяване; повторение; проверка на знания, способности, умения), които характеризират различни видове дейности на учителя и учениците. Тези компоненти имат различни комбинации и се определят от структурата на урока, връзката между етапите на урока. Под структура на урока разбираме връзката между компонентите на урока в тяхната специфична последователност и взаимовръзка помежду им. Структурата на урока зависи от: дидактическата цел, съдържанието на учебния материал, възрастовите особености на учениците и характеристиките на класа като колектив. Разнообразието от структури на уроците предполага разнообразие от техните видове [1]. В съвременната дидактика няма общоприета класификация на видовете уроци. Това се обяснява с редица обстоятелства, преди всичко сложността и многостранността на процеса на взаимодействие между учител и ученици, който се осъществява в класната стая.




*Фиг. 1. Промяна на ролите на участниците в съвременния образователен процес*

Съдържанието, формите и методите за организиране на учебната дейност проектират определен тип съзнание и мислене на ученика. Усвояването от ученика/студента на система от научни понятия е основата за формирането на теоретично отношение към реалността, развитието на теоретичното мислене и основите на теоретичното съзнание. Основната линия на развитие е

интелектуализацията и формирането на мисловни процеси. Всичко това води до формиране на качествено нова роля на педагога, предаването на ново знание и формирането на компетенции и мотивация за обучение в различните етапи за личностно развитие на обучаемите в иновативна образователна среда (фиг. 1). Това поставя в нова роля участниците в съвременния образователен процес – в интерактивна образователна среда.

Студенти, пожелали за придобият допълнителна професионална квалификация „учител“, които се подготвят за инженерни специалности и нямат пълната подготовка, както при студентите от педагогическите специалности, изпитват трудности при разработване на урок.

В нашата пряка работа със студенти от специалност „Инженерна логистика“ в задължителните дисциплини от педагогическия модул: Методика на обучението на общоинженерни и технически дисциплини, Хоспитиране, Текуща педагогическа практика и Стажантска практика срещнахме известни трудности при предварителната подготовка, особено за педагогическата практика при изготвянето на методическите разработки на уроците [9].

За студенти, които имат технически начин на мислене с подреденост, логичност и последователност, се обърнахме към дисциплините от основното им инженерно образование, където изучават разработването на представителите на технологичната документация (технологични, операционни, маршрутни и други видове карти). Такива документи те изучават в учебните дисциплини: Метрология и метрологично осигуряване, Стандартизация и управление на качеството, Производствени и технологии и др. и да ги свържем с документацията на педагогическата практика [7] .

Подходящ представител на технологичната документация за целите на настоящата публикация се оказа „***технологичната карта***“, т.е. „писаната технология“.

*Технологичната карта* е стандартизиран организационно-технологичен документ, съдържащ необходимата информация и инструкции за операторите/изпълнителите, които извършват определен технологичен процес или ремонт (поддръжка) на обект. Технологичната карта се изработва за всеки отделен обект в табличен вид. Проектирането на технологични карти се прилага в различните типове производства: единично – за един или за няколко броя уникални изделия; серийно – за опредена серия от изделия и масово производство. Този вид документация се съставя от специалисти технолози, имащи съответната квалификация за производството на крайния продукт.

Технологичната карта трябва да отговори на въпросите:

• какви операции трябва да се извършат;

• в каква последователност се извършват операциите;

• колко често трябва да се извършват операциите (ако операцията се повтаря повече от веднъж);

• колко време се отделя за всяка операция;

• какви инструменти и материали са необходими за извършване на операцията?

Технологичните карти се разработват в случай на:

• висока сложност на извършваните операции;

• наличието на спорни елементи в операциите, неясноти;

• ако е необходимо да се определят разходите за труд за експлоатация на съоръжението.

Сходството в структурата на технологичната карта за описание на последователността на даден технологичен процес в редове и колони със структурата на „технологичната карта на урока“ се прие позитивно от студенти като междинна форма, преди самостоятелното разработване на методическата разработка урока.

Технологичната карта на урока позволява на учителя:

- да види учебния материал в логичен и систематичен вид;
- да проектира учебния процес за усвояване на темата, като вземе предвид целите на темата;
- да отразява напълно последователността на всички извършени действия и операции с по-внимателно планиране на всички етапи на урока, водещи до желания резултат;
- да коригира, променя и синхронизира действията на всички субекти на педагогическата дейност;
- да координира действията на учителя и ученика;
- да организира самостоятелни дейности на учениците по време на учебния процес.

Различните източници дават различни обяснения на понятието „технологична карта на урока“. Терминът е заимстван в образованието от областта на техническите науки. Предлагаме няколко определения за понятието „*технологичната карта на урока*“.

*Технологичната карта на урока* е нов тип методически продукт, който осигурява ефективно преподаване на учебния материал, развиване на комуникативни компетенции на субектите в образователния процес, които според Сн. Георгиева и Р. Власева „Комуникативните практики имат различни измерения и нива, но значимостта се измерва в две направления – като условие за качествено преподаване и учене и като начин за развиване на ключови умения у децата, в т.ч. и за общуване и развиване на уменията на учителите…“ [3], формиране у бъдещите учители компетенции за планиране и организиране на педагогическото взаимодействие и реализиране на образователните цели, конкретизирани в държавните образователни стандарти за съответните учебни предмети.

*Технологичната карта на урока* е съвременна форма за планиране на педагогическото взаимодействие между учител и ученици, предназначена за проектиране на учебния процес.

*Технологичната карта на урока* в дидактически контекст е съвременна форма за проектиране на педагогическо взаимодействие между учител и ученици, която представя описание на процеса на дейност от целта до резултата.

В структурно отношение технологичната карта на урока е графичен документ – има табличен вид, който се характеризира с интерактивност, структура, алгоритмичност при работа с информационна база данни.

При проектирането на процеса на технологична карта на урока е необходимо да се вземат предвид следните елементи:

• трябва да бъде описан целият процес на дейност, като се посочи крайният резултат;

• всички операции и техните компоненти трябва да бъдат посочени с най-пълно отразяване на тяхната последователност;

• материалите трябва да бъдат посочени, оборудването изброено, инструментите представени;

• да се отрази координация и синхронизация на действията на всички субекти на педагогическата дейност;

• трябва да се изчисли времето за изпълнение на всички операции.

Урокът е основната организационна форма на учебния процес. Учебната дейност на учителя и ученика основно е насочена към урока. Учителят трябва при подготовката на урока да положи усилия да го превърне в своеобразно произведение със собствена концепция, начало и край, както е при всяко произведение на изкуството.

Провеждането на учебен процес с помощта на технологична карта позволява ефективно организиране на същия, осигурява прилагането на предметни, метапредметни и личностни педагогически умения и намаляване на времето за подготовка на учителя за урока.

Технологичната карта помага да се гарантира, че урокът не само формира у учениците знания, развива умения и компетенции, но също така предизвиква искрен интерес и истинска страст в тях и развива тяхното творческо мислене.

Технологичната карта започва с обща информация за урока (подобно на конспект). Това е последвано от таблица, която очертава основните елементи на съдържанието, разделени на етапи. След таблицата може да се поставят приложения и допълнителни материали – тестове, задачи, схеми или таблици и други, които се използват в урока [4].

Структурата на технологичната карта включва:

• наименование на темата с посочване на часовете, отделени за нейното изучаване по годишното разпределение на учителя;

• целта за усвояване на учебното съдържание;

• планирани резултати (лични, предметни, метапредметни, информационна и интелектуална компетентност и универсални учебни дейности);

• метапредметни връзки и организация на пространството (форми на работа и ресурси);

• основни понятия по темата;

• технология за изучаване на определената тема (на всеки етап от работата се определят целта и прогнозираният резултат, дават се практически задачи за упражняване на материала и диагностични задачи за проверка на неговото разбиране и усвояване);

• контролна задача за проверка на постигането на планираните резултати.

Предлагаме следните варианти за разработване на технологични карти на урока според компонентите: цели, дидактически задачи, дейностите на учители и дейностите на учениците [4, 5].

*Първи вариант:* **Технологична карта на урока**

Тема на урока:

| **Дидактична структура на урока** | **Методическа структура на урока** | | | | | **Начини за решаване на дидакти-чески задачи** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Методи* | *Форми* | *Методически подходи и тяхното съдържание* | *Средства за обучение* | *Способи за организация на дейността* | |
| **Организационен момент** | | | | | | |
| **Актуализация на знанията** | | | | | | |
| **Представяне на новия учебен материал** | | | | | | |
| **Затвърдяване на новия учебен материал** | | | | | | |
| **Извеждане на изводи** | | | | | | |
| **Задаване на домашна работа** | | | | | | |

*Втори вариант:* **Технологична карта на урока с методическа структура на урока**

Учебен предмет: Тема на урока:

Клас: Цели на урока:

Дата: Образователни ресурси:

| **Основни етапи на организацията на учебната дейност** | **Цел на етапа** | **Съдържание на педагогическото взаимодействие** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Дейност на учителя** | **Дейност на обучаемите** | | |
| | | | *познавателна* | *комуникативна* | *регулативна* |
| 1. Мотивация за учебна дейност | | | | | |
| 2. Актуализация на знанията. Представяне на целите на урока. | | | | | |
| 3. Проблемно обяснение на новия учебен материал. | | | | | |
| 4. Затвърдяване на новия учебен | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| материал. | | | | | |
| 5. Изводи. Рефлексия. | | | | | |

В заключение можем да обобщим предимствата на технологичната карта на урока:

• използването на готови разработки по теми освобождава учителя от непродуктивна рутинна работа;

• освобождава се време за творчество на учителя;

• осигуряват се реални метапредметни връзки и координирани действия на всички участници в педагогическия процес;

• отстраняват се организационни и методически проблеми (млад учител, заместване на уроци, изпълнение на учебната програма и др.);

• осигурява се повишаване на качеството на образованието.

Опитът показва, че в началото за учителя е трудно да създаде технологична карта на урока (може да се разглежда като минипроект на учителя). За да помогнете на учителя, можете да предложите възможни формулировки на дейността. С помощта на технологична карта можете да извършите анализ и самоанализ на урок (както системен, така и аспектен). Тази форма на дизайн на урока дава възможност на учителя да оцени всеки етап от урока, правилността на подбора на съдържанието и адекватността на използваните методи и форми на работа.

Технологичната карта на урока позволява: цялостно и систематично да се обхване учебният материал; проектиране на учебния процес за усвояване на темата; гъвкаво използване на ефективни техники и форми на работа с учениците в класната стая; координиране действията на учителя и учениците; организиране на самостоятелни дейности на учениците в учебния процес и извършване на интегративен мониторинг на резултатите от образователните дейности.

Литература:


1. Александровна, Ел. Технологическая карта как современная форма проектирования урока, соответствующая требованиям ФГОС. https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2019/02/15/tehnologicheskaya-karta-kak., 2019
2. Андреев, М. Процесът на обучение. Дидактика. София: УИ Св. Климент Охридски, 1996.
3. Георгиева, С., Р. Власева. Управлението на комуникациите в детската градина – фактор за формиране на ключови умения. – В: Сборник с материали от Международна научно-практическа коонференция „Детската градина и уменията на 21-ви век“, 10 – 11 април 2024. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2024, ISBN 978-619-201-748-4, с. 50–60.
4. Громова В. И. Основные принципы составления технологической карты урока [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.openclass.ru/node/364582

5. Зайцева И. И. Технологическая карта урока. Методические рекомендации [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_7_656.pdf
6. Закон за професионалното образование и обучение. https://www.mon.bg/regulation/zakon-za-profesionalnoto-obrazovanie-i-obuchenie/. 3.04.2024
7. Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Обн., ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г., в сила от 2.08.2019 г.), www.mon.bg
8. Павлова, Н., Кр. Харизанов. Технологии за описание на урок в обучението по математика, информатика и информационни технологии. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2015, ISBN 978-619-201-052-2, 155 с.
9. Учебен план на специалност „Инженерна логистика“, ОКС „бакалавър“, 23700600. https://www.shu.bg/students/razpisi-i-grafici/uplanove/?ID=11707
10. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования [Текст] /П.Г.Щедровицкий. – М.: ПЦ «Эксперимент», 1993, 154 с.

*Керанка Георгиева Велчева,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*k.velcheva@shu.bg*

# ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИЯТА И ДИСКРИМИНАЦИЯТА ЧРЕЗ ФУТБОЛ 3

*Крум Ст. Минев*

# PREVENTION FROM AGGRESSIVENESS AND DISCRIMINATION THROUGH FOOTBALL 3

*Krum St. Minev*

*ABSTRACT: Aggression in one degree or another is inherent in every man. She is instinctive form of behavior and response of the individual to the hostile environment. Football3 is a new kind of football game, which focuses on the education (development) of tolerance. Through questionnaire Buzz-Dyurki we determine the level of aggression in students from University of Shumen, before and after we held Football3 classes.*

*KEYWORDS: prevention, aggression, discrimination, students, football3*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

## ВЪВЕДЕНИЕ

Проявите на агресивно поведение на хората, което се изразява в различни форми на насилие, за съжаление са често явление в съвременната реалност. В повечето случаи те се обясняват и оправдават с агресивната природа на човека. В съвременното научно познание съществуват различни концепции за обяснение на агресията. Смята се агресията е биологично заложена в индивида като средство за извоюване на място в живота и като един от механизмите на психическа защита на личността.

Друга теория сочи, че агресията, макар и заложена биологично в човека, не се проявява при всички хора и във всякакви ситуации, тъй като агресивното поведение е преди всичко социално-психически детерминирано. Счита се също, че агресията е израз на слабост, тя компенсира дефицита на нерешени проблеми, формирани комплекси [1].

Анализът показва, че конфликтните ситуации играят съществена роля като предпоставки за възникването на агресия, независимо дали конфликта е актуален, или основен. Другата предпоставка се оказва склонността да се действа импулсивно и да се подражава на чуждо поведение. Следваща предпоставка е емоционалната възбуда при събирането на група от хора (каквато е отборът), при която се наблюдава емоционалното възприемане на заобикалящата действителност, което до голяма степен намалява разумната оценка и анализа на събитията. Друга социално-психологическа предпоставка е разбирането, че насилието е средство за решаване на проблемите в обществото [4].

*„Типичните проявления на агресивно поведение на учениците в училище са: незачитане мнението на събеседника; използването на обидни думи в общуването; ненормално повишаване на тона в разговора – крещене; използване на заплахи; използване на ругатни в обръщенията; клеветничество; съзнателно нараняване на другия; проява на завист; проява на злоба; проява на гняв в общуването; изтъкване на различното материално положение за налагане на собствения аз; използване на нецензурни жестове; предателство; използване на кавгата в общуването; лъжата в общуването; грубост в отношенията. Нетипични проявления на агресивно поведение в училище са побоят, кражбата, унищожаването на училищни вещи и други“* [12].

Обект на агресивност много често са деца с някакви физически проблеми: по-слабите деца; по-пълните деца, децата с очила и шини. Агресивност се проявява и към децата от друг град или село; деца от други етнически групи; по-малките ученици. Агресивността е особено силна към онези деца, които сами не могат да се защитят поради физическите си проблеми или етническата си принадлежност, което говори за открити проблеми в нравственото възпитание на детето както в българското училище, така и българското семейство [12].

*„Дискриминацията (от лат. discriminatio – „правене на разлика“) към или спрямо даден индивид или група е третирането или възприемането му на базата на класа, категория, раса, етнос, религиозна принадлежност, сексуална ориентация, биологичен вид или нещо друго вместо спрямо неговите лични качества.*

*Според признака, по който се дискриминират хората, се назовават различни видове дискриминация – пр. религиозна, етническа, расова, полова, сексуална, видова и т.н.*

*Дискриминация има тогава, когато е налице официално или неофициално разделяне на индивидите в отделни групи по някакъв техен общ признак, при което им се дават или отнемат дадени права, задължения и възможности според групата, към която принадлежат. Отношението към индивидите от различни групи трябва да е различно, неравноправно и нерационално“* [11].

Човекът прекарва по-голяма част от живота си в различни малки групи с техните вътрешногрупови връзки, отношения, субординации, очаквания и социални роли, предписани на всеки техен член. Взаимодействията на личността в обществото се осъществяват чрез малките групи, в които участва. Такива *„малки групи“* по същество се явяват отборите при колективните спортове и особено спортните игри – в случая футбола. Те са не само проводник на влиянието на социалните институции и на големите групи върху психиката на отделния човек, но и важна област от неговия живот, в който той се реализира като обществено същество. Това кара социалните психолози отдавна и много интензивно да проучват различни проблеми, свързани с малките групи [3].

Наречен така, поради *„трите полувремена“* – дискусия преди мача, футболна игра и дискусия след мача – футбол 3 интегрира във всеки мач ключови уроци от живота. Участниците, разпределени в смесени отбори (мъже и жени), преди играта заедно решават какви ще са правилата, които ще се следват. След мача те анализират както своето, така и поведението на противниците си. Точките се присъждат както за вкарани голове, така и за честна игра. Тъй като

футбол 3 се играе без рефери, играчите трябва да се научат как да решават сами създалите се конфликти чрез диалог и компромис.

Основната идея винаги е една и съща: използването на футболната игра за приобщаване, социализация и осигуряване на повече толерантност между младите хора.

Следователно идеята за разпространението и обучението на студенти, бъдещи учители и треньори е следващата логична стъпка в развитието на футбол 3. Този инструментариум осигурява на тези експерти нов поглед, който да им помогне да продължат да разпространяват метода футбол 3 в своите сфери на дейност [2].

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Използвайки свободата, която ни дава дисциплината *Иновации в училищния спорт – спортни игри (футбол)*, внедрихме футбол 3 като нова и специфична форма на футболната игра. Такава, при която се използват и специални правила, които да помогнат за решаването на някои социални проблеми.

Целта на изследването е да установим в каква степен запознаването със и практикуването на футбол 3 влияят положително върху асоциалната агресия и може ли тя да се трансформира в градивна.

Задачите се свеждат до диагностика на преобладаващия тип агресия на студенти от специалност „Физическо възпитание“ от Шуменския университет и сравняване на различния тип агресивно поведение в началото и в края на обучителния период.

Инструментариум – диагностичните процедури осъществихме с помощта на ***теста на Бъс – Дюрки.*** Той е доказано надежден метод за психосоциална диагностика за установяване на агресивността на състезателите. Състои се от 75 въпроса. Те позволяват диференцирането на 8 ска́ли: *телесна агресия (ТА – 10 айтема); вербална агресия (ВА – 13 айтема); индиректна агресия (ИА – 9 айтема); опозиционно поведение (ОП – 5 айтема); агресивна раздразнителност (АР – 11 айтема); агресивно недоверие (АН – 10 айтема); ревност и омраза (РО – 8 айтема); вина след агресия (ВСА – 9 айтема).*

Изследвани са 31 студенти от специалност *ПОФВ* на Шуменския университет.

РЕЗУЛТАТИ

Резултатите са представени в таблица 1 като с „*начало“* са представени резултатите на студентите при първо изследване в началото на семестъра. В колоната *„край“* са стойностите на агресия при второто тестуване след края на блока от специализирани занятия. В последната колона са представени разликите в процентите след двете измервания. За по-лесно тълкуване резултатите са представени в проценти.

Сравняването на резултатите от таблицата разкрива, че по повечето показатели на скалата на типовете агресия регистрираме по-ниски нива при крайното тестуване на студентите. Разглеждайки процентите по видовете ска́ли констатирахме, че студентите показват най-високи стойности – 54,13% при вербалната агресия. Положителната промяна в края на семестъра с 8,38% при

тази форма също е най-голяма и това отдаваме на добрата работа в екип, имайки предвид, че този тип агресивни прояви са индикатор за повишена напрегнатост и безпокойство. Телесната агресия е готовността за физически сблъсък, а вербалната – агресията, изразена с обидни думи и заплахи. Готовността за физически и словесен сблъсък е по-характерна за мъжете. Те обикновено се афектират от наглед обикновени неща и ги възприемат като значителни и важни. Резултатите, получени в началото, 31,25% и в края – 26,25% за телесната агресивност не са високи, като най-вероятно това е следствие на академичната среда, която е предпоставка за слабото ѝ проявление.

| **ОЦЕНКИ** | | | |
|---|---|---|---|
| **НАИМЕНОВАНИЕ** | **начало** | **край** | **1 – 2** |
| **ТЕЛЕСНА АГРЕСИЯ** | **31,25%** | **26,25%** | **-5%** |
| **ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ** | **54,13%** | **45,75%** | **-8,38%** |
| **ИНДИРЕКТНА АГРЕСИЯ** | **53,13%** | **52,13%** | **-1%** |
| **ОПОЗИЦИОННО ПОВЕДЕНИЕ** | **45,13%** | **46,25%** | **+1,12%** |
| **АГРЕСИВНА РАЗДРАЗНИТЕЛНОСТ** | **43,13%** | **36,25%** | **-6,88%** |
| **АГРЕСИВНО НЕДОВЕРИЕ** | **40,00%** | **35,00%** | **-5%** |
| **РЕВНОСТ И ОМРАЗА** | **31,25%** | **28,13%** | **-3,12%** |
| **ВИНА СЛЕД АГРЕСИЯ** | **50,13%** | **52,88%** | **+2,75%** |

Положителни проценти в края установяваме при опозиционното поведение – +1,12%. Студентите с висок процент на опозиционно поведение биват наричани *„твърдоглави“* и *„инати“*. Те много трудно и неохотно изпълняват това, което се иска от тях. Опозиционното поведение в приемливи граници дори е полезно, защото помага на индивида да отстоява правата си. Това трябва да се има предвид от преподавателите при работата с тях. От скритите форми на агресия – индиректна агресия – 53,13% в началото и 52,13% в края, ревност и омраза – 31,25% в началото и 28,13% в края, наблюдаваме намаляване с 1% и 3,12% при второто изследване. Агресивното поведение на младежите се проявява все по-често в отношения и действия, насочени към себе си. Голяма част изпитват *„вина след агресия”* – 50,13%. Най-често се самоизмъчват поради това, което са сторили. Това произтича от вътрешната им неувереност, *„подценяването“* на собствената им личност и страха да бъдат самите себе си. Агресивността им е вид защитна реакция и се основава на страха как направеното от тях *„се приема от другите и какъв образ е изградило в очите им“*. Интересно е, че и при тази форма наблюдаваме повишаване на процентите +2,75% в края на обучителния период.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данните от изследването и неговия анализ показват, че почти всички типове агресия, установени при второто измерване са с по-ниски стойности. Заниманията по време на един обучителен период косвено допринасят за формиране на уважение и самоуважение вследствие на разкриване на вътрешни резерви на човешката природа. Времето на теоретичния семинар има силен възпитателен ефект, а занятията от практическия тренировъчен курс дават неотразим емоционален заряд, който оказва благотворно влияние върху психиката на студентите. Със своя динамичен характер и постоянно променящи се игрови ситуации, изискващи ориентиране и бърза двигателна реакция, творческо извършване и организиране на индивидуални и колективни действия, заниманията с футбол 3 повишават личностното самочувствие на играчите и противодействие при агресивно поведение.

Малкият положителен ефект върху агресията, който установихме от въвеждането на футбол 3, ние обосноваваме с краткия срок на курса, ограничен от учебната програма, предвиждаща само един семестър за дисциплината.

Препоръчваме треньорите и учителите да използват средствата и моделите за намаляване и ограничаване на всички форми на агресия, предоставени от футбол 3, а за общата цел и общите задачи студентите да превръщат спорта в колективен субект за превенция на агресията и дискриминацията в спортната дейност, училището и обществото като цяло.

Литература:


1. Алексиева, П., К. Янева. (2005): Физическото възпитание и спортът в училище – превенция на агресивното поведение, 3 НПК „Физическо възпитание и спорт в училище“, Търговище: изд. Авангард Прима.
2. Базелков, С. (2018): Иновативни и образователни подходи чрез Футбол-3 за толерантност и ограничаване на насилието, расизма и дискриминацията, Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. ISSN 1314-6769, 2018, Шумен, с. 771.
3. Иванов, Ст., М. Иванов. (2006): Социална психология. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
4. Косева, А., Хр. Донков (2005): Педагогическа техника за трансформиране и освобождаване на агресията у ученика в часовете по физическо възпитание и спорт, 3 НПК „Физическо възпитание и спорт в училище“. Търговище: изд. Авангард Прима.
5. Левтерова Л. (2004): Агресивните прояви и връзките с обществеността в образованието. София: изд. Професионална библиотека.
6. Ников, А. (1994): Психологическата подготовка и формиране на личността, София : изд. Лебед.
7. Първанов, Б. (2001): Проблеми на спортната психология, София, НСА ПРЕС.

8. Симеонова, Т. (2015): Диагностика на агресивността при състезатели на баскетболен клуб „Шумен“, „Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорта“. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, ISSN 1314-2275, с. 267.
9. www.psiho-test.info/test-agresia.php
10. www.football3.info
11. www.wikipedia.com
12. www.studentskigrad.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=2392:2011-11-14-13-38-00&catid=82:2011-03-24-21-06-18&Itemid=116

*Крум Стойчев Минев,*
*преподавател,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорта“*
*krumsm14@abv.bg*

# СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В СЪВРЕМЕННОТО УЧИЛИЩЕ

*Лейля Д. Али*

# STUDENT'S SOCIAL SKILLS IN CURRENT SCHOOLS

*Leylya D. Ali*

*ABSTRACT: The drama around social skills is getting more and more popular in the 21st century. There are different definitions for the term "social skills" in science literature. The current article discusses the development of student's social skills in school.*

*KEYWORDS: social skills, students, teacher, socialization*

Темата за социалните умения става все по-актуална в 21. век. В този смисъл „необходимостта от формирането на социални умения се поражда от потребностите на учениците да бъдат приети от своите връстници, от учителите и останалите възрастни. Това създава възможността учениците да поддържат положителни социални отношения с другите [8].

Целта на настоящата статия е да дискутира само някои от аспектите на същността на понятието „социални умения“ и процеса на развитието им в училищната институция.

Съществува голямо многообразие в различните научни източници и няма единно определение на понятието „социални умения“. Същността му е обект на изследване от различни научни области, както различни автори се опитват да я изяснят.

Семантичният анализ на понятието разкрива два основни аспекта:

- „… социални = обществени, които се отнасят до живота на хората в групата, в обществото“
- умения – „… интегрирани в цялостна система процеси и свойства на личността, които не само ѝ позволяват да изпълнява успешно определени задачи и да достига определени постижения, но се и развиват по-нататък при изпълнението на дадена дейност“.

От тези определения може да се направи изводът, че „социални“ се отнася до взаимоотношенията между хората, а „умения“ е специфичната способност на индивида да реагира адекватно на заобикалящата го действителност.

Р. Либерман, У. Ризи и К. Мюзер разглеждат социалните умения като форми на поведение, които ни помагат да споделим нашите емоции и чувства и ни подкрепят да постигнем личните си цели.

Л. Шапиро определя социалните умения като „… способност да се разбираш с другите, която ще допринесе най-много за удовлетворението от успеха и радост за живота. За да действа ефективно в обществото, детето трябва да се научи да разпознава, да интерпретира и да реагира по подходящ начин на светски ситуации. Необходимо е да преценява как да съгласува потребностите и очакванията си с тези на другите“ [Стоянов 2020:12].

Според Д. Кутлев това са умения, „които са в основата на поддържането на конструктивни взаимоотношения с другите или допринасят за решаването на социални проблеми“[Стоянов 2020:12].

Социално умение – това е всяко умение, което улеснява взаимодействието и комуникацията с другите. Създадените социални норми и отношения се предават по словесен и невербален начин, като процесът на обучение в тези умения се нарича социализация [1].

Живеем в общество, където хората искат лесни отговори на проблемите си – хапче, бърза поправка или гарантирано решение , което не изисква много усилия или жертви. Успешното справяне не е резултат от откриването на една единствена, гарантирана срещу провал реакция. То е нагласа и философия за живота [Клайнке 1999:42].

Казаното дотук позволява да се обобщи, че социалните умения са специфична способност на човека, които му позволяват да взаимодейства адекватно със заобикалящата го среда.

Хората са социални същества, които имат потребност да общуват с другите, за да могат да удовлетворяват своите емоционални, социални и биологични потребности. Социалните умения ни дават възможност да знаем какво да кажем, как да направим добър избори как да се държим в различни ситуации [Стоянов 2020:27].

Най-значимите фактори, от въздействието на които зависи социализацията, са семейството, училището, спортната дейност и приятелското обкръжение. При техния анализ трябва да се има предвид, че всеки от факторите носи характерни белези на определена култура „като обобщаващо понятие“ за набора от ценности, традиции, ритуали, начин на живот, манталитет, вярвания, изкуство, спорт и др. [7].

Развитите социални умения са от решаващо значение за успешното функциониране в живота. Степента, в която подрастващите притежават добри социални умения, може да повлияе на техните академични резултати, поведение, социални и семейни отношения и участие в извънкласни дейности.

В първите години от живота на детето родителите са основният източник на социална и емоционална подкрепа, а в по-късните – обкръжаващата среда играе важна, уникална роля в насърчаването на детето в неговото психосоциално израстване.

Децата получават голяма част от социалните поведенчески модели в семейната среда. Многобройните изследвания в тази област доказват, че децата, които установяват отношения на сигурност и привързаност в ранното детство, са по-компетентни в процеса на взаимодействие с другите [1].

Всеки ученик е мотивиран да разбере своето поведение и да намери някакво логично обяснение. Без тази мотивация за себеразбиране той би действал, без да се замисля.

Теорията на атрибуцията, така както е представена от Б. Уайнър (1972), обяснява мотивацията чрез причините, които ученикът използва, за да осмисли успеха или неуспеха на дадено поведение. След като всяко поведение е единство от действия и резултати, детето ще преживее не само действията, но и резултатите от тях. Според тази теория ученикът ще припише тези резултати на определени

причини. Той ще се опита да намери отговор на следните въпроси: Каква е причината за моя успех?, Каква е причината за моя неуспех?, На какво се дължи моят успех или неуспех? Откриването на тези причини се извършва с помощта на съзнанието. Теорията на атрибуцията е теория за причинните заключения, които учениците правят, за да обяснят своите успехи или неуспехи. Тя се стреми да обясни как те оправдават последствията от собственото си поведение.

За да обяснят успеха и неуспеха, учениците използват следните характеристики: способност, усилие, трудност, шанс и помощ, получена от другите. Обясненията тогава ще зависят от:

– способностите на индивида;
– положените усилия;
– трудността на задачата;
– непосредствения шанс;
– получената помощ [4].

Освен академично развитие в училище е необходимо да се развиват и редица социални умения, които са в основата на успешна и пълноценна личностна реализация. В този смисъл училището има водещо значение като фактор за формиране на социални умения.

В нормативните документи за образование на страните в Европа, Северна Америка, Австралия са формулирани цели, свързани с формирането на социални умения, като съставна част от цялостната дейност на тази институция. Ученето и обучението, което протича в училищната среда, има силни социални, емоционални и академични компоненти. Учениците обикновено не учат сами, а в сътрудничество с техните учители, в компанията на техните връстници и с насърчаване от страна на техните родители.

Един от факторите, подпомагащ развитието на социалните умения в училище, е взаимодействието с връстниците, като при това има значение желанието на детето да участва в тях. Взаимодействието с връстниците допълва битието на децата и учениците и подпомага изграждане на знанието за собствения Аз и заобикалящия го свят. Влиянието на връстниците се изразява в модел на подкрепа (внимание и одобрение) и сравнение (съпоставяне в своето собствено поведение с това на останалите и оценка на личностните си качества). Пътят на сравнение с останалите връстници довежда до изграждането на самооценката [4].

Съсредоточаването на големи групи от ученици в отделните училища същевременно е предпоставка за възникване на множество спорове, противопоставяне и възникване на краткотрайни или продължителни конфликти между отделните ученици или групи. Липсата на подходящи умения при децата и юношите твърде често се компенсира с прояви на агресия и насилие. С цел да се осигури по-голяма безопасност в училищната среда са изведени група от социални умения, които е необходимо да се формират целенасочено при учениците: управление на гнева; разбиране на чуждата гледна точка; решаване на социални проблеми; водене на преговори с връстници; управление на конфликти; отстояване на собственото мнение пред съученици; активно слушане; ефективна комуникация; приемане на различията и толерантност към разнообразието сред хората [8].

Теорията на Дейвид Макклелънд (1985) показва, че за решаването на различни задачи особено място заема мотивацията за постижение. Стремежът към успех е мотив с особена важност за учениците.

За установяването на този мотив Дейвид Макклелънд използва специален тест – Тематично аперцептивен тест (ТАТ), при който се изисква да се съставят различни истории, след като предварително са разгледани определени картини. Учениците с висока мотивация за постижение създават истории, които съдържат въображаеми успехи или борба за успехи на героите. Той вярва, че освен ученици с висока мотивация за постижение има и такива с висока мотивация за избягване на неуспеха. Според тази теория учениците с мотивация за успех ще бъдат склонни да избират задачи със средна трудност, докато тези, които се стремят да избегнат неуспеха, ще избират или много лесни задачи, осигуряващи им успех, или много трудни, при които провалът им е очакван и води до снемане на отговорността. Неуспехите при учениците с висока мотивация за постижение са условие за нови търсения, докато при тези, които се стремят да избегнат неуспеха, това е знак, че трябва да се потърсят такива задачи, които ще им осигурят успех и сигурност.

Ако учениците се страхуват от неуспеха, учителите трябва да положат усилие да намалят страха, свързан с неуспеха, за да могат те отново да се опитат да постигнат целта [4].

Училището като социална институция запазва своята традиционна структура и значимата си роля в процеса на социализацията на подрастващото поколение като основен източник на систематизирани знания за заобикалящата ни физическа и социална среда [3].

Началният учител и процесът на оказване на подкрепа от негова страна за адаптацията на детето в учебната среда са много важни за формирането на мотивация за получаване на нови знания на първокласника. Устойчивата мотивационна структура на личността се развива и формира под влияние на учебната дейност и, от друга страна, се формира на основата на социалните мотиви за учене. Изграждането на тези структури е в пряка зависимост от отрицателните или положителните подкрепления, които ученикът получава вследствие на своите резултати в учебния процес или поведение в новата за него среда.

Социалните умения са от съществено значение за социализацията на личността и са основна предпоставка за социалното ѝ функциониране като част от обществото, групата, семейството [1].

Подобряването на общуването между ученици в училищна среда, формирането на техните умения за ефективна комуникация, за водене на преговори помежду им и за разрешаване на конфликти е необходима предпоставка за цялостното им социално и личностно развитие.

В заключение – успешното формиране на социални умения у учениците развива способностите им за ориентиране в житейските ситуации, конструиране на собствения им живот и намиране на реализация. Те са универсален инструмент, с който подрастващите могат да развиват своя потенциал на уверени и активни граждани, които са готови да се справят с предизвикателствата на утрешния ден.

Литература :


1. Стоянов, И. Социалнопсихологически предпоставки за формиране на социални умения при деца в риск. Велико Търново: УИ Св. Св. Кирил и Методий, 2020.
2. Иванов С., М. Иванов. Социална психология. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2006.
3. Вълканова, В. Социализация на децата в технологична среда. София: УИ Св. Климент Охридски, 2006.
4. Стаматов, Р. Детска психология. Пловдив: Издателска къща „Хермес“ – 2004
5. Клайнке, К., Справяне с предизвикателствата на живота, „Наука и изкуство“, 1999
6. Люцканова, Е. Социалната компетентност на детето в начална училищна възраст., изд. „Антос“, Шумен, 2014.
7. Владова, И. Мултикултурализъм. Олимпизъм. Образование. София: НСА ПРЕС, 2018.
8. Колева, Ж. Социалните умения в съвременното начално училище, 2021, https://pf-yb.com/wp-content/uploads/2021/01/5-Zhana-Plamenova-Koleva_compressed.pdf
9. Национален център за социално-емоционално развитие, www.ncsed.org/social-skills/



*Лейля Джеват Али,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*катедра „Специална и социална педагогика“*
*e-mail: l.ali@shu.bg*

# ОБЩИНСКА СОЦИАЛНА ПОЛИТИКА – ИЗМЕРЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВИ

*Лора М. Рашкова*

# MUNICIPAL SOCIAL POLICY - DIMENSIONS AND PERSPECTIVES

*Lora M. Rashkova*

*ABSTRACT: The article consistently examines issues related to the development of municipal social policy, local self-government and municipal finances. For the implementation of the adopted social policy, the municipalities develop the relevant social programs. Social programs can be financed both by local budgets and by non-governmental organizations or specialized funds. The provision of the relevant financial resource is one of the main conditions for the implementation of the Plan for Integrated Development of Municipalities.*

*KEYWORDS: municipal social policy, social programs, local self-government, municipal finances, local budgets*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Общинската социална политика е своеобразно продължение, конкретизация и форма на проявление на държавната социална политика. Тя е израз на децентрализацията в държавната социална политика, т.е. прехвърляне на правомощия и задължения от държавния бюджет към общинския бюджет и поддържане на формите на самоуправление в общините.

***Предпоставки за развитието на общинската социална политика*** могат да се търсят в следните направления:

***1) Наличието на социални отношения на териториално равнище:***

– отношения между живеещите на територията на общината и местните органи на властта по повод жизнените условия, жилищните потребности, екологичната среда, образователната система, здравното обслужване, комуналното обслужване, културните дейности, социалното подпомагане и др.;

– отношенията между предприятията (организации и фирми) като икономически и социални субекти на територията на общината и местните органи на властта по повод опазването на околната среда, използването на ресурсите, в т.ч. човешките ресурси, местните данъци и такси, участието в съвместното изграждане на обекти с общинско значение и др.;

– отношения по повод участието на териториалните общности в управлението и реализацията на местното самоуправление.

***2) Наличието на социални субекти, реализиращи се на равнище община*** – децентрализацията в управлението създава предпоставки за възникването и реализацията на тези социални субекти на територията на

общината, такива са както териториалните органи на общинска власт – общинските и районните съвети, така и множество частни и неправителствени организации с местно значение.

***3) Наличието на множество социални проблеми на територията на общината***, както и възможността те да бъдат решени най-ефективно на това ниво, като например: безработица, жилищни проблеми, здравеопазване, образование, транспорт, подпомагане на социално слаби семейства, възрастни и самотни хора и др. [1, с. 212]

***Съгласно Конституцията на Република България общината е основната административно-териториална единица, в която се осъществява местното самоуправление. Гражданите участват в управлението на общината както чрез избраните от тях органи на местно самоуправление, така и непосредствено чрез референдум и общо събрание на населението.***

Орган на местното самоуправление в общината е общинският съвет, който се избира от населението на съответната община за срок от четири години по ред, определен със закон.

Орган на изпълнителната власт в общината е кметът. Той се избира от населението или от общинския съвет за срок от четири години по ред, определен със закон, и в своята дейност се ръководи от закона, актовете на общинския съвет и решенията на населението [6].

***Местното самоуправление, съгласно чл. 17 от Закона за местното самоуправление и местната администрация, се изразява в правото и реалната възможност на гражданите или на избраните от тях органи да решават самостоятелно всички въпроси от местно значение, които законът е предоставил в тяхна компетентност*** в сферата на:

- ✓ общинското имущество, общинските предприятия, общинските финанси, данъци и такси, общинската администрация;
- ✓ устройството и развитието на територията на общината и на населените места в нея;
- ✓ образованието;
- ✓ здравеопазването;
- ✓ културата;
- ✓ благоустрояването и комуналните дейности;
- ✓ социалните услуги;
- ✓ опазването на околната среда и рационалното използване на природните ресурси;
- ✓ поддържането и опазването на културни, исторически и архитектурни паметници;
- ✓ развитието на спорта, отдиха и туризма;
- ✓ защитата при бедствия [4].

Общинското самоуправление включва широк кръг от правомощия и дейности. В рамките на тези правомощия общините реализират своя общинска политика, включително и общинска социална политика.

Целите на общинската социална политика са в областта на развитието и усъвършенстването на общността, населяваща дадена територия, постигането на

социална справедливост, социална сигурност и равнопоставеност на индивидите в обществото при реализирането на техните цели и задоволяването на потребностите им.

Функциите на общинската социална политика не се различават съществено от функциите на държавната социална политика, а именно:

- защитна функция – свързана е със създаване на условия за равнопоставеност на индивидите в обществото, гарантиране на тяхната сигурност, на определен жизнен стандарт и опазване на жизнената среда;
- преразпределителна функция – изразява се в „прехвърляне“ на средства от едни социални групи в обществото към други, които по различни причини не са в състояние да осигурят сами средствата си за съществуване;
- производствено-икономическа функция – свързана е с финансиране и инвестиции на общината в обекти с местно значение като например: училища, детски градини, паркове, социални домове, пазари, общински фирми и др. с цел създаване на заетост и решаване на проблеми в съответната област, както и с осигуряването на оптимални условия за развитието на производството и реализацията на продукцията на територията на общината;
- обществено-политическа функция – изразява се в гарантирането на гражданските и политическите права на населението на дадена територия, във формиране на определена структура на обществото и нейното усъвършенстване в съответствие с ценностите и интересите на общността.

Ресурсите на общинската социална политика са тясно са свързани с местните финанси, тъй като главен субект на общинската социална политика се явяват общинските органи за самоуправление.

При дискутирането на проблемите на местното самоуправление за неговата ефективност, както и за обхвата и ефективността на общинската социална политика, един от основните въпроси е въпросът за местните финанси [1, с. 213–215].

Общината има самостоятелен бюджет. Постоянните финансови източници на общината се определят със закон. Общинският съвет определя размера на местните данъци и такси при условия, по ред и в границите, установени със закон. Държавата чрез средства от бюджета и по друг начин подпомага нормалната дейност на общините [6].

В член 9 на **Европейската Харта за местното самоуправление от 15.X.1985 г., Страсбург,** която вече е съставна част на българското законодателство, са регламентирани основните изисквания и принципи за формиране на системата на местното финансиране:

1. Органите на местно самоуправление имат право в рамките на националната икономическа политика на достатъчно собствени средства, с които да могат да се разпореждат свободно при упражняване на правомощията си.

2. Финансовите средства на органите на местно самоуправление трябва да бъдат съобразени с правомощията, предвидени в Конституцията или закона.

3. Поне част от финансовите средства на органите на местно самоуправление трябва да се получава от местни такси и данъци, чиито размери те имат право да определят в рамките на закона.

4. Финансовите механизми, осигуряващи средствата, с които разполагат органите на местно самоуправление, трябва да бъдат достатъчно разнообразни и подлежащи на развитие, за да им позволят да следват, доколкото това е възможно на практика, естественото нарастване на разходите за упражняване на техните правомощия.

5. Защитата на финансово по-слабите местни общности налага установяването на финансови процедури за равномерно разпределяне на средствата или на равностойни мерки, насочени към коригиране на последиците от неравномерното разпределение на потенциалните източници за финансиране, както и на разноските, които те трябва да понесат. Тези процедури или мерки не трябва да ограничават свободата на избор на органите на местно самоуправление в тяхната собствена сфера на отговорност.

6. Мнението на органите на местно самоуправление за начините, по които да им бъдат предоставени преразпределените средства, трябва да се вземе по подходящ начин.

7. Доколкото е възможно, субсидиите, предоставяни на местните общности, не трябва да бъдат предназначени за финансиране на специфични проекти. Отпускането на субсидии не трябва да засяга основната свобода на органите на местно самоуправление да определят политиката си в пределите на своите правомощия.

8. За финансиране на инвестиционните си разходи органите на местно самоуправление трябва да имат достъп в съответствие със закона до националния пазар на капитали [3].

Общинските съвети и кметовете при съставянето, приемането и изпълнението на бюджетите на общините спазват съответните фискални правила по Закона за публичните финанси. Кметовете организират и ръководят съставянето, внасянето в общинския съвет и изпълнението на бюджетите на общините.

Основните форми на организация на общинските финанси са: общинският бюджет, извънбюджетните сметки и фондове, финанси на общинските фирми.

Основните принципи, върху които се изграждат общинските бюджети, са:

– законосъобразност;

– целесъобразност, ефективност и ефикасност;

– публичност.

**Структурата на общинския бюджет** включва приходна и разходна част, както и бюджетни взаимоотношения с централния бюджет и с други бюджети и сметки за средства от Европейския съюз, бюджетно салдо и финансиране, съгласно член 45 от Закона за местните финанси.

Приходната част се формира от:

– местни данъци – при условия, по ред и в граници, установени със закон;

– такси – при условия и по ред, установени със закон;

– услуги и права, предоставяни от общината;

– разпореждане с общинска собственост;

– глоби и имуществени санкции;
– лихви и неустойки;
– други постъпления (привлечени средства);
– държавни трансфери;
– помощи и дарения;

Разходите за делегирани от държавата и за местни дейности, както и във функционален разрез съгласно единната бюджетна класификация, са за:

– персонал;
– издръжка;
– лихви;
– помощи и обезщетения за домакинства;
– текущи субсидии;
– капиталови разходи [5], [10].

За реализиране на възприетата политика общините разработват съответните социални програми. Тези програми могат да бъдат както самостоятелни, така и да представляват част от по-голяма регионална или национална програма в зависимост от обхвата на проблема, който третира.

Социалните програми могат да бъдат финансирани както от местните бюджети, така и от неправителствени организации или специализирани фондове, които предоставят средства на общините на принципа на конкурсно начало чрез разработени проекти [1, с. 225–226].

С приетата Европейска социална харта през 1989 г. се систематизират широк кръг основни социални права, сред които са: свободата и движението на работна сила, хармонизиране на условията за семейно подпомагане, право на съответстващо заплащане на труда, на свободен избор на професия и професионално образование, право на здравна закрила и сигурност на работното място, сигурност за децата и младежите, гарантиране на минимален доход за закрила на възрастните хора, възможно най-пълно интегриране на инвалидите в трудовия и обществен живот и др. Социалната харта подчертава, че социалноикономическите цели трябва да бъдат изпълнени на основата на икономическото развитие, т.е. изравняване на социалните условия по пътя на икономическия напредък [2, с. 44].

Различията в професионалната социална помощ в световен мащаб демонстрират културната и законова детерминираност на ролята на социалната работа и функциите на социалните работници. Следователно функциите на социалната работа зависят преди всичко от възприетия социално-политически модел, т.е. от осъществяваната либерална, неолиберална или егалитарна социална политика, с оглед на който се определят границите на решаване на социалните проблеми, а оттам и границите на социалната работа – респективно съответните функции, които тя е призвана да осъществи [9, с. 65].

В Община Шумен местното самоуправление се осъществява от общинския съвет, а местната изпълнителна дейност – от кмета и общинската администрация. Местната власт разработва и изпълнява интегрирани политики в подкрепа на децата в риск, хората с увреждания и старите хора на своята територия като комбинира ресурсите и координира дейности в сферата на социалното подпомагане, образование, здравеопазване, политики на пазара на

труда, водена от интересите и нуждите на групите и хората в риск. Общината е доставчик на социални услуги. Осъществява мониторинг и оценка на изпълнението на Стратегията за развитие на социалните услуги и оценка на нуждите на групите в риск [8].

Осигуряването на съответен финансов ресурс е едно от основните условия за изпълнението на Програмата за реализация на Плана за интегрирано развитие на Община Шумен за периода 2021 – 2027 г. Финансовото осигуряване на голяма част от мерките (проектните идеи, готови проекти и други дейности) с публичен характер, заложени в Програмата за реализация, се очаква да се осъществи със средства от оперативните програми, които ще действат през програмния период 2021 – 2027 г. Друга, и то немалка, част от мерките ще бъдат финансирани със средства от общинския бюджет. По правилата на действащите оперативни програми общините участват със собствени средства за съфинансиране на мерки с публичен характер, финансирани със средства от Европейския съюз. Това налага да се анализират и оценят общинските бюджети на Община Шумен за последните 3 години.

Бюджетната политика на Община Шумен е насочена към ефективно, ефикасно и законосъобразно разходване на публичните финансови ресурси. Създаването на условия за висока събираемост на собствени приходи с данъчен и неданъчен характер създава условия за финансиране на част от местните дейности, които са с бюджетен характер. Бюджетната стабилност се влияе и от степента на просрочените задължения. С осигуряването на обективно разчетени бюджетни приходи от собствени и привлечени от държавата бюджетни средства – основно за издръжка на делегирани от държавата дейности, се осигуряват условия за дейностите, за които общината има законово определени ангажименти, а именно:

• нормално функциониране на всички бюджетни структури;

• поддържане и развитие на социалната и техническата инфраструктура;

• преструктуриране и разширяване обхвата и качеството на публичните услуги, съобразени с потребностите на населението;

• подобряване на материално-техническата база и условията за обучение в общинските училища и детски градини;

• поддържане чистотата, уличното осветление и озеленяването на града и населените места.

За анализиране и оценяване на бюджетната политика на Община Шумен са ползвани докладните на кмета на общината, с които са представени проектобюджетите за приемане от общинския съвет. Бюджетите на общината са съобразени с изискванията на действащата законова уредба. Основно това са:

• Законът за публичните финанси.

• Закон за държавния бюджет на Република България за съответната година.

• Закон за местните данъци и такси.

• Данъчно-осигурителният процесуален кодекс и др.

При съставяне на бюджета освен законовите изисквания са отчитани и:

• Решения на Министерския съвет, отнасящи се за делегираните бюджети.

• Указания на Министерството на финансите за съставяне на бюджетите.

• Приетите от Общинския съвет бюджетни прогнози за периода 2018 – 2020 г.

• Приети вътрешни правила за съставяне на бюджетите и др.

Друго важно изискване при съставяне на бюджетите е отчитане на приоритети и приоритетни дейности, изискващи бюджетно финансиране. Не само при съставяне на общинските бюджети за последните три години, а и назад във времето приоритетни публични дейности са образованието, екологията (вкл. управлението на битовите отпадъци) държавните, социалните, благоустройствените дейности и др. [7].

Структурата на общинската администрация в Община Шумен е определена с действащия „Устройствен правилник на общинската администрация на Община Шумен“. Той е утвърден със заповед на кмета на Община Шумен от 09.10.2020 г. Устройственият правилник е съобразен с изискванията на Конституцията на Република България, Европейската харта за местното самоуправление, Закона за местното самоуправление и местната администрация и някои други частни закони, което гарантира осъществяване на ефективна дейност на общинската администрация.

През анализирания период общинската администрация е подготвила или възложила изработване, а кметът е представил за приемане от Общинския съвет не малко на брой стратегически, планови и програмни документи. Те имат пряко отношение към комплексното икономическо, социално, инфраструктурно развитие на общината и опазването на околната среда, а именно:

• Общински план за развитие на Община Шумен за плановия период 2024 – 2020 г.;

• Интегриран план за градско възстановяване и развитие на гр. Шумен 2014 – 2020 г.;

• Общ устройствен план на Община Шумен;

• Общинска програма за енергийна ефективност на Община Шумен 2018 – 2023 г.;

• Програма за намаляване на нивата на замърсителите и достигане на установените норми за фини прахови частици (ФПЧ) в атмосферния въздух на територията на Община Шумен с период 2018 – 2022 г.;

• Актуализация на програма за управление на отпадъците на Община Шумен 2015 – 2020г.;

• Стратегия за управление на общинската собственост на Община Шумен за мандат 2020 – 2023 г.;

• Програми за управление и разпореждане с имоти – общинска собственост (годишни за периода 2016 – 2021 г.);

• Стратегия за развитие на социалните услуги в Община Шумен 2016 – 2020 г.;

• Програма за развитие на туризма в Община Шумен 2018 – 2021 г.;

• Общински план за младежта – 2020 г.;

• Общинска програма за закрила на детето – 2020 г.;

• Общинска стратегия за подкрепа на личностно развитие на децата и учениците на територията на Община Шумен 2017 – 2019 г.;

• Годишен план на дейностите за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците в Община Шумен за 2020 г.;

• План за действие на Община Шумен в изпълнение на Областната стратегия за интегриране на българските граждани от ромски произход и други граждани в уязвимо социално положение, живеещи в сходна на ромите ситуация [7].

Анализите и оценките на структурата и на общинската администрация, и на квалификационните умения на специалистите в Община Шумен дават основание за формулиране на следните основни изводи:

1. В структурата на общинска администрация са обособени управленско-изпълнителни звена, които ще имат отношение към подготовката и последващата реализация на Плана за интегрирано развитие на Община Шумен за периода 2021 – 2027 г.

2. В обхвата на стратегическите и планови документи е подчертана ролята на общинските стратегии и програми за развитие на основни сектори и дейности, като акцентът е поставен върху годишните планове и програми.

3. Траен е процесът за повишаване на личните професионални, организационни и управленски умения на служителите в общинската администрация – чрез изграждане и развитие на система за непрекъснато обучение, квалификация и развитие на човешките ресурси.

В заключение може да се обобщи, че общинската социална политика е израз на децентрализацията в държавната социална политика. Общините притежават делегирана от държавата власт в определени области: предучилищно възпитание, начално, основно и средно образование; социално подпомагане; социални грижи; жилищна политика; здравеопазване; култура; данъчна политика; благоустрояване и др.

На основата на притежаваната собствена власт общините провеждат собствена политика в рамките на местното самоуправление и решават въпроси, свързани с: общинското имущество; местните данъци и такси; общинската администрация; общинския транспорт; общинските предприятия; градоустройство; опазване на околна среда; поддържане и опазване на културни, исторически и архитектурни паметници с общинско значение.

Ресурсите на общинската социална политика са тясно са свързани с местните финанси. За реализирането на възприетата социална политика, общините разработват съответните социални програми. Социалните програми могат да бъдат финансирани както от местните бюджети, така и от неправителствени организации или специализирани фондове. Осигуряването на съответния финансов ресурс е едно от основните условия за изпълнението на Плана за интегрирано развитие на общините.

Литература:

1. Димова, Д., Б. Георгиева, Н. Янева. Социална политика: Държавна, общинска, фирмена. София: издателство Тракия-М, 2000.
2. Димова, Д., И. Кусев. Социална политика и социални дейности: Анализи, есета и технологии. София: издателство Тракия-М, 2003.

3. **Европейска харта за местното самоуправление (Страсбург, 15.X.1985 г.),** ратифицирана със закон, приет от 37-о Народно събрание на 17.03.1995г., Обн. ДВ, бр. 28 от 28.03.1995г., https://www.mrrb.bg/bg/evropejska-harta-za-mestno-samoupravlenie/ (посетен на 15.05.2024 г.)
4. Закон за местното самоуправление и местната администрация, Обн. ДВ., бр.77 от 17 септември 1991г., изм. и доп. ДВ. бр.8 от 26 януари 2024г.
5. Закон за публичните финанси, Обн., ДВ, бр. 15 от 15.02.2013 г., изм. и доп. ДВ бр. 91 от 14.11.2017 г.
6. Конституция на Република България, Обн., ДВ, бр. 56 от 13.07.1991 г., в сила от 13.07.1991, изм. и доп. ДВ бр. 106 от 22.12.2023 г.
7. План за интегрирано развитие на община Шумен 2021 – 2027 г., https://obs.shumen.bg/decisions/2148701.pdf (посетен на 15.05.2024 г.)
8. Стратегия за развитие на социалните услуги в община Шумен (2016 – 2020), https://obs.shumen.bg/council/1512171604.pdf (посетен на 15.05.2024 г.)
9. Ilieva, V., The social administration as specialized administration for social work, SocioBrains, Issue 29, January 2017, pp. 61-67, ISSN 2367-5721 (online), www.sociobrains.com. Publ: Smart Ideas-Wise Decisions Ltd., Bulgaria, 2017.
10. https://finansi.bg/raabe-balgaria (посетен на 15.05.2024 г.)

*Лора Миткова Рашкова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Социални дейности“,*
*l.rashkova@shu.bg*

# СТИЛ И ЦЯЛОСТНОСТ В ОБРАЗОВАНИЕТО

*Люба Ат. Златкова*

# STYLE AND EDUCATIONAL INTEGRITY

*Liuba At. Zlatkova*

*ABSTRACT: The report examines a concept for educational integrity as a way for understanding the world, process and knowledge. Style is presented as a reference point, which helps young people to find who and where they are, how to communicate and find the relation between the past, nowadays and future. Combined educational forms in school and extracurricular form, which combine the means of different arts, as well as other aspects of knowledge, would be an appropriate way for children and students to acquire an idea of phenomena and events in the historical development of mankind.*

*KEYWORDS: integrity, style, art*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-102/30.01.2024 г. „Музика и творчество. Цикъл дейности, посветени на 40-годишнината на Педагогическия факултет“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Животът днес се различава много от онова, с което сме свикнали в детството и младежките си години. Шаблоните в съзнанието на всяко по-старо поколение карат хората да твърдят, че няма развитие или в още по-лош вариант, че човечеството върви към дъното и няма да оцелее в съществуващия груб материализъм. В същото време децата, които днес се раждат, подрастващите, тийнейджърите са на светлинни години в разбиранията си за онова, което ни заобикаля, което е, както и по начина, по който виждат процеса на развитие на обществото и отношенията. Дори доброто възпитание и силната семейна среда не винаги успяват да бъдат „в час“ с онова, което се случва в съзнанието на детето. Няма и как да бъде по друг начин. Днешните деца носят в себе си качества и знания, които предишните поколения не е имало как да притежават, те живеят в онова бъдеще, за което ние, в детските си години, сме чели в книгите на писателите-фантасти (Артър Кларк, Айзък Азимов, братя Стругацки и др.) Технологиите и глобализацията, в най-добрия смисъл на думата, са в кръвта на тези млади хора.

В това няма нищо чудно. Виждаме как пред очите ни с огромна скорост, много по-голяма отколкото човек може да си представи, се променя всичко – от техниката до човешките взаимоотношения, от общуването между най-близките до физическото и виртуално придвижване, където и да е. Нито здравеопазването е същото, нито информацията се възприема по начина, който ни е познат и по който внушаваме на децата си изконни според нас истини. Светът се движи напред с главоломна скорост и в обозримо бъдеще няма да има нищо общо с онова, което познаваме.

Тъй като тази промяна се случва и ще се случи не по наше желание, защото тя е необходима за еволюирането ни като съзнателни същества, е необходимо преходът да стане по-плавно, да се търсят начини да се намалят психологическите сътресения, за да може новият човек да намери своето място в новопроменената действителност и да дава от себе си онова, което носи и за което се е родил в този свят.

Отговорност за подготовката и укрепването на детската психика носят преди всичко родителите. Но те самите в много отношения усещат несигурност от обновяващия се свят. Затова училището и образователните институции, на които и без това се възлага водещата роля днес, е необходимо да се адаптират, но не само да променят средствата за обучение, а да бъде променена гледната точка спрямо образованието. Необходима е нова образователна концепция, която постепенно ще променя сама себе си така, както се променя и светът с раждането на всяко следващо поколение.

Формата и съдържанието са двете страни на монетата, наречена живот. Те не са характерни само за изкуството, а за всичко, което е в нас и около нас. В този смисъл формата пренася съдържанието и всяка историческа епоха заедно със старите форми създава и нови, които да могат да доведат до съзнанието на новите хора съдържанието или познанието за това какво е светът и кои сме ние, какво е мястото ни и предназначението ни в него. „Ново вино в стари мехове не се налива[30]“ – това е друг начин да се каже, че фóрмата е необходимо да се промени тогава, когато светът е изкачил поредното си духовно и интелектуално стъпало. Това е необходимо да се случи и сега във всеки аспект на живота, в това число и в образованието.

Детето, както разбира се и всеки възрастен, възприема и осъзнава света като едно единно място с всички подробности, които, в зависимост от даденостите му, може да „види“. Но докато възрастният индивид е „школуван“ от възпитание, семейна среда, изисквания на общността, в която живее, образованост и е получил в резултат на тях шаблони в съзнанието, които му показват онова, за което е учил и е професионално и социално подготвен, детето няма очаквания, задръжки, стереотипи. То вижда онова, което го заобикаля и хората, които са с него „с чисти очи“ като едно цяло, без да отделя и разделя цялото от елементите му. Това е и светът в действителност – и цветовете, и звуците, и формите, и мащабите, и светлината, и липсата на светлина. Когато детето влезе в образователната институция – детска градина и училище, тази цялост на света изчезва постепенно, не без помощта на образователните програми, и светът започва да се разделя на съставните си елементи – математика, природа, музика и пр. В някои случаи в детските заведения, както и в начална степен на училищното образование, винаги е имало учители, които сглобяват цялото и се стремят да не разделят в съзнанието на детето света. В повечето случаи, обаче ставаме свидетели как хора в пълнолетна възраст не могат да направят елементарни връзки, когато се налага да вземат решения в

[30] Марко 2:22 Марко 2:22 И никой не налива ново вино в стари мехове; инак, виното ще спука меховете, и се изхабяват и виното и меховете [1] – https://www.bible.com/bg/bible/23/MRK.2.22.BG1940

житейски ситуации, да разберат текст при попълване на документи, да общуват със себе си и останалите. Нишката се е скъсала и цялото се е разпаднало.

Ако искаме детето да стане пълноценен член на човешкия род, да възприема красивото и да изгражда добри отношения със себеподобните, да твори света, както му подсказва предназначението му, е необходимо образованието да придобие „центрираност“ или с други думи да се насочи към възприемане и оценяване на действителността с всичките ѝ възможни качества и чак тогава да дойде анализът на елементите. Когато цялото се приеме от личността, синтезира се в съзнанието, тогава идва време и на анализа, но не и преди това. Първо е необходимо да се възприеме едно явление, предмет или процес и после да се види какво съдържа, кое е онова, което го кара да има едни или други качества, да ни харесва или не, да се разбере как работи „да се разглоби“ на части. В последния етап цялото отново се „сглобява в съзнанието, но вече е обогатено с новополученото знание, при което това цяло е много по-обемно, ярко и пълно. Това е веригата синтез – анализ – синтез. В днешното училище анализът предшества синтеза, което води до анахронизми.

В последните години има тенденция споменатата дезинтеграция да се промени в положителна посока. Т.нар. STEM и STEAM обучение насочва фокуса в посока към развиване на алгоритмично, технологично, практическо мислене – методика, която наричат иновативна... Ученикът е в центъра на учебния процес, насърчава се творчеството, променя се темпото на учебния процес, преподаването, както и взаимоотношенията между учител и ученици. Учи се чрез преживяване, експерименти, решаване на проблеми, търси се практическо приложение на придобитите знания и умения. Счита се, че тази методика надгражда традиционното образование, като създава междупредметни връзки, стимулира работата в екип не само между децата, но и между педагозите. STEAM изкуството подпомага използването и на двете полукълба на мозъка, като по този начин се запазва интересът към обекта на изследване и разбирането става по-лесно и бързо.

Търсенето на нови начини на взаимодействие, средства, с които да се оптимизира обучението, налага и намиране на различни от досегашните акценти при преподаването и ученето. Съществуващата класно-урочна система вече не дава резултатите, необходими за живот в бързо променящия се свят, както и ориентирането в него. Процесът на преобразуване на съществуващата система не е бърз, но добрият учител търси начини за по-добро общуване и на базата на него и на по-добро ориентиране в материалния свят.

Опитът ни в тази насока показва, че е необходимо:

– да се насочи вниманието на бъдещите учители – студентите не само към усвояване на важни за работата им знания и умения, а за търсене на различна от учебната информация, за стимулиране на развитие на общата им култура с помощта на художествена литература, филми, които дават многоаспектни знания (географски, исторически, природо-математически и пр.), насърчаване и приучаване да посещават изложби и концерти, предизвикване на дискусии и дебати, свързани не само с изучавания материал, но и с прочетено, възприето;

– да се създават творчески екипи от студенти, които да изследват (намерят информация, проучат нашия и чуждия опит по даден проблем, свързан с интегрираност в образованието);

– да се проучват програмите по различните предмети за един клас в училище; програмите по един и същ предмет с надграждането му в класовете; да се търсят опорни точки между различните предмети, да се намират понятия, които се появяват в научната (учебната) литература и учебниците и сравняване на тези понятия с общото им значение в живота и разговорната реч;

– да се създадат екипи, които да разработят интегрирани уроци от различен вид – между уроци по изкуствата; между математика и изкуства; между природа и изкуство; използване на изкуството в часовете по математика, физика, химия.

– да се работи за създаване на извънкласни и извънурочни форми в училище, в които бъдещите педагози да прилагат интегрираност в зависимост от възрастта и потребностите на учениците. Така ще се осъществи плавен преход между съществуващата урочна система и интегрираното обучение, което, от своя страна, довежда и до създаването на нови учебни форми, подпомагащи цялостното възприемане и осъзнаване на явлението или процеса.

Една опорна точка, която би подпомогнала практически горепосоченото, е стилът. Стилът като концепция съдържа в себе си много аспекти на знанието. Най-общо в изкуството се приема като система от елементи, подчинени на единна художествена закономерност (напр. готически стил). В литературата е система от начини за използване на езиковите средства в речта (научен стил, стилът на Йовков). Той е и система от елементи в някаква дейност – спорт, обличане, работа, обзавеждане и др., която се характеризира с вътрешно единство (къщата на сем. Иванови е със собствен стил). За стил се говори и когато става въпрос за вид, разновидност на нещо, маниер (стилове на плуване) [2].

От една страна, стилът е начин – на поведение, на общуване, на обличане, на хранене, т.е. това е стил в житейски аспект. От друга, е стилът в изкуството, където се включват всички изразни средства в различните изкуства, които принадлежат на една историческа епоха, зависят и имат отношение към житейския стил, резонират с технологичното ниво на хората в даден район, нация, държава или племе, подпомагат или пречат за развитието му, но са пряко свързани с равнището на мисленето и съзнанието. Изкуство и живот не бива да се делят, те са част от цялостното възприемане на света от човека, което се е променяло във времето с промяната и на съзнанието. Като цяло за изкуство се приемат продукти и явления, които са обвързани от идеята за творчески и технически умения, произтичащи от въображението на човешката личност [3], [4], [5], [6].

Стилът е своего рода код, обобщение. Чрез разбирането на значението на това понятие се разбира и мястото на всичко онова, което досега е разпиляно по различните учебни предмети и благодарение на което детето/ученикът не може да свърже една личност с конкретния исторически момент, с мястото, където тази личност живее и твори, с цивилизационното развитие тогава, с културния мащаб на епохата. И не на последно място със самите произведения, създадени

от тази личност – било на изкуството или науката. Дава възможност и да се направи връзка на една личност с други личности, творили по същото време на същото място, но в различни области, за влиянията между тях, които подпомагат израстването на всеки. Показват как времето и събитията провокират едно или друго научно откритие, взаимодействието между композитори и поети, между художници и философи, енциклопедизма на много от тях.

Обобщеният подход на основа на стила дава възможност за по-лесно ориентиране и в символите и знаците, които винаги са били жалони в живота и които ни съпътстват и днес, без да знаем началото и процеса на тяхното развитие, а защо не и към какво знание ни насочват.

И не на последно място стимулира бъдещите учители да търсят знанието не само в учебната литература и лекциите, а навсякъде. Развива критично мислене, което те предават на учениците си и стимулира въображението, без което светът не би могъл да съществува.

Литература:


1. https://www.bible.com/bg/bible/compare/MRK.2.22
2. http://rechnik.info/%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BB
3. Stephen Davies (1991). Definitions of Art. Cornell University Press. .
4. Robert Stecker (1997). Artworks: Definition, Meaning, Value. Pennsylvania State University Press.
5. Noël Carroll, ed. (2000). Theories of Art Today. University of Wisconsin Press.
6. https://web.archive.org/web/20120427192624/http://www.ubc.ca/okanagan/creative/links/arthistory/What_is_Art_.html



*Люба Атанасова Златкова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ К. Преславски“*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“*
*l.zlatkova@shu.bg*

# С УСМИВКА В БЪДЕЩЕТО

*Маринка Ч. Иванова*

# WITH A SMILE IN THE FUTURE

*Marinka Ch. Ivanova*

*ABSTRACT: Every teacher is obliged to defend his position as a professional, because he is the main stimulator of children's creativity and development in preschool age. The sympathies and smiles of the children support the interest and desire of the teacher for professional and creative work.*

*KEYWORDS: kindergarten, teacher, smile, emotions, experience*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Усмивката. Тя е най-универсалното средство на невербалното общуване. Някои психолози се придържат към мнението, че се усмихваме не само затова, че се радваме на нещо, но и защото чрез усмивката се чувстваме щастливи и уверени. При среща усмивката снема остротата в първите няколко минути и способства за повече увереност и спокойно общуване. Тя изразява радостта от срещата, говори за дружелюбност и разположение. Една и съща усмивка може да носи в себе си различни оттенъци.

В педагогическата психология усмивката в отношенията учител – дете е едно от най-важните изисквания към неговия педагогически опит. Особено важно за учителя е да познава възможностите за невербална комуникация, да владее богата гама от невербални сигнали за общуване с децата, да умее да ги използва рационално в зависимост от ситуацията и да ги съчетава с вербалните средства, защото се определя не само неговото педагогическо майсторство, но и ефективността на неговата дейност. Чрез жестовете, погледа, усмивките учителят изразява своите чувства, мисли и настроения, но и въздейства емоционално върху децата, стимулира тяхната познавателна активност. Често пъти учителят действа спонтанно, но като цяло жестовете, позите, движенията на тялото могат да бъдат съзнателно подбирани и контролирани. Те могат да се превърнат в ценен помощник в процеса на общуване с децата. Децата вярват на всичко, което предприема техният учител, а това засилва ефекта от взаимодействието с него.

Педагогическото майсторство предполага стил на общуване с децата, който има за основа заинтересоваността им от поставените задачи и непрекъснато преустройване на поведението им. На практика изработването на такъв стил изисква не само дългогодишен опит, но и положително отношение на детския учител към професията в неразривно единство с любов и преданост към

децата. Всеки един учител е длъжен да отстоява своята позиция на професионалист, защото той е основен стимулатор на детското творчество и развитие в предучилищна възраст. Симпатиите и усмивките на децата поддържат интереса и желанието на учителя за професионален и творчески труд [1].

Като основно личностно качество на учителя в детската градина е работата в екип. Осъзнаване на своята дейност като част от общата цел на педагогическия екип е предпоставка за създаване на стимулираща, оптимистична атмосфера. Колективизмът предполага постоянно усвояване на наличния педагогически опит и осъзнаване на своя принос в неговото обогатяване. Успехът в отделната група се реализира чрез отделния учител, но включва опита и традицията на целия колектив и утвърждава неговия престиж. Формирането и проявата на това качество в детската група има своята специфична ситуация. В нея работят двама учители, които трябва от равностойни позиции да решават общи задачи, да изработват единен стил на педагогическо въздействие, като всеки учител запазва своята индивидуалност, прилагайки хуманно-личностния подход. Към тези качества може да се допълнят и качествата бодрост, жизненост, чувство за хумор, оптимизъм, които създават доброжелателна атмосфера и доверие; емоционална близост с децата [3]. Защото потребността от общуване е еволюционно заложена и у детето. Счита се, че усмивката е началото на неговото емоционално и социално развитие. От най-ранна детска възраст чак до дълбока старост умението за правилно общуване с околните предопределя житейския път на човека.

Немалко публикации в интернет има по темата, че децата можели всичко и това изглежда така, защото липсата им на опит не им позволява да се страхуват (от повреди, от неуспех), но те не се страхуват да опитват и успяват да постигнат някакъв резултат или преднамерено търсен такъв или са ни наблюдавали какво правим и ни имитират, или са създали нещо, след като сме им показвали стъпка по стъпка как става. Но те все още не са се научили. Не знаят как да търсят решение на непознат проблем освен това, което правят интуитивно. Когато опитат и не стане, се отказват. Тогава се нуждаят от учителите да ги научат как да продължат [4].

Понякога приятелски подадената ръка или ръката, поставена на рамото на детето, значи много повече от думите. Ласката, погледа, усмивката са задължителни в работата на учителите с децата.

Учителят не може да осигури пълноценно формиране на личността, ако самият той не е ярка личност, ако не притежава тези качества, тези добродетели, които трябва да изгради у децата. От таланта на учителя, от богатството на неговата личност, от неговата ерудиция и духовно богатство зависи изграждането на детето.

Учителят е учител, за да научи децата, да ги изведе: от незнанието към знанието, от невежеството към културата, от бездуховността към духовността и към спазване на нормите на нравствеността! Да им предаде знанията си, извисеността на примера си! Той, учителят, е разбиращият, съчувстващият, помагащият! Той не е в детската градина, за да има работно място, от което да

получава заплата и да се доказва със строгост пред децата, а да им дава любов, топлина, знания, но и много усмивки.

Особено важно е учителят да умее да „заразява“ децата с бодро, жизнерадостно настроение, с мажорност, остроумие, усмивка, но не подигравателно, а просто с приветлива усмивка“ – пише Макаренко и по-нататък продължава: „трябва да бъде също така радостен, както и колективът. Никога не си позволих да бъда печален, да имам тъжно лице. Дори ако имах неприятности, ако бях болен, трябваше да умея да не показвам всичко това пред децата“. При сух, лишен от емоционалност, тон на учителя децата остават „глухи“ за казаното от него и той трябва да се повтаря многократно.

Тогава, когато учителят изразява своето удовлетворение от поведението на детето, радост по повод правилна постъпка у децата възникват радостни преживявания – усмивката, изражението на очите, позата свидетелства за това, че детето изпитва удоволствие от похвалата, от положителната оценка от неговата работа. Осъждайки някоя постъпка, учителят обикновено изразява недоволство и възмущение, които предизвикват отрицателни преживявания у децата. Емоционалната сигурност, като важен и съществен аспект на високата самооценка у децата, изисква от учителя в контакта им с децата да насочи усилията си към създаване на атмосфера, изпълнена с искреност, емоционална поддръжка, заинтересованост и грижа към оформящите се личности. Тази атмосфера би могла да се постигне чрез: голяма доза търпеливост, приятелски коментари по отношение на детските дейности, похвали, насърчения, одобрение по посока инициативността на детето, постоянни контакти с детето, демонстриране на зачитане, подкрепяне на детските умения за справедливост и сътрудничество и други. Всичко това трябва да бъде поднесено така, че детето да усеща учителя близо до себе си, да повярва, че е безусловно обичано. А това означава да получава любов без условия и уговорки.

Успехът на педагогическата дейност зависи не само от отношението на учителя към децата, но и от отношението на децата към учителя. Те се явяват едни от най-верните регулатори и оценители на личностните качества на учителя. А тя, оценката, зависи на първо място от призванието и компетентността на учителя, от неговите лични качества и мотивация. Ако у учителя има само любов към детето като баща, майка, той ще бъде по-добър от този учител, който е прочел всички книги, но у когото няма любов към професията, нито към децата.

Способността на учителя да изгражда положителни социални връзки с децата, с техните родители е задължителна за ефективността на възпитателно-образователния процес. Учителят трябва да осъзнава собственото си поведение и мотивите за своите действия. Лоялността му към дома и уважението към семейството са от фундаментално значение при поддържането на здрави взаимоотношения между детето, детската учителка и семейството. Само съвместната работа на учители и родители може пълноценно да помогне на детето да развие множество житейски умения, за да води живот, изпълнен със смисъл.

След приемането на ЗПУО сме свидетели на образователни политики с различна степен на политическа и обществена подкрепа, която е от съществено

значение за процеса на реформи в образованието. За постигането на тези цели е важно да се проследят образователните приоритети и тенденции както в обществото като цяло, така и спрямо всички, имащи отношение, и заинтересовани страни, включително родителите, като вътрешни субекти за просперитета на институцията. Ефективното управление и подходящото финансиране за всички образователни институции, съвременните качествени образователни ресурси и позитивно образователно пространство, мотивираните и компетентни преподаватели, както и ученето през целия живот са от решаващо значение за постигането на равнопоставеност, многообразие и високи постижения в образованието [2].

Притежавайки определени педагогически способности, всеки учител изразява своята неповторима индивидуалност и професионален интензитет и точно многообразието на личностни качества и професионални постижения характеризира привлекателността и трудността на зависимостта между признанието и призванието.

Според много педагози и психолози призванието е дейност, която човек извършва с най-голямо желание, работата, която прави най-добре и от която изпитва най-пълно удовлетворение. Призванието е даденост, която може да се развие, но не и да бъде придобита впоследствие. Това е мисията на детските учители, а признанието са всички усмивки на децата.

В заключение – всички учители, вярващи в тезата, че призванието е символ на опита от миналото, а признанието – олицетворение на вдъхновенията на настоящето, трябва да посрещат с усмивка бъдещето!

Литература:


1. Димитрова, Т. Учителят – основен стимулатор на детското творчество. – В: сп. „Предучилищно възпитание“, бр. 9, 2005.
2. Гюрова, В. (2020): Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. – В: сп. Педагогика, бр. 1, 2020.
3. Петрова, Ел. Предучилищна педагогика. Велико Търново. 1995.
4. Кюркчийска, В. (2016) Играейки, децата формират умения, разширяват знания, обобщават и анализират. – В: сборник: Предучилищна и начална педагогика, АРХИМЕД & ДИОГЕН, Трявна, 2016.



*Маринка Чанева Иванова,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
*докторска програма „Предучилищна педагогика“,*
*старши учител в ДГ „Конче вихрогонче“, гр. Шумен,*
m.chaneva@shu.bg

# ДИГИТАЛНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ НА ДЕЦАТА

*Мария Й. Нановска*

# DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S FUNCTIONAL LITERACY

*Maria Y. Nanovska*

*ABSTRACT: Preschool age is the most sensitive period in which the foundations of a person's mental, physical and personal development are laid. Digital technologies and digital educational resources have long played an important role in preschool education. Through them, the digital competences of both teachers, who become innovators, and children of preschool age, who themselves in and through experience explore and discover solutions to the given situations, are developed. This article examines the role of digital educational technologies in the development of preschool children. A study was conducted on the opinion and attitude of the modern teacher about the impact of digital educational technologies in the pedagogical interaction.*

*KEYWORDS: digital education resources; digital literacy; digital children, preschoolers*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Предучилищната възраст е най-сензитивния период, в който се полагат основите на умственото, физическото и личностното развитие на човека. Това е възрастта, в която детето опознава себе си и света около себе си, затова от изключително значение за цялото ни общество е да осмисли и разбере отговорността към нашето „бъдеще“. Първите стъпки към възпитанието започват у дома, там детето се учи от личния пример. Взаимоотношенията между възрастните играят важна роля в развитието на децата и са образец за междуличностни отношения. От най-ранна възраст децата копират поведението и начина на общуване на родителите си, след това ги пренасят в други житейски ситуации.

Детската градина, от своя страна, е мястото, което предлага първия етап на образованието за учене през целия живот. Образователно-възпитателният процес в детската градина е организиран така, че да се създадат благоприятни условия за възприемане на новите знания, да се предизвика детската активност, за да осигури съзнателно и трайно усвояване на тези знания. Важно значение има как и по какъв начин ще бъде предоставена информацията на детето, за да може то да изработи механизми в себе си, да разбере и трансформира

придобитите знания и тези знания да бъдат обогатявани във всички форми на личния опит.

Децата са огледало, в което се отразяват методите и похватите на възпитание, чрез което се осъществява обратната връзка, която служи за регулатор на човешките взаимоотношения и има своите уникални възможности за изграждане основите на детската личност, на характера и цялостното развитие на детето.

Днешните деца са „дигитално грамотни“, но със сигурност не се раждат научени. В момента расте поколение, за което устройствата са естествена и неизменна част от ежедневието. Виждайки ги навсякъде, и виждайки, че всички около тях използват различни технологии, това съвсем естествено събужда вродения детско любопитство и те със завидна лекота започват да боравят с таблета и смартфона. Редица проучвания сочат, че надвишаване на препоръчителното време пред екрана води до здравословни проблеми у децата, забавя развитието на ключови умения и навици, предизвиква зависимости и пр. Общото за всички „дигитални“ деца е, че не притежават необходимите умения, чрез които да си гарантират безопасната и здравословна употреба на интернет и технологиите, затова тук идва ролята на родителите – на първо място да регулират употребата им, а след това постепенно да изградят у детето и всички важни за него умения в този аспект.

За да бъде здравословно и полезно времето, прекарано пред дигиталните устройства, е важно да се имат предвид два важни фактора, а именно – съдържанието (подходящо за възрастта, интерактивно и образователно) и контекстът (кога, как и по колко време да се използват). Отговорността за формирането и развитието на детската личност в пълния ѝ потенциал е споделена между педагогическите специалисти и родителите, но учителите владеят онзи инструментариум, с чиято помощ да разгърнат цялата палитра на детските възможности и способности. В тези случаи дигиталните технологии биха могли да се превърнат в чудесен инструмент за учене и забавление.

Целесъобразното използване на мултимедийни продукти и технологии в образователно-възпитателния процес създава предпоставки за формирането на ключови компетентности, описани в Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). Тук е важно да се отбележи, че мултимедийните образователни продукти имат приложение във всеки етап на педагогическата ситуация – при първоначалното представяне на нови знания, при осмисляне и затвърдяване на нови знания, при изграждането на компетенции за практическото им приложение в примери и задачи, както и при констатирането на равнището на знания. Използването на мултимедийни образователни продукти поставя детето в активна позиция, развива се творческото мислене, прави усвояването на знания по-достъпно, заинтригуващо, динамично и по-мотивиращо предвид интерактивната среда, в която се раждат и растат децата, а педагогът – от източник на информация заема ролята на медиатор и поставя условието за висока компетентност. Допустимото време за използване мултимедийни продукти и технологии в детската градина е описано в чл. 26, ал. 3 от Наредба №3, което понякога ограничава педагогическите специалисти, но все пак говорим за здравословно използване на устройства.

Дигиталните технологии отдавна играят важна роля в предучилищното образование, като предоставят множество възможности за обогатяване на образователно-възпитателния процес. Това предполага и учителите да бъдат дигитално грамотни, да умеят да боравят с дигитални инструменти, да са създатели на електронни ресурси, защото през XXI век и новата технологична ера не са достатъчни само уменията за търсене, намиране и използване на създадено вече съдържание. От учителя се очаква да преподава, но в ролята на новатор, адекватно реагиращ на предизвикателствата, осъвременяващ своята преподавателска дейност.

Ето няколко ключови аспекта на въздействие на дигиталните технологии в предучилищното образование:

- Формиране и развитие на дигитална и компютърна грамотност

Формирането на дигитални умения започва още от най-ранна възраст. Децата се сблъскват с различни технологии – използват смартфон, таблет, компютър и други. Родителите често използват този вид „залъгалка“ – пускат песнички и забавни клипове, за да успокояват и занимават своето дете.

В образователния процес, осъществяван в детската градина, използването на таблети, интерактивни дъски, интерактивни флипбордове и други технологии помага на децата да се чувстват уверени в дигиталната среда.

Към днешна дата в държавния образователен стандарт за предучилищно образование, описан в Наредба №5 от 03.06.2016 г., има интегрирани теми, свързани с дигиталните устройства в образователно направление „Конструиране и технологии“. Във втора възрастова група децата трябва да имат представа за устройствата за информация и комуникация – телевизия, аудио устройства, телефони и др.; в трета възрастова група децата трябва да различават устройствата за информация и комуникация – телефони, компютри и др.; в четвърта възрастова група детето е нужно да познава отделни възможности на устройства за комуникация и информация. На фона на бързоразвиващата се и леснодостъпна технологична среда, постъпвайки в системата на предучилищното образование, децата вече са използвали разнообразни устройства за информация и комуникация за забавление или други дейности и тези теми са вече познати за тях.

Целта на дигиталните технологии (интернет, компютърни и мултимедийни системи, интерактивни дъски, мултимедийни проектори, интерактивни устройства, таблети, телевизия, видео, DVD, CD, мултимедийно, аудио-визуално оборудване и други) и дигиталната и компютърна грамотност, като част от образователния процес в детската градина, е развиване на мисленето и придобиването на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

Дигитална грамотност са уменията и познанията, необходими на децата да живеят, учат и да се развиват ефективно в среда и общество, в които комуникациите и достъпът до информацията са дигитализирани, а компютърната грамотност позволява на децата да разбират на базово ниво как и защо работят технологиите, с които си взаимодействат.

Ползите от дигиталната и компютърната грамотност не са малко. Например подобрява се *академичното представяне* на децата. Те изграждат умения за взаимодействие, развиват практически умения, благодарение на които възприемат и запомнят по-лесно новата информация, вземат максимума от интерактивните образователни ресурси. Развива се *критичното мислене* на децата, формират се умения за анализ на информацията, която им е предоставена, търсят и намират нестандартни решения на реални проблеми. Подобрява *комуникативността и креативността* – когато децата си взаимодействат с разнообразни технологии и дигитални инструменти, любопитството и възможността да експериментират подхранват въображението им, така се подобряват креативните им умения. Когато взаимодействието е в група, децата развиват комуникативността, социалните умения и се подобрява екипната дейност. Повишава се *онлайн сигурността* на децата. Те се научават как да се защитават онлайн от кибер заплахи, да оценяват истинността на информацията. Компютърната и дигиталната грамотност са инструмент, чрез който децата могат да управляват ефективно дигиталните си преживявания, да взимат информирани решения, да придобият равен старт и достъп до дигитални ресурси и възможности за развитие.

Успешното придобиване на дигитална и компютърна грамотност при децата в предучилищна възраст трябва да става постепенно съобразно възрастовите им особености и нормативната уредба.

- Дигиталните технологии в подкрепа на предучилищния педагог

Дигиталните технологии предоставят на учителите нови инструменти за планиране на педагогическите ситуации, както и създаване на интерактивни и ангажиращи педагогически ситуации. Това повишава ефективността на преподаването и улеснява комуникацията с родителите (напр. електронен дневник, подкрепа от родителя при персонализирано обучение).

В помощ на учителя съществуват много технологични решения за постигане на качествен образователен процес. Традиционните методи на преподаване отстъпват мястото си на интерактивни методи за търсене и творческа дейност на педагога и детето. Ако онагледяването при традиционните методи се постига с табла, изображения, рисунки и т.н., то при интерактивните това се случва с помощта на екран, където нивото на видимост е много по-голямо, използва се анимация, звук, различни ефекти и по този начин се дава възможност детето да бъде въвлечено в интересни образователни ситуации. Ако при традиционните методи на преподаване на детето се дават знания наготово, то при интерактивните детето се поставя в позиция на откривател, провокира се интереса му, което води до по-ефективното усвояване на знания, само да търси и намира решение на поставен проблем.

От различните програми за управление на образователния процес през различните инструменти за създаване на образователно съдържание, работни листи и видео уроци, до различни образователни решения (LEGO, STEM игри, проектно базирано обучение, програмируеми играчки и т.н.) за постигане на максимално добри резултати в образователно-възпитателния процес на децата в предучилищна възраст за развиване на техните компетентности учителят трябва да надгражда притежаваните знания, умения и компетенции в професионално-

педагогическата област, да има и дигитални компетенции, отговорни за осъвременяване на неговата преподавателска дейност.

- Персонализирано обучение

Всяко дете учи и се развива със свой собствен темп. В днешно време често се случва в детската градина или в училище да постъпват деца, които са в двата полюса. Или детето е много напреднало, спрямо другите деца, или изпитва обучителни затруднения. С последните често работи екип от специалисти, за да може то да достигне нивото на останалите в групата и след време да се реализира в училищна среда.

Технологиите позволяват създаването на персонализирани активности, които отговарят на индивидуалните нужди и темпове на развитие на всяко дете. Педагогът, съвместно с родителите и/или екипът от специалисти, може да разработи план за персонализирано обучение на съответното дете въз основа на това с какъв темп се развива и какви са неговите умения и интереси. Поставят се краткосрочни и дългосрочни цели, като не се избягват образователните стандарти, следи се напредъкът на детето, неговата мотивация, нужда от допълнителна подкрепа.

Персонализираното обучение, дава възможност на всяко дете да работи върху различни умения с различен темп на развитие, като не изостава в останалите области на развитие.

- Образователни ресурси и инструменти

Дигиталните технологии предоставят достъп до разнообразни образователни приложения, игри и интерактивни образователни материали. Те са помощник при организиране на образователно-възпитателната дейност на детския педагог.

Използването на интернет и различни мултимедийни софтуерни образователни продукти, разработени като игри с правилна дозировка, кореспондират с основната форма на педагогическо взаимодействие в детската градина – педагогическата ситуация, която протича под формата на игра, като тук играта не е елемент, а е изцяло интегрирана в образователно-възпитателния процес. Прилагането на интерактивни методи в образователно-възпитателния процес предполага различна организация на време, средства и нагласи за учене чрез опита и в опита. Предучилищната възраст е тази, в която се полагат основите на адаптивни, талантливи и можещи личности. Отделя се внимание на мисленето, което е насочено към нови гледни точки, подходи и решения на даден проблем, а именно креативното мислене. Детето се поставя в позиция на творец на собственото си познание, а не като възпроизвеждащ чуждо такова, стимулира се креативността и се подкрепя развитието на мотивирани и самостоятелно мислещи личности. Децата започват да възприемат себе си като „откриватели“, а учителят като партньор, който ги насочва да формулират собствени идеи, мнения и изводи. По този начин се изгражда една творческа атмосфера, децата добиват увереност да изразят себе си, да споделят мислите си, да задават въпроси и хипотези, да генерират нови идеи и т.н.

- Формиране и развитие на социалните умения на децата

Много дигитални игри и приложения насърчават съвместната работа и комуникация между децата. Те могат да играят заедно, да решават проблеми в екип и да обменят идеи, което подпомага развитието на социални умения.

В своята цялост дигиталните технологии имат потенциала да трансформират предучилищното образование, правейки го по-ангажиращо, достъпно и ефективно за всички деца. Важно е обаче тези технологии да бъдат използвани балансирано, дозирано и с внимание към възрастовите особености на децата.

Направено е изследване за мнението и отношението на педагогическите специалисти относно използването на дигитални образователни продукти и технологии в педагогическите ситуации. В проучването се включиха 25 учители от област Варна, като целта на анкетата е да се установи до каква степен тези учители използват иновативни методи на преподаване.

Въпрос 1: На каква възраст сте?



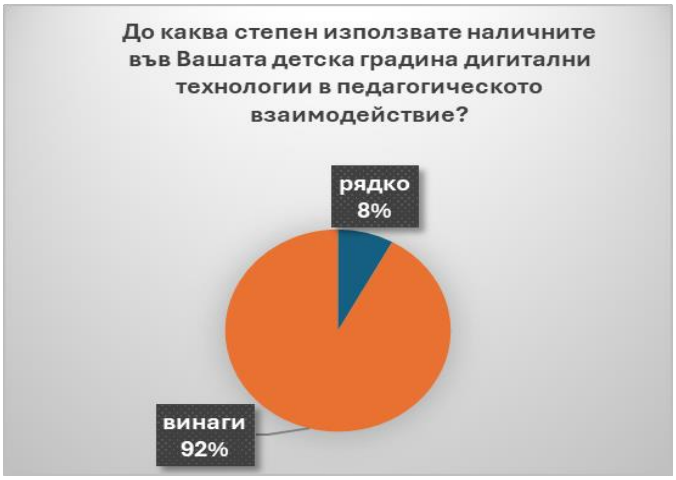

Диаграма 1

Въпрос 2: Разполага ли Вашата детска градина с интерактивни мултимедийни дъски, проектори, програмируеми играчки и др. технологии?

На този въпрос всички анкетирани отговориха положително.

Въпрос 3: До каква степен използвате наличните във Вашата детска градина дигитални технологии в педагогическото взаимодействие?

Този въпрос е насочен към това да се установи дали по-принцип се използват наличните дигитални технологии в образователно-възпитателния процес. Учителите, дали отговор „рядко“, са на възраст около и над 55 г. и тук може да се направи извод, че тези учители залагат на традиционния метод на преподаване, като правя уточнение, че това не е правило, а по-скоро тези учители изпитват затруднения при използването на дигитални образователни технологии и продукти.




Диаграма 3

Въпрос 4: В коя част на педагогическата ситуация използвате мултимедийни образователни продукти?

Въпрос 5: Кой от посочените образователни инструменти използвате най-често в педагогическите ситуации?

В диаграма 3 ясно се вижда, че анкетираните учители използват наличните технологии в педагогическите ситуации, като видно от диаграма 4 повече от половината анкетирани използват по всяко време на ситуацията, а равен брой учители използват иновативни образователни технологии само за онагледяване или затвърдяване на знания. От диаграма 5 става ясно, че все повече учители сами разработват образователните ресурси, които използват. Тези, които използват готови такива, вероятно не познават други инструменти или изпитват затруднения при разработването им, поради което не намират друго приложение освен за онагледяване и затвърдяване на знанията на децата.




Диаграма 4




Диаграма 5

Въпрос 6: Според вас традиционните или интерактивните методи на преподаване са по-ефективни?

По отношение на ефективността от прилагане на дигитални ресурси – диаграма 6, 80% от анкетираните учители са на мнение, че интерактивните методи на преподаване са по-ефективни от традиционния начин на преподаване, а едва 12% от анкетираните не могат да преценят. От тук може да се направи извод, че дигиталните образователни технологии и ресурси привличат вниманието на децата и правят педагогическото взаимодействие интересно и вълнуващо за тях.




Диаграма 6

Всеизвестен факт е, че човек се учи от собствения си опит, а децата се учат чрез игра. Ако игрите на миналото поколение деца са били реални, то днешните „дигитални деца“ играят в друго измерение – виртуалното.

Използването на дигитални технологии е предизвикателство за днешния учител, той трябва да се усъвършенства непрекъснато, за да бъде ефективно педагогическото взаимодействие. От съществено значение е познаването на основните характеристики на дигиталните образователни технологии и инструменти, както и възможностите за интегриране в образователната дейност на учителя, съобразявайки се с действащата нормативна уредба, възрастовите особености на децата и нивото им на развитие. Технологиите, използвани в образователно-възпитателната дейност на педагога, провокират естественото любопитство на детето, ангажират мисленето му в нестандартна посока, развиват комуникативните способности и креативността. Всичко това води до придобиването на съвкупност от компетентности, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование и са фактор при формиране на функционална грамотност.

Литература:


1. Атанасова, Н. А. Предизвикателството интерактивни методи на обучение. УИ „П. Хилендарски“, Пловдив, 2012
2. Вълчева, М. IT и дигитална грамотност за деца – какво е и защо им е необходима? https://kids.softuni.bg/blog/importance-of-it-and-digital-literacy-for-kids, София, 2023
3. Европейска комисия, Генерална дирекция „Образование, младеж, спорт и култура“, *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР)*, Служба за публикации, 2009, **https://data.europa.eu/doi/10.2766/10212**
4. ЗАКОН за предучилищното и училищното образование Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр. 105 от 30.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г.
5. НАРЕДБА №3 от 5 февруари 2007 г. за здравните изисквания към детските градини Обн. ДВ. бр.15 от 16 Февруари 2007г., изм. ДВ. бр.36 от 10 Май 2011г., изм. и доп. ДВ. бр.64 от 21 Август 2012г., изм. ДВ. бр.85 от 6 Ноември 2012г., изм. и доп. ДВ. бр.90 от 20 Октомври 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.53 от 8 Юли 2022г.
6. НАРЕДБА №5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование В сила от 01.08.2016 г. Обн. ДВ. бр.46 от 17 юни 2016 г., изм. и доп. ДВ. бр.72 от 31.08.2018 г., доп. ДВ. бр.72 от 13.09.2019 г., изм. ДВ. бр.77 от 1.09.2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.85 от 2 октомври 2020 г., доп. ДВ. бр.95 от 6 ноември 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.75 от 10.09.2021 г., изм. и доп. ДВ. бр.12 от 11.02.2022 г., изм. и доп. ДВ. бр.46 от 31 май 2024 г.
7. Национална стратегия за ефективно прилагане на информационни комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014 – 2020г.) https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/view.aspx?Id=904/ 2014

8. Темелкова, Ц. Дигиталната компетентност и ролята на ИКТ в развитието на децата в предучилищна / i-Продължаващо образование/ https://diuu.bg/emag/14342/
9. https://marvi.bg/blog/ Как влияят дигиталните устройства на децата / https://marvi.bg/blog/%D0%B4%D0%B5%D1%86%D0%B0-%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B8-%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0-%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0

*Мария Йонкова Нановска,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
*докторска програма „Предучилищна педагогика“,*
*2249040048@shu.bg*

# НЕКОНВЕНЦИОНАЛЕН ПОДХОД ЗА ПОВИШАВАНЕ НИВОТО НА ОРИЕНТАЦИЯ И КОНЦЕНТРАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВОТО ПРИ ДЕВОЙКИ ПРИ ЗАНИМАНИЯ С ХОКЕЙ НА ТРЕВА

*Мария С. Иванова, Диана Н. Пеева*

# AN UNCONVENTIONAL APPROACH TO INCREASE THE LEVEL OF ORIENTATION AND SPATIAL CONCENTRATION FOR GIRLS IN FIELD HOCKEY ACTIVITIES

*Maria S. Ivanova, Diana N. Peeva*

*ABSTRACT: In this article, an experiment is briefly described, which is the beginning of a more in-depth study related to the influence of the modern subculture - gaming culture on the behavior, motivation and the achieved results of female students in PES(Physical Education and Sport) classes and the training process. A part of the strategy for determining the level of concentration and orientation in the sport of field hockey before the application of computer games and after the including of characteristic features of the gaming processes is hereby presented.*

*KEYWORDS: orientation, concentration, gaming, new approach in learning - gaming-approach.*

In a large part of experimental and empirical psychological research, the conclusion is often imposed about the lower ability of girls and women for orientation in the surrounding space and weaker concentration in unfamiliar surroundings (1) . The reasons that are pointed out are multidirectional - from biological, physical, chemical to a purely physical nature. In sports activities, especially in team sports, quick orientation in the constantly changing situation with the intense movement of teammates and opponents is extremely important. The finding of reduced orientation and concentration in women puts women's team sports at the disadvantage of being a "backup" to men's teams, except in typically "women's" sports such as rhythmic gymnastics or synchronized swimming. Similar opinions of underestimation are often presented in sports commentary at various events involving women's teams.

The problem of the place of women's teams in typically male sports and its resolution is related to many attempts, both in PR actions and through purely sports methods - increased training and loads, analysis and synthesis of situations in sports, increased traffic at sports events, psychological work, etc. In this short study, the focus has been shifted from sports methodology to an area seemingly unrelated to the problem at hand.

In recent years, all segments of society have taken into account the huge dependence of young people on electronic media, in particular the Internet. At its core, it is defined by the possibility of "escape" from real life and the association most often with a hero or anti-hero from another computer game. Along with the many negatives such as hypodynamics, antisocial behavior, introversion in gaming, subject to a number of conditions, before its negative characteristics there is an opportunity to turn

into creative qualities that can help, in sync with conventional approaches, to increase certain individual levels of concentration and orientation in the sports game.

The assumption directly corresponds with new research on the impact of electronic games on the IQ of adolescents - examined nearly 10,000 respondents, with children who spent more time than normal on video games, saw an increase of 2.5 IQ points above the average increase. The increase in IQ points is based on children's performance on tasks that include reading comprehension, visual-spatial processing, and a task focusing on memory, flexible thinking, and self-control (2) . Other publications claim that the players are mostly seated while playing, but there are several physical skills that they practice "in secret". Video games in particular improve hand-eye coordination. There are games that are compatible with peripherals such as " Kinect " and require motor skills. The results should not be absolute, because they do not take into account the direct impact on physical and mental health, but they mark the way to a possible correct use of a new approach in sports.

In practice, any assumption or hypothesis is subject to proof by conducting an experiment. The informal title of the study is "The influence - positive or negative - of certain computer games on the level of orientation and concentration during the training process with women - field hockey".

In the current experiment, 21 female students participating in field hockey lessons were voluntarily included. They were divided into two groups - control and experimental, to track the effect of the proposed approach in preparation.

The control group - 11 people - fulfills all the requirements according to the sports methodology of the training, while in the experimental group - 10 people - an "extra" was introduced - a two-hour gaming-training, with strategic games suitable for the purpose, such as " Counter Strike ", "Call of Duty" " and others. In them, as in other strategy games, there is a need for quick orientation and strong concentration. The only and voluntary condition is that the participants in the experimental group have skills in handling gaming strategies, i.e. have, however minor, experience in computer games. The specific training takes place in a computer room, the day before sports classes.

The duration of the experiment is limited within one semester of the training of female students in physical education and sports.

The essence of the study comes down to taking into account the concentration and quick orientation of the sports field when performing certain training tasks. Speed of movement, passing accuracy, game strategy, overcoming an opponent, shooting are observed. The two groups train simultaneously and in full sync with the requirements, with the possible results being reported at the end of the period.

In the conventional game skill test at the final stage of the experiment, the results were understandably similar. The passing and shooting accuracy rates are very high - 8 out of 10 attempts average, with performances repeated three times for each participant. The coach's strategic instructions are followed by both groups, and overcoming an opponent in the game is over 60% successful. The speed of movement is the result of the specific individual capabilities, cumulated with the increment of the training process.

These results show the same preparation in the usual sports methods of carrying out the training. The end of the experiment and its results are conducted after the conventional research stage is completed.

Proving or rejecting the possible positive effect on female athletes when using gaming-training requires a qualitatively new way of reporting progress or regression. The participants in both groups were offered the following trick - limiting visibility and the field of view by means of highly darkened glasses. In this way, the influence of one of the most important senses that orient the individual in the environment – up to 85% of all senses – is deliberately minimized. The task set before the examinees is a repetition of the conventional training and a comparison between the control and the experimental group.

In the first phase of the experience of all participants for 20 sec. information on submission targets is provided - 5 nos. and shot – 2 pcs. in the form of a tactical map similar to those used in strategy computer games. The starting line and the maximum distance of the targets are determined - 20 m. The goal is maximum accuracy, such as checking the orientation in space. Performance does not involve movement on the field.

The control group showed lower mean scores than the experimental group, with a tie-off on the first two accuracy targets. In the subsequent serves and shots, the discrepancy is enough to attribute to statistical error or the small sample of the participants: out of a total of 33 passes for CG, 21 were accurate, in the shot, only 10 were accurate out of 22 shots.

The experimental group shows an almost flat curve of successful attempts to pass, regardless of the sequence number - for the last 30 passes, the success rate is 23 correct hits. When shooting, the results are similar - out of 20 shots hit the target, 14 were accurate.

In the second phase, the movement speed is used, after determining – again by card – 3 obstacles symbolizing an opponent. The distance is 20 m. and the goal is to use orientation and concentration when performing the task. The polygon is crossed only 1 time by each participant. In both groups, a significant decrease in speed was observed due to the limitation set in the experiment. The successful passes of the groups are similar, with a slight advantage of the experimental group - for CG - 6 without touching, for EG - 7. In relative result - 55% against 70% in favor of the experimental group.

In the third phase of the experiment, the visibility restriction is removed and the two groups are offered a strategic task of neutralizing the opponent's defense. Here, a map of the field is provided, with obstacles placed - 5 pieces, the participants in a group are 6 people each and they develop the strategy for overcoming the obstacles / defenders and scoring a goal, the condition being the participation of all. In execution, both groups presented a different plan to reach the goal and objective evaluation is more difficult. The number of passes/correct, the participants in the attack - number of passes between them, the speed of execution, the accuracy of the last shot are observed. The two groups did it in the same time - under 90 seconds, and the experimental group had an interesting approach - limited individual play at the expense of fast and accurate collective play. Both groups completed the task.

In conclusion, the following conclusions can be drawn, which require future scoping and minimization of possible statistical processing errors:

1. The "Demonization" of computer games is greatly exaggerated, subject, of course, to the necessary conditions for the duration of activities in front of the computer. In recent years, a number of studies have presented the idea of the effects of games on the individual in addition to the harms and benefits.

2. The small sample of the experiment proves a certain degree of positive influence on the participants who engaged in strategic games, but this experiment offers a new way to the activation and even the motivation of the female students to participate in the PES classes.

3. Any new approach requires time and a sufficient number of checks for its consistency, but it always has an emotional positive effect on the participants in the educational and training process.

Literature:

1. Alan and Barbara Pease, The War for the Lifted Toilet Seat, Sofia, Ciela, 2017
2. Sauce, B., Liebherr, M., Judd, N. et al. The impact of digital media on children's intelligence while controlling for genetic differences in cognition and socioeconomic background. Sci Rep 12, 7720 (2022).

*Диана Николова Пеева,*
*доцент, доктор,*
*Югозападен университет „Неофит Рилски“,*
*гр. Благоевград,*
*Мария Стефанова Иванова,*
*старши преподавател,*
*Тракийски университет, гр. Стара Загора,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ. Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*mimi0109@abv.bg*

# ФОЛКЛОРНИ ОБРЕДИ И ИГРИ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Мария-Йоанна Б. Иванова*

# FOLKLORE RITES AND GAMES IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION

*Mariya-Ioanna B. Ivanova*

*ABSTRACT: The report highlights the importance and role of folklore and ritual games in the period of preschool age, presented to children of different age groups, in an accessible and interesting way. The games are tailored to the age characteristics of the children and are distributed based on the holiday calendar in the kindergarten.*

*KEYWORDS: Ritual games, Folklore holidays, Folklore holiday environment, kindergarten*

Празникът е „особено обществено явление, което отразява дадени важни събития от личния и обществения живот на народа с помощта на определени материални и духовни средства, задоволява специфични нужди на човека и човечеството, носещи им развлечения, естетическа наслада и духовно извисяване“ [1]. Прякото съприкосновение с разнообразните форми на фолклора и чувствата, които те будят, са фактор, който определя самосъзнанието, родовата принадлежност и социалното поведение на личността. Децата в предучилищна възраст имат потребност от контакти, които да допринесат за опознаване и разбиране на традициите и обичаите, съхранили българския дух и народност. Общуването между децата в процеса на играта спомага за разбирането и съблюдаването на норми на поведение, за формирането на готовност за взаимодействие, на социална нагласа и добри взаимоотношения. Народните игри увличат децата и те с желание ги играят и извън детската градина.

Българските народни обичаи са източник, чрез който се възраждат добродетели, необходими за изграждане на моралния облик на българина. Празниците и обичаите на всеки народ съпътстват живота му и са плод на неговия ген [2]. В своята многолетна история българският народ е съхранил обредни практики, забрани, гадания и предсказания, благословии и молитви. Календарните празници са свързани с прераждането на природата, съобразяването с нейните преходи и отношението на човека към тях. Българската календарна обредност е огромно знание от нравствено-етични културни категории и ценности и от чисто практически социално-полезни практики. Акцентът в празнично-обредната система пада върху природното начало у детето. „Въпреки точно определеното място на детето в социалното пространство и присъствие във фолклорната култура децата участват активно – индивидуално и колективно – в народните празници и обичаи от целия календарен цикъл [3].

В съдържанието на Наредба №5 се предвиждат педагогически ситуации по български език и литература и околен свят, чрез които децата се запознават с българския фолклор и празници и усвояват знания за отбелязване на празниците [7].

С Наредба №5 за предучилищното образование от 2016 г. образователно направление *Игрова култура* е премахнато от учебното съдържание за предучилищно образование, но се счита, че играта е в основата на педагогическото взаимодействие във всички образователни направления. В програмна система „Ръка за ръка“ проявите на самосъзнание на децата се конкретизират в три вида ситуации като разновидност на нерегламентираните ситуации:

- игрово-приложни;
- игриво-познавателни;
- театрално-фолклорни, игрови.

В монографията си „Педагогически технологии на игровото взаимодействие“ В. Гюрова [4] систематизира по ДОИ, 2005 г., цели, представи, умения и отношения за образователно ядро „Фолклорно и обредно-игрово пространство“ на Образователно направление *Игрова култура* за всички възрастови групи от детската градина.

Според В. Гюрова „класификацията на детската игра може да бъде реализиране на основата на различни принципни основания, но най-ценното остава характера на игровите потребности и цели“[4].

- Детето иска да бъде този, който е емоционално значим за него еталон (когото то наблюдава, но и обича) – знаещ, търсещ, можещ, притежаващ онзи комплекс от качества, който детето иска да изпробва. Не бихме ли могли да наречем тези игри стратегически?
- Детето има право да избере от предлаганите начини за игра онези правила, които отговарят на неговото настроение, възможностите и желанията му. Не бихме ли могли да наречем тези игри забавни? Детето в някои случаи се съобразява с времето, но участва в неговото структуриране – може да преживее отново своите постижения, като повтори действията си – играта може да се прекъсне или да започне отново. Не бихме ли могли да наречем тези игри състезателни?
- Детето действено преживява успеха, насища прилагането на правилата с преживявания, изстрадва неуспеха като ориентир за нов избор. Не бихме ли могли да наречем тези игри приключенски?
- Детето разгръща самостоятелна активност – оперира с образи от действителността, ориентира се в начините на преобразуване. Не можем ли да ги наречем експериментални? Чрез тези цели се възпитават детската фантазия и автономност; придобива се игрова представа за възможностите, характера и етапите на детското поведение; реализират се игрови стратегии за индивидуализация и диференциация чрез непосредствени отношения в подходящи за тези игри форми за организиране на взаимодействието; създава се спокойна игрова атмосфера и приятелско обкръжение на децата в процеса на взаимодействие – познание, обич и приемственост при свързване с другите.

В. Колева изтъква още предимства: „Игрите в българската традиция, освен развлекателен, имат познавателно-различителен и възпитателен характер: приучават децата на труд; спомагат за овладяване на необходимите им умения; внушават уважение и почит към по-възрастните; формират естетически усет. Заедно с това игрите носят реликти от древни вярвания. Отглас от ритуала, те съдържат топоси, които са код за разбиране на знания от далеч предхождащите времена. И ако атрибути в игрите са възможно най- обикновени неща, то по силата на въображението и фантазията и по пътя на имитацията, те биват превръщани в „други“, различни, необикновени средства. В миналото, както и сега, игрите са развиващ фактор“[6]. Фолклорните детски игри се разглеждат като част от традиционната двигателна култура. Голяма част от тези игри са с песен и танц. Според Ю. Дончева [5] фолклорните детски игри могат да бъдат разделени на в следните видове:

– игри със състезателен характер (възпитаващи ловкост и съобразителност);

– театрално-подражателни (пресъздаващи моменти от живота на възрастните или техни обредни практики – например сватба).

М. Самоковлиева [9] разделя фолклорните обичаи на:

– обичаи, в които участват само деца;

– обичаи, в които детето изпълнява „главната роля“;

– обичаи, в които децата участват наравно с възрастните;

– обичаи, при които децата са зрители и имат второстепенна функция.

В доклада се разглеждат в частност театрално-подражателните игри и обичаи, в които участват само деца или в които детето участва наравно с възрастните.

– През декември се празнува „Игнажден“. „Най-характерен за празника е обичаят „полазване“. От това кой ще влезе пръв в къщата на Игнажден, се гадае каква ще бъде следващата година. Първият, дошъл в дома, се нарича полезник (сполязник, споходняк, поожняк, полазник). Ако той е с добър „полез“ – добър човек, късметлия или имотен, то годината ще бъде за семейството добра, здрава и плодородна“ [10]. В предучилищното образование този обичай може да се пресъздава, като деца от подготвителните групи в детската градина „полазват“ други групи за здраве и късмет. „Полазват“ директора, други деца, както и друг персонал в детското заведение. В някои общини деца от детски градини, облечени в народни носии, „полазват“ кмет и други управници – децата като символ за здраве, за доброта и честност.

– „Коледуване“ – „Коледуването в България е част от празнично-обредния комплекс на Коледа“ [10]. Освен с богати трапези в чест на раждането на Иисус Христос този ден е известен и с традиционните коледари. Това обикновено са млади мъже, облечени с ямурлуци и с геги в ръцете, които обикалят по домовете. Имат водач, наречен „станеник“, който носи в себе си клон със седем разклонения. Пеят коледни обредни песни с благословии за здраве, берекет и късмет на всяко семейство. Завършват с думите „Да бъде“. Домакините дарят коледарите с пари, колаци, краваи, месо, сланина, сушени плодове и други. В предучилищното образование този обичай може да се пресъздава в организираните тематични тържества в групите. Обикновено

празник/тържество, посветен на Бъдни вечер и Коледа пресъздават и организират подготвителните групи. Децата влизат в роля, изиграват сценка. Някои от децата изиграват ролята на домакини, които посрещат коледарите, други влизат в ролята на коледари и изпълняват наричания.

– Сурва – Сурва е първият голям традиционен празник, който е непосредствено след настъпването на Нова година. С пропяването на първи петли млади мъже, наречени сурвакари, обикалят по домовете с украсена дрянова пръчка – сурвачка. За направата ѝ се използва дрянът, тъй като неговите клонки са жилави и здрави, което допълва символиката на обредното сурвакане. Обикновено са украсени с прежда, сушени плодове и пуканки. Сурвакарите сурвакат по гърба стопаните, като изпълняват специални традиционни напеви и благословии за здраве и късмет. Домакините даряват с дребни монети, краваи и колачета. В предучилищното образование този обред може да се пресъздава на 13-ти и 14-ти януари, когато по стар стил е Нова година. Децата могат за начало сами и с помощта на родители и учители да направят своята дрянова сурвачка, с която после да извършат традиционния обред. В някои краища на България Сурва е празник, свързан с кукери, бабугери, сурвакари. В Перник „Сурва“ е празник, заел международно място, а градът е обявен за столица на маскарадните игри. В периода 13 – 14 януари мъже, предрешени с маски от животинки кожи, с костюми от кожи и характерни чанове и хлопатари обикалят селата за прогонване на злите сили и лошотията. В днешно време все по-малки деца се включват и в международните шествия в края на януари в Перник. В миньорския град, преди пандемията от Ковид – 19, имаше детска маскарадна щафета, която предшестваше големия фестивал в края на месеца. Една детска градина изработваше маска, която обикаляше всички останали 14 детски градини, в подготвени тържества и празненства децата пресъздаваха различни обреди и традиции от Сурва.

- Сирни Заговезни/Прошка – този празник дава началото на Великденският пост и е един от най-важните в българската фолклорна традиция. С този празник се свързват много и различни обреди и обичаи. [10] Най-важното за този празник е, че това е моментът, в който младите искат прошка от по-старите – децата от родителите, бабите и дядовците, младоженците от кумовете. С този празник се свързват много обреди, които днес децата приемат за игра. „Хамкането“ на сварено яйце, завързано със символичния червен конец, прескачането на огън и въртенето на оратник е един от тях. В предучилищното образование този обичай и тези игри могат да се пресъздават в нерегламентирани ситуации като етюди или сценка. Децата искат прошка от всички по-възрастни от тях (учител, помощник-възпитател, медицинска сестра и др.). Искането на прошка става с целуване на ръка и наричане „Прощавай“, отговорът на този, от когото искат прошка, е „Да ти е простено от мен и от Бога“.
- 1 март – Този ден нашите баби и дядовци са го приемали като границата, в която се преминава от зимата към пролетта. Българите оприличават митологичния образ Баба Марта като възрастна жена с бяла забрадка и червена рокля (носия). В миналото са събирали сметта от къщата на

двора, за да я запалят и по този начин да изгорят всичко лошо от дома си. Премятали през оградата да се вее червена дреха, за да поканят Баба Марта на гости. Червеният цвят се свързва с този на кръвта и се вярва, че има предпазваща сила. Всички си разменят за здраве и късмет традиционните усукани бели и червени конци, известни като мартеници. Закичват се по дрехите и ръцете с пожелания да се бели и червени, румени и засмени. Според народните вярвания те се носят, докато се появят първите щъркели. След това се връзват на плодно дръвче или се поставят под камък [8]. В предучилищното образование този празник и обред се повтаря ежегодно. Традиционно в детските градини идва жена, облечена като Баба Марта, която раздава на децата мартеници. Децата разменят мартеници помежду си и именно това е пресъздаването на обреда и духа на празника. Всяко дете нарича другарчето си със здраве и му завързва усукан конец. Друг начин е децата да се въплътят в ролите на Пижо и Пенда (куклите на Баба Марта), те придружават Баба Марта и радват останалите деца от детската градина.

– Лазаровден – този празник е наречен така, в чест на Лазар, когото Иисус Христос възкресява. Този ден е известен с народен обичай лазаруване. Младите момичета се пременят в специални празнични дрехи – носии с венци от цветя на главите – и обикалят домовете на хората, пеейки специални ритуални песни за здраве и берекет и играят хора. За благодарност получават от домакините дарове – погачи, сладки и яйца, които използват за великденското боядисване. В предучилищното образование този обред може да се пресъздава в различни етюди подобно на коледуването – в организирани и подготвени тържества пред публика, в нерегламентирани ситуации, предварително организирани от учителите, чрез песни и стихотворения. Примерна игра за този празник, която се реализира в условията на детската градина, е „Бели пеперудки“. „Бели пеперудки“ е повсеместно разпространена за българската територия игра. Участващите момичета се нареждат в кръг. В средата му се въртят и танцуват две момичета, хванати с десните си ръце под лакът. Всички пеят. При изричане на последните думи двете се пускат и всяко от тях избира по едно от момичетата, които очертават кръга. Новоизбраната двойка на свой ред влиза в кръга и започва да танцува под съпровода на песента, построена в размера на хороводните песни със стъпка на лазарско хоро“ [11].
– Великден – християнският празник Великден е един от най-тачените за българския народ. На този ден се отбелязва Възкресение Христово. Най-характерната традиция за Великден е боядисването и раздаването на яйца. Боядисването се извършва рано сутринта на Велики четвъртък или на Велика събота. Месят се обредни хлябове – козунаци. Празникът продължава три дни. В предучилищното образование този обичай може да се пресъздава на Велики четвъртък, тъй като от Велики петък до следващия понеделник са официално неработни дни. Децата в четвъртък може да спазят традицията и да боядисат яйца, които да занесат в домовете си или да раздадат. Боядисването започва от най-възрастната

жена, която боядисва първото яйце в червено и намазва челата на децата за здраве.

**Заключения и изводи**

От прастари времена обичаите и традициите на българския народ са имали за цел да обединяват хората и да им „осигуряват“ здраве и късмет. Фолклорът ни непрекъснато се е развивал и променял във времето, но в едно е бил постоянен – да сплотява семейства, населени места, области и народ. Всички български народни празници са идейно свързани и всеки си има своя дата, която не е избрана случайно. През годините официалните християнски празници и народни обреди са се преплели, като се допълват, без да си пречат един на друг. Много е важно да се предават на децата, защото те ще ги пренесат във времето и поколенията. В предучилищното образование би било добре, би било полезно в учебния материал да има повече застъпени теми за празници, обреди и традиции, повече възможности за реализиране и пресъздаване на повече обичаи, които да спомогнат за нравственото възпитание на децата и възпитанието им в родолюбие.

Литература:


1. Мизов,Н. Празници, обреди, ритуали. София, 1980г. с.36
2. Георгиева, Е. Народното творчество във възпитанието на децата от предучилищна възраст. Образ и квалификация, XIV, 2006 г., № 3–4.
3. Гюров, Д. и кол. Програмна система Ръка за ръка. Книга за учителя за предучилищна група в детската градина, 3 – 4 години. София: Просвета, 2003.
2. Гюрова, В. Педагогически технологии на игровото взаимодействие. Веда, София, 2000 г.
3. Дончева, Ю. Българските детски фолклорни игри в съвременната педагогическа теория и практика на детската градина, 2015, стр. 414–426.
4. Колева, В. Фолклор, митология и литература. Варна. LiterNet, № 8, 2007 г.
5. НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката
6. Петкова, Й. Фолклорен свят, 2023 г.
7. Самоковлиева, М. Музикалният фолклор и естетическото възпитание на младежта. – Проблеми на българския фолклор. Фолклорът и съвременният свят. София, 1991 г.
8. Старева, Л. Български празници и обичаи. Софтпрес, София, 2007 г.
9. ДИУУ – https://diuu.bg/emag/13973/ – активен към 09.07.2024 г.



*Мария-Йоанна Богомилова Иванова,*
*докторант,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата*
*катедра: Предучилищна и медийна педагогика*
*mariq_ioanna@abv.bg*

# МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНОВАТИВНИ ПРАКТИКИ В МУЛТИДИСЦИПЛИНАРЕН ЕКИП – РЦПППО, ГР. ВАРНА

*Марияна Г. Пантелеева*

# INTER-INSTITUTIONAL INTERACTION AND INNOVATIVE PRACTICES IN A MULTIDISCIPLINARY TEAM – RTSPPPO, VARNA

*Mariana G. Panteleeva*

*ABSTRACT: Inclusive education is an integral part of the right to education. It is aimed at all children and students, including the process of awareness, acceptance and support of the individuality of each child or student. The goal of inclusive education is to support the diverse needs of children and students by including resources aimed at removing barriers to children's and students' learning, development and participation in community life.*

*In this article, we present a specific case that is an example of the joint activity between the various specialists from the Varna Regional Center, which leads to effectiveness in working with a child with special educational needs.*

*KEYWORDS: inclusive education, support of diverse needs, inclusion of resources, joint activity between different specialists, special educational needs*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование. То е насочено към всички деца и ученици, като включва процеса на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик. Целта на приобщаващото образование е осигуряването на подкрепа на разнообразните потребности на децата и учениците чрез включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето, развитието и участието на децата и учениците в живота на общността. Приобщаващото образование е философия, идея, която се реализира посредством разнообразни модели на обучение, взаимодействие и учене в образователната среда.

Специалните деца – така ги наричаме в 21. век. Съвременните общества са ориентирани към приобщаване и максимално ефективно включване на различните хора със специални нужди в общата за всички ни житейска реалност. Училището и детската градина играят съществена роля в този процес. Децата и учениците със специални образователни потребности посещават общообразователни училища и детски градини с цел да се интегрират сред връстниците си. Безспорно това е много важно за бъдещото им вписване в

обществото, но е факт, че за учителите често е трудно да намерят правилните подходи и методи за ефективно включване на специалните деца в учебния процес. Но има една категория деца в предучилищна и начална училищна възраст, които твърде трудно се приобщават към изискванията на образователните институции. Те са трудни за овладяване, провокативни и тяхното поведение се отразява отрицателно на работата в групата – било то в детската градина или в клас. Тези деца заслужават повече внимание и време, защото са креативни, някои от тях с нормален интелект и ако са мотивирани адекватно, могат да постигнат понякога значителни цели в своя и обществения живот. Тези деца винаги лесно се разсейват, имат проблеми със следването на указания или завършването на задачи, не могат дълго време да слушат, правят небрежни грешки, могат дълго време да се концентрират на таблета, телевизора, но не могат да се концентрират върху задачи с натоварване на волята, не могат да организират добре ежедневието си, често губят неща, забравят важни срокове и др. Най-типично е нарушението на концентрацията на вниманието в час или при някои общи задачи и дейности. Всичко това обуславя обикновено ниски оценки в училище или твърде малко познания в детската градина. Това ги прави аутсайдери! На второ място, те са хиперактивни, импулсивни – не могат да стоят дълго време на едно място, особено седнали, често тичат, подскачат, не могат да седят тихо, говорят много, не изчакват събеседника си и прекъсват другите, не могат да изчакват реда си и това води до ситуация в която те нямат приятели. Освен че нямат приятели, те трудно се вписват в социума. Понякога това е причина тези деца да демонстрират отказ и силно се противопоставят да посещават учебното заведение.

С навлизането на включващото и интегрираното обучение фокусът е насочен към конкретно дете или група деца, с или без качествено адаптиране на образователната среда съобразно особеностите му. С други думи, тези два модела не са в състояние да отговорят на потребностите на всяко едно дете. Приобщаващото образование има по-широк смисъл и е сензитивно към особеностите на всеки един участник и всяко дете в образователния процес. И за да се постигне приобщаване в пълна степен, следва да се отделя по-голямо внимание. „В последните години се обсъждат и реализират значителни промени в образованието с цел да се създаде гъвкава и модифицирана система за обучение и възпитание на децата и подрастващите със специални образователни потребности. Дългогодишният опит, натрупан от системата на специалното образование, свидетелства за това, че както децата с типично развитие, така и тези с различни нарушения притежават възможности и потребности за приобщаване към отделните форми на образование, труд и култура. Поради това на съвременния етап на развитие на образователната система на преден план изпъкват задачите, свързани със създаване на условия за развитие на личността на всяко дете в съответствие с особеностите на психическото и физическото му развитие и в зависимост от неговите способности и таланти“ [2: 375]. В тази връзка се създадоха нормативни документи (Наредба за приобщаващото образование, раздел от ЗПУО), в които е разписана дейността за работа с деца и ученици със специални образователни потребности. В Наредба №15/22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите ясно е разписана

дейността на специалистите, предоставящи ресурсна подкрепа – ресурсни учители, логопеди, психолози, слухово-речеви рехабилитатори и други специалисти като ерготерапевти, музикотерапевти, арт терапевти, кинезитерапевти и др.

Тези други специалисти много бавно навлизат в екипа за работа с дете или ученик със специални потребности.

Комплексната работа на мултидисциплинарен екип от специалисти, свързана с развитието на езиковите, социалните, когнитивните и емоционалните умения, в значителна степен допринася за подобряване на образователните резултати и социалната интеграция на тези деца. По този начин не само допринася за личностното развитие на децата, но също така активно подкрепя осъществяването на целите на приобщаващото образование.

„Социалната интеграция (чрез социалната адаптация, развитие на адаптивните механизми и възможности, усвояването на похвати и средства за адаптация и интеграция) е основна цел и съществен компонент на социализацията на социалните индивиди. Обикновено адаптационните процеси се разглеждат като субективни, като процеси на вътрешната и външната активност на индивида, които се диференцират условно на активна и пасивна адаптация към условията на средата. В основата на тези процеси при децата с отклонения в развитието се виждат най-малко три важни и фундаментални явления: компенсациите, корекцията и развитието, които протичат едновременно и паралелно, като по този начин обхващат личността като цяло“ [1: 59].

Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – Варна, разполага със 101 специалисти – ресурсни учители, логопеди и психолози, терапевти, които оказват подкрепа в процеса на приобщаване в обучението на 707 деца и ученици в 51 училища и 65 детски градини във Варненска област. Регионалният център разполага с модерно обзаведени терапевтични кабинети – два кабинета по ерготерапия, един кабинет по сензорна терапия и един кабинет по музикотерапия.

Залите по ерготерапия са оборудвани с мека настилка, налични са модули за двигателна активност на две нива с преса за преминаване, меки пързалки, басейни с топки; меки модули, люлки, уреди за баланс, батут. Работата е с цел развитие на психомоторна координация, схема и образ на тялото, създаване на сигурно място, конструктивни и ролеви игрови компетентности. Стимулира детското развитие в: глобалната моторика и сензорната обработка; фината моторика и развиването на умения; развитието на дейности; планиране, фокус върху изпълнение, преход между дейности и почивка; самостоятелност.

Сензорната зала е оборудвана с най-съвременни уреди, чрез които се извършва базисна стимулация за развитие качествата на различните възприятия – тактилни, зрителни, слухови, обонятелни. Въртящи топки, бълбукаща водна кула със сменящи цветове, звездно небе, прожектор с релаксиращи изображения (море, небе, флуидни форми), светлини в различен цвят, тежко одеяло, водна кула, меки възглавнички, аромати, интерактивен стенен панел.

В пространството за музикални занимания е създадена уютна обстановка и е оборудван с музикални инструменти и игри за звукоподражание и

формиране на музикален слух. Закупен е и синтезатор, който се използва както за възпроизвеждане на музикални произведения от терапевта, така и за инструментални импровизации. Музикотерапията е вид терапия, в която се употребява изкуството като основно средство за взаимодействие и терапевтично въздействие и може да обхваща както наблюдателната дейност, така и активното участие в креативния процес.

**Ресурсните учители**

Образователно-възпитателният процес се осъществява в учебни часове, индивидуално и в групови занятия. Всички ресурсни учители работят по дейности, заложени в годишния план на РЦПППО – Варна: координация, възпитателно-образователно взаимодействие, диагностична, консултативна и административна дейност, както и методическа функция.

Прилагането на иновативни методи от специалистите на РЦПППО подобрява качеството на работа. Използването на учебни материали, занимателни игри, работни листи, образователни продукти помагат на много деца да отбележат значителен напредък, повишаване резултатността от образователния процес, както и формиране на ключови компетентности у децата и учениците.

Ресурсните учители се съобразяват с възможностите на децата и учениците със специални потребности, като стремежът е индивидуален подход към всяко дете и ученик с цел оптимален обхват и намиране на силните страни на детето.

Включването на специалистите от РЦПППО в работата на екипите за подкрепа на личностното развитие в съответните образователни институции допринася за по-добра и оптимална екипна работа и междуинституционално сътрудничество.

**Психолозите** от РЦПППО извършват диагностична, консултативна и терапевтична дейност.

**Логопедите** извършват терапевтична, диагностична и консултативна работа на деца и ученици с езиково-говорни проблеми. Логопедичната дейност е насочена за превенция на комуникативни нарушения, обучителни трудности, развитие на правилно речево дишане, обогатяване на речниковия запас, самостоятелна фразова реч, правилна аграматична реч, подпомагане на деца и ученици за развиване на комуникативни умения, корекция в нарушението на устната и писмената реч, навременна терапевтична интервенция, използване на техники и методи за справяне със затрудненията, които изпитват децата.

**Слухово-речевите рехабилитатори**

Терапевтичната работа при децата от предучилищна възраст включва корекция на артикулацията, частично огрaмотяване, обогатяване на експресивната и рецептивната реч.

Методите са съобразени с възрастта – игрови, с богато онагледяване и полисензорна подкрепа. При учениците усъвършенстването на устната и писмената реч се извършва с прилагане на правоговорни, правописни, граматични норми. Подобрява се самоконтролът върху суперсегментиката на речта.

Слуховата перцепция при всички възрастови категории бе насочена към

подобряване на слуховото внимание, разпознаване на реч и неречеви стимули. Проследяване ефективността на слухопротезирането и адаптацията на децата към него.

**Ерготерапевтите**

Работата с групата включва подобрение на фината и общата моторика. Изпълняват се задачи за подобряване на баланса и усещането за самото тяло. Чрез двигателни задачи и физически упражнения се асимилират първични рефлекси, подобрява се представата за схемата на тялото и контрола над вътрешните енергийни нива. При работа за фина моторика се развива пинсетния захват, координацията око – ръка и наблюдателността. Стимулира се работата по модел, както и творческото и/или логическото мислене. Децата в групите показват различен напредък в развитието си. При някои деца темпът на усвояване е по-бърз, а при други все още се наблюдава затруднение при работата. Освен пряка работа с деца има и консултация с родителите. При нея се дават насоки за продължаване на терапията с тяхна помощ в домашна среда.

Ерготерапевтичните занятия с децата са свързани с преодоляване на дейностните им затруднения в ежедневието, подпомагане на адаптацията им в детското заведение, подобряване на социалните и игровите умения, постигане на самостоятелност, включването им в дейности с образователен характер, стимулиране на сензорната преработка на постъпилата информация.

Съвместната дейност между различните специалисти от РЦПППО – Варна, водят до резултатност в работата с деца със специални образователни потребности.

***ИСТОРИЯ НА СЛУЧАЯ***

М. Г. преминава на допълнителна подкрепа на 3 г. и 4 м.



Резултатите от проведената входяща диагностика сочат сериозно изоставане на детето по отношение на двигателните, комуникативните, игровите и социалните умения спрямо възрастовата норма.

Способността му да възприема и обработва слухова и визуална информация е силно нарушена, детето не разбира и не следва правила и инструкции.

Адаптацията на М. Г. в детската градина е трудна и продължителна. Това налага специалистите от Регионалния център да започнат работа с детето в мултидисциплинарен екип и междуинституционално с екипа от детската градина.

М. Г. в началото посещаваше детска градина до обяд. Трудно се адаптираше в обстановката, която бе нова за него. Нямаше комуникация, защото бе невербален. Всички действия се изразяваха с посочване. Отказът показваше с действия с глава. Стоеше изолиран в стаята или често заспиваше на масичката.

Мултидисциплинарен екип, работещ с детето: ресурсен учител; ерготерапевт; логопед и музикотерапевт.

*Основни направления* за работа на екипа за подкрепа:

- ✓ подобряване на двигателните умения и автономността на детето;

- ✓ развитие на комуникативните умения;
- ✓ формиране на игрови и социални умения;
- ✓ стимулиране на участието в разнообразни дейности и пренасяне на наученото в реална среда.

*Дейности на ресурсния учител*:

- ✓ когнитивни;
- ✓ познавателни;
- ✓ терапевтични;
- ✓ социални.



След активно включване на ресурсен учител и учителките от групата в детската градина, М. Г. започна комуникация, изразяваща се с една дума. Приучи се на хигиенни навици. Намалиха се стереотипните дейности. Впоследствие започна да използва кратки изречения при общуване. Разбира и спазва инструкции, спазва правила и зачита авторитети. Подобрени са уменията, завършва дейности под контрола на възрастен. Включва се в творчески занимания, с желание работи в групата.

Дейности на логопеда: цели да компенсира езиково-говорните нарушения на детето, да подобри оралния и мануалния праксис, да сформира времевите и пространствените представи, да развие фонологичната осъзнатост и фонемния гнозис.

*Дейности на ерготерапевта*:

- ✓ сензорна стимулация;
- ✓ самостоятелно справяне с ежедневните задачи;
- ✓ подобряване на процесуалните умения;
- ✓ трансфериране на наученото и прилагането му в реалния живот.





*Дейности на музикотерапевта*: Активиране на говорните органи: дихателен, гласов и артикулационен апарат.

Гласови и артикулационни упражнения – работа с казу – духов музикален инструмент.

Задачи за повишаване на слуховата възприемчивост, тембровия слух и логическото мислене.

Пеенето на песни развива паметта, концентрацията, вниманието, въображението и вокалните умения, подпомага и обогатяването на пасивния и активния речник, обогатява езиково-говорните компетенции.





Танц, движение и музика – танцуването и изпълняването на разнообразни хореографии подпомага развитието на слухово-двигателната координация, грубата моторика, баланса, пространствената ориентация, координацията, също има положителен ефект върху развитието на езиково- говорните умения.





Музикалните импровизации развиват въображението и креативността. Диалог с музикални инструменти – невербална комуникация.

**Какво постигнахме:**

- ✓ Детето с желание участва и партнира по време на терапиите.
- ✓ Справя се самостоятелно с дейности от ежедневието.
- ✓ Обогатени са езиково-говорните компетенции и възможности.

- ✓ Подобрени са игровите и социалните умения. Има изграден приятелски кръг от деца в детската градина.
- ✓ Отчита се прогрес в когнитивната сфера.
- ✓ Родителите дават положителна обратна връзка по отношение цялостното развитие и повишаване качеството на живот на детето.

„Всяко дете е уникална личност със своите собствени качества, интереси, способности и образователни потребности и всяко дете със специални образователни потребности има право да бъде образовано по индивидуални програми, съответстващи на неговите способности и потребности“ [3: 497].

Литература:


1. Игнатовска, Св. (2009) Социална работа с деца и юноши с отклонения в развитието. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2009.
2. Николова, С. (2019) Принципи на работа при деца със специални образователни потребности. – В: Сб. научни трудове „Иновации в образованието“ – Пътуващ семинар Истанбул – Кушадасъ – Измир (30.04.2019 – 07.05.2019). Велико Търново: Фабер, 2019, с. 364–376, ISBN: 978-619- 00-0996-2
3. Пантелеева, М. (2022) Професионално ориентиране и насочване на ученици със специални образователни потребности, завършващи 7-ми клас с удостоверение от регионален екип за подкрепа личностното развитие на децата и учениците в област Варна. – В: Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Том XXVI D, Велико Търново, Издателство Фабер, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2022, 845 с., 496–504, ISSN 1314-6769 (indexed in CEEOL).



*Марияна Георгиева Пантелеева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Специална и социална педагогика”,*
*докторска програма „Специална педагогика“,*
*директор на РЦПППО – гр. Варна*
*m.panteleeva_rc@abv.bg*

# КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ НА ДИРЕКТОРА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА

*Марияна Димитрова Младенова*

# CAREER DEVELOPMENT OF THE KINDERGARTEN DIRECTOR

*Mariyana Dimitrova Mladenova*

*ABSTRACT: Career development is a process that continues throughout a person's life. It covers occupations, qualifications, different types of work and activities, including an individual's leisure activities. The personal decisions that are made within this process are influenced by family environment, upbringing, school environment, religious orientation and other social factors.*
*In this article, the career development of the director of the kindergarten is considered, bringing out and describing aspects of his career development*

*KEYWORDS: Career development, director of the kindergarten, aspects of career development director of the kindergarten.*

Кариерното развитие е процес, който продължава през целия живот на човека. Той обхваща професиите, квалификациите, различните видове работа и дейностите, включително заниманията през свободното време на индивида. Личните решения, които се вземат в рамките на този процес, се влияят от семейната среда, възпитанието, училищната среда, религиозната ориентация и други социални фактори.

За да се развива успешно една организация е необходимо да се развиват и служителите й. Има безспорна зависимост между двете страни. Мотивацията за действие на тази движеща сила не зависи само от потребностите, мотивите и стимулите, а и от крайните дългосрочни цели, които ги обединяват.

Кариерното развитие е процесът, на професионално израстване, който включва стремеж към нови знания, умения и непрекъснато усъвършенстване. Осигурява необходимите умения и работно представяне, чрез които служителят може лесно да постигне кариерните си цели. Кариерното развитие е фактор за успех в живота и професията.

Относно процеса на кариерното развитие, то той се определя като взаимодействието между психологически, социологически, икономически, физически фактори и фактори на случайността, които оформят последователността на отделните длъжности, професии или кариери, с които лицето се занимава през целия си живот. Кариерното развитие е основен елемент от развитието на човека, като обхваща целия му жизнен цикъл и оказва влияние върху личността като цяло. Кариерното развитие включва концепцията на лицето за собственото му аз, семейния му живот, както и аспектите на околната и културна среда, в която човек живее. (10)

Според Зункер кариерното развитие отразява индивидуално определените нужди и цели, свързани с етапите от живота и дейностите, които оказват влияние върху избора на кариера и в последствие с осъществяване на целите. (6)

Кариерното развитие е непрекъснат процес на учене, следване на някои гъвкави стъпки, свързани със себеоткриването, проучване на възможности за заетост, взимане на решения и определяне на цели. Процесът на кариерно развитие включва и елементи на творческо мислене, новаторство или проактивно отношение към работата и живота.

Кариерата е движението на служител през позиции в организационната структура на институцията. Тя е последователност от етапи на развитие на човека в професионалните области на живота, произтичащи от съзнателната му позиция и поведение, характеризиращи се с постоянна динамика и насочени към постигане на целите на професионално развитие.

Съществуват различни гледни точки при дефиниране на термина кариера, но по отношение на термините длъжност и професия нямат сериозни разногласия. С течение на времето терминът кариера значително се изменя. През 70-те години той свързва основно с професионалния аспект на живота на индивида. В последствие към него са добавени и други значения, свързани с личния, обществен и икономически живот. От икономическа гледна точка кариерата може да се разглежда като последователност от заеманите длъжности и резултатите, които човек постига в рамките на обучението и професионалното си развитие. От социологическа гледна точка кариерата представлява последователността от роли, които изпълнява дадено лице, като всяка от следваща се основава на предходната.

Думата кариера започва да се използва вместо професия в началото на 80-те години тъй като се смята, че тя обозначава по-всеобхватна концепция. С течение на времето терминът кариера претърпява редица промени. По-късно към този термин са добавени и други значения, свързани с личния, обществен и икономически живот. В нашия живот съществуват определени ситуации, когато личното решение играе изключително важна роля за развитието на кариерата. Тези решения могат да бъдат свързани с избора на образование, квалификация, типовете работа, които избираме, смяната на работното място и т.н.

Кариерата на всеки човек преминава през серия от фази, като всяка една от тях може да бъде повлияна от известни фактори обвързани с мотивацията за постижения. Намирането на адекватно съответствие между индивидуалните потребности, способности, мотиви и организационни възможности е нещо, което просто се случва. По този въпрос главно се разглеждат основните две страни, от които изцяло зависи очертаването на кариерния път на отделния служител – нагласата на организацията и възможностите за мотивация в лицето на кадъра.

Изборът на кариера не зависи само от служителя. Образователната институция приема планове за развитие на персонала, базирани на логиката за заместване и взаимозависимост на позициите, които в момента са в тях.

Няма общоприето определение за понятието „кариера“, но се обръща внимание на следните факти:

- Изборът на кариера е свързан с целите, желанията и нагласите на човека;

- Съществен компонент на концепцията за кариера е факторът на прогресивното развитие, в резултат на, което се увеличават знанията, уменията и способностите;
- Критериите за постигане на „най-високата точка на кариерата“ като правило се променят през целия живот на човека;
- Кариерата е поредица от последователни етапи;
- Резултатът от кариерата е постигането на висок статус или позиция и успех в професионалната дейност.

Човекът изгражда своята кариера, в съответствие с особеностите на вътрешно и извън организационната реалност със собствените си цели, желания и нагласи.

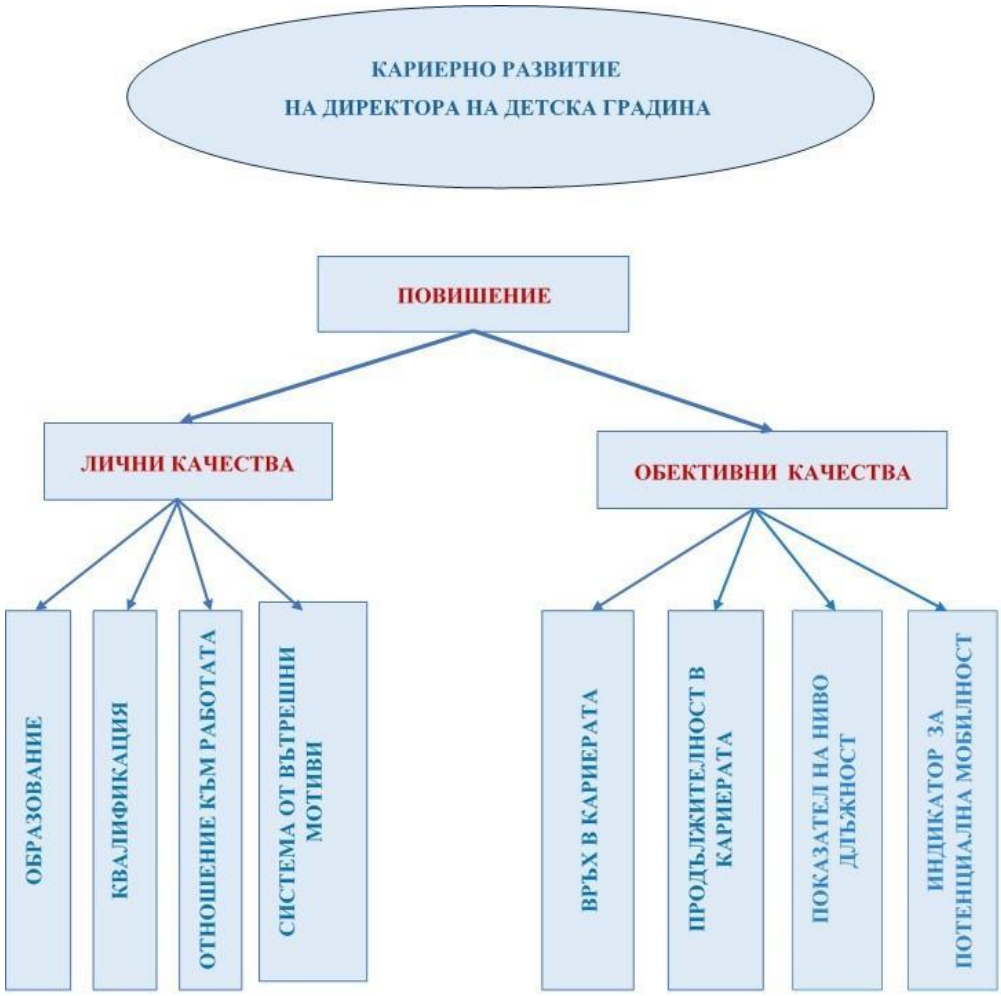
Успехът в кариерата се определя от три основни фактора:

1. Способността на човек да се адаптира към бързо променящите се организационни, екологични и социални условия.
2. Индивидът да има отговорност за кариерното си развитие.
3. Постоянното желание на личността за самообразование.

Тези фактори са определящи за хората, фокусирани върху изграждане на успешна кариера.

Едно от условията за кариера е повишението. Определя се не само от личните качества на служителя – образование, квалификация, отношение към работата, система от вътрешни мотивации, но и от обективни качества, по-специално:

- връх в кариерата – най-високата позиция, съществуваща в конкретната организация;
- продължителност на кариерата – броят на позициите по пътя от първата позиция, заета от дадено лице в организация, до най-високата точка;
- показател за ниво длъжност – съотношението на броя на заетите лица на следващото йерархическо ниво към броя на заетите лица на йерархическо ниво, на което се намира лицето в даден момент от кариерата му;
- индикатор за потенциална мобилност – съотношението (за определен период от време) на броя на свободните работни места на следващото йерархично ниво към броя на заетите лица на йерархичното ниво, където се намира индивидът. *Вж. Фиг. 1.*




**Фиг.1. Кариерно развитие на директора на детската градина**

Директорът на детска градина е ключова фигура в образователната система, отговаряща за управлението и ръководството на детска градина. За да се гарантира, че директорът на детската градина продължава да расте и развива кариерата си, важно е да има план за кариерно развитие. Този план включва идентифициране на силни страни, определяне на цели и разработване на стратегии за постигане на тези цели.

**Аспекти** на кариерното развитие на директора на детската градина:

***1.Самоусъвършенстване:***

Самоусъвършенстването е първата стъпка към кариерното развитие на директора на детската градина. Това включва оценка на настоящите умения, знания и опит на директора. Директорът може да използва обратна връзка или личностни тестове, за да получи представа за своите силни и слаби страни. Освен това трябва да разгледа професионалната си история, за да идентифицира модели

и области за подобрение. След като директорът има ясно разбиране за своите способности, може да определи областите, в които иска да развива кариерата си.

***2. Поставяне на цели:***

След като директорът е извършил самооценка, следващата стъпка е да си постави реалистични и постижими цели. Тези цели трябва да бъдат специфични, измерими, постижими, подходящи и ограничени във времето. Като си постави ясни цели, директорът може да остане фокусиран и мотивиран в своето кариерно развитие.

***3. Обучение и развитие:***

За да постигне целите си, директорът на детската градина трябва да инвестира в своето обучение и развитие. Това може да включва посещение на семинари, конференции или курсове, четене на книги или статии или търсене на менторство от опитни лидери. Трябва да търси възможности за работа в мрежа с други професионалисти в своята област, тъй като това може да му помогне да научи за нови тенденции и най-добри практики. Чрез непрекъснато учене и усъвършенстване директорът може да разшири своя набор от умения и да стане по-ефективен лидер.

***4. Промяна:***

Директорът трябва да бъде отворен за промяна и готов да се адаптира към новите технологии, методологии и пазарни условия. Това включва постоянно учене и усъвършенстване на уменията му, както и готовност да изследва нови роли и отговорности в рамките на образователната институция. Като оцени важността на гъвкавостта и адаптивността директорът може да остане актуален и конкурентоспособен.

***5. Наставничество:***

Наставничеството играе решаваща роля в кариерното развитие на директора на детската градина. Наставниците могат да осигурят насоки, подкрепа и съвети на директорът, помагайки му да преодолее предизвикателствата и да постигне целите си. Директорът трябва активно да търси ментори в своята организация и да изгражда взаимоотношения с тях. Той също така трябва да обмисли да стане ментор на други професионалисти в своята област, тъй като това може да му помогне да развие своите лидерски умения и да придобие нова перспектива върху лидерството.

***6. Мрежа:***

Изграждането и поддържането на професионална мрежа е от съществено значение за кариерното развитие на директора на детската градина. Директорът трябва да се стреми да се свърже с други професионалисти в своята област, както вътре, така и извън организацията си. Това може да стане чрез участие в събития, присъединяване към професионални организации или използване на социални медийни платформи. Чрез изграждането на силна мрежа директорът може да получи ценна информация, да създаде възможности за сътрудничество и да открие нови кариерни пътища.

***7. Лично брандиране:***

Личното брандиране е друг важен аспект от кариерното развитие на директора на детската гр адина. Това включва създаване на положителен имидж

и репутация сред колеги, родители, деца и партньори. Директорът трябва да демонстрира своите умения, знания и опит, като поема инициативи, отговорност и представя изключителни резултати.

***8. Редовен преглед:***

Кариерното развитие на директора на детската градина трябва да бъде непрекъснат процес. Директорът трябва редовно да преглежда своите цели, стратегии и напредък. Той трябва да търси обратна връзка от колеги, родители и партньори, за да получи представа за своите силни и слаби страни. Чрез редовен преглед и корекция директорът може да продължи да развива кариерата си. Като инвестира в своето кариерно развитие, директорът може да стане по-ефективен лидер и да допринесе положително за успеха на детската градина.

Управлението на кариерното развитие е сложен и ресурсоемък процес. За съжаление, самото съществуване на този процес не гарантира реализирането на професионалните амбиции на всички служители на организацията. Липсата му обаче причинява недоволство на служителите, текучество на персонала и също така ограничава способността на организацията ефективно да заема свободни позиции.

От друга страна, много служители гледат на връзката си с организацията като на временен съюз. Те се опитват да планират кариерата си в глобален мащаб и смятат работата в една организация за една от стъпките към крайната цел. Техният интерес е да повишат собствената си стойност на външния пазар на труда. Естествено, дългосрочното планиране на кариерата в организацията в този случай е практически безсмислено.

Изборът на кариерен път до голяма степен се покрива от жизнената стратегия на личността. Включването на кариерата в жизнената стратегия на индивида е продиктувано от целите и мотивацията. (10)

Литература:


1. Анисимов О.С., Деркач Ал., Основи на общата и управленска акмеология, Москва, 1995 г.
2. Атанасова М., „Мениджмънт на персонала на човешките ресурси-теория и практика“: София, 2015 г.
3. Вацов, Св., „Управление на персонала в училище“ , И. Фабер: Велико Търново 2010 г.
4. Джонев, С. Кризите на преуспяващите фирми. Психология на мениджмънта на успеха. И “Софи-Р”: София 2004 г.
5. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр.79 от 13.10.2015 г.,в сила от 01.08.2016 г.
6. Зункер В., „Кариерно консултиране“: И. Брукс Коул, 2015 г.
7. Марков, Кр. „Лидерство и формиране на екипи“, ИК при НБУ „Васил Левски“: Велико Търново, 2014 г.
8. Маслоу Е.,“ Мотивация и личност“: София, 2001 г.
9. Наредба №15 от 22 юли 2019 г. За статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти

10. Студия,Стратегическо управление на персонала чрез квалификационен коучинг. Кариерно развитие-концепции, изследвания, тенденции и прогнози, Екип на КРИБ: София, 2015 г.

*Марияна Димитрова Младенова,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: Педагогика и управление на образованието*
*докторска програма „Управление на образованието“,*
*2349011070@shu.bg*

# АНАЛИЗ НА КОМПЕТЕНЦИИТЕ, НАГЛАСИТЕ И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ЗАДЪЛЖИТЕЛНАТА ОБЛАСТ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО СПОРТНИ ИГРИ – ВОЛЕЙБОЛ

*Мартин С. Базелков*

# ANALYSIS OF THE COMPETENCES, ATTITUDES AND OPPORTUNITIES OF TEACHERS FOR IMPLEMENTING THE MANDATORY CURRICULUM AREA OF SPORTS GAMES – VOLLEYBALL

*Martin S. Bazelkov*

*ABSTRACT: A literature study was conducted on the characteristics of the volleyball game and its place in the compulsory curriculum area "Sports Games". A survey was conducted with physical education and sports teachers about the possibilities of volleyball becoming part of the students' motor regime. Generalizations, conclusions and recommendations for the practical activity have been made.*

*KEYWORDS: poll, volleyball, questions, game, answers, sports, middle school, competition, teachers*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Волейболът е ценно средство за поддържане на добра физическа дееспособност. В този спорт хармонично се вплитат всички познати двигателни качества: бързина, сила, издръжливост, ловкост и гъвкавост. Практикуването му оказва комплексно положително въздействие върху всички органи и системи на човешкия организъм. Естеството на играта предявява високи изисквания освен към двигателния, но и към морално-волевия потенциал на занимаващите се.

Образователните цели по волейбол в училище са насочени към овладяване на знания, които се отнасят до техниката и тактиката на спортната игра, до нейното въздействие и приложна стойност. Важно е разбирането на значението и ролята на специфичните знания и умения и на специализираната двигателна подготовка за успешното и ефективно изпълнение на двигателните задачи и за самоусъвършенстване на учениците. Планирането на съответстващите учебни дейности за изпълнението на учебната програма се осъществява при спазване на последователността на етапите на обучението в двигателно-познавателната дейност **[Николов, 2019]**.

Редица проучвания за определяне на най-популярните спортове в България показват, че спортните игри са най-желаните и национално значими спортни

дисциплини. Волейболът при повечето възрастови групи се нарежда непосредствено след „*цар футбол*“. Това се отнася особено за учениците от прогимназиален етап на основната образователна степен **[Ценов, 2013].**

Волейболът е двигателна дейност с подчертан вариативен характер. Трудно може една игрова ситуация да се повтори по един и същи начин. Освен това налице е тяхната бърза смяна, преминаване за кратко време от положение на нападение в защитни действия. Поради тази особеност играта се детерминира като динамична, емоционална и атрактивна както за играчите, така и за многобройната публика. Емоционалното напрежение по време на игра плюс многообразните двигателни действия предявяват изисквания към сърдечно-съдовата и дихателната система. Наблюдават се промени и в опорно-двигателния апарат, укрепва се костната система, повишават се еластичността на ставите, силата и еластичността на мускулатурата. Подобрява се общата работоспособност на организма **[Дончева, Къчев 2014**].

За разлика от другите колективни спортове, при които един състезател с топка може да премине от защитни в атакуващи действия сам и да стигне до спечелване на точка или отбелязване на гол, във волейбола това е невъзможно. Той е със силно подчертан колективен характер. Действията на играчите при мрежата са от решаващо значение за крайния спортен резултат. Независимо от защитния или нападателния аспект на играта индивидуалните или груповите действия в близост до мрежата са едни от основните фактори за успеха [Божилов и др. 2018].

Правилата на играта не позволяват използването само на индивидуални действия, с които да се достигне до печелене на точки. Изключение прави само началният удар, при който успешното реализиране зависи изцяло от възможностите на състезателя, който го изпълнява. Това предопределя необходимостта от целенасочени индивидуални занимания на състезателите, което ще допринесе за максимално ефективното изпълнение на този елемент [**Антонова, 2015**].

Редица автори в научно-методичната литература споделят мнение, че би трябвало да се намерят по-големи резерви в използването на специфични волейболни упражнения не само за формирането на динамичен стереотип, но и за развиване на специалните двигателни качества [**Димитров, 2010; Иванов 2016**].

**Цел** на изследването е да се проучат възможностите за използването на волейбола при решаването на задачите на физическото възпитание и спорта в средното училище.

За постигане на целта си поставихме следните основни **задачи**:

1. анализ на волейболната игра като част от системата за физическо възпитание и спорт в България;

2. проучване интересите, компетенциите и възможностите на учителите за решаване на образователните задачи по волейбол в урочната работа.

3. обработка и анализ на получените резултати от изследването и извеждане на препоръки за практическата работа.

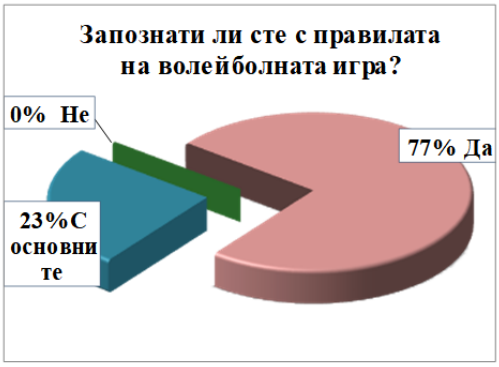
**Предмет** на изследването са системата за физическо възпитание и спорт в Република България, компетенциите и възможностите на учителите за решаване на образователните задачи по физическо възпитание и спорт в средното училище.

**Обект** на изследването са мненията, компетенциите, професионалните и педагогическите качества на **учителите** по физическо възпитание и спорт.

За да разкрием спецификата и проблемите на обучението по волейбол, проведохме анкети с 43 учители по физическо възпитание и спорт, насочени към интересите, компетенциите и отношението им при реализиране на задачите по волейбол, поставени от Държавния образователен стандарт. Анкетата за учениците съдържа 25 въпроса, насочени към интересите, нагласите и проблемите на обучението по спортни игри и по-конкретно волейбол.

Анкетното проучване с учителите направихме на принципа на случайно отзовалите се. Това до голяма степен предопределя и реалните резултати от социологическото проучване. Първият въпрос е свързан с проблема за опазване на здравето на учениците и превенция на злополуките. Получаването на травми по време на обучението по волейбол е нещо като съпътстващо обстоятелство. Според анкетираните учители такива травми се получават най-често, когато се разучават техническите елементи на играта (58%).

По-голямата част (77%) от отзовалите се заявяват, че са запознати в детайли с правилата на играта, останалите (23%) – с основните правила. Познаването на правилата при всички случаи улеснява преподаването на играта като цяло.




Фиг. 1




Фиг. 2

Оценката по физическо възпитание е съществена част от цялостния образователно-възпитателен процес. Приблизително половината от учителите (49%) се базират на количествени показатели, като използват специфични нормативни таблици по волейбол. Останалите обосновават своята преценка на основата на двигателната активност (12%) на учениците и тяхното ефективно и активно участие (39%) при провеждането на двустранните учебни игри.

Волейболната игра неминуемо е в състава на спортните дисциплини, които са основни за ученическите игри. Освен това на регионален принцип често се

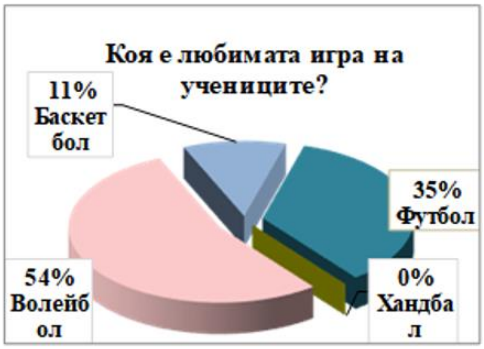
организират градски, общински или областни състезания. Около две трети (60%) от учителите намират начин да въведат своите ученици в състезателната обстановка на волейбола. Участието в официални състезания мотивира допълнително учениците за проява на активна двигателна дейност.

Учениците участват активно в спортни дисциплини, които са им познати и са популярни сред младежите. Учителите (56%), главно чрез използването на словесни методи и видеопрезентации, извършват популяризирането на играта сред своите ученици. Около една трета (35%) използват за целта организирано посещение на официални състезания по волейбол.

Съгласно Държавния образователен стандарт обучението по волейбол трябва да започне в шести клас. Логично бе да зададем въпрос към учителите относно най-удачната възраст за начално обучение по волейбол. Само 9% от отговорилите са съгласни с регламентираната възраст в Държавния образователен стандарт. Една трета от анкетираните заявяват, че началното обучение по волейбол може да започне още в началния етап на основната образователна степен. Удачно е това да се осъществява посредством подготвителни упражнения, спортно-подготвителни игри и физически упражнения с волейболен характер.

Любопитна е констатацията на учителите по отношение на това коя е най-любимата игра на учениците. От честотния анализ на анкетното проучване констатираме, че според учителите малко повече от половината имат предпочитания към волейболната игра. Това според нас е свързано с обстоятелството, че за волейбола е необходимо относително малка игрална площ. Игрището по волейбол е с най-малките размери в сравнение с останалите спортни игри. От друга страна, волейболната игра е наситена в по-малка степен с упражнения със скоростно-силов характер, които да продължават относително дълго време.

В съвместния учебно-възпитателен процес между учители и ученици често се налага общуване посредством въпроси и отговори. Задаваните от учениците въпроси целят попълване на знания относно съдържанието на двигателната дейност, правилата на играта, технико-тактическите постановки.




Фиг. 3




Фиг. 4

Похвално според нас е твърдението на повечето учители (74%), че учениците участват със специално игрално облекло в урочните занимания по волейбол. Това до голяма степен позволява правилното усвояване на двигателните действия от волейболната игра и стимулира свободата и ефективността на движенията.




Фиг. 5




Фиг. 6

При честотния анализ на отговорите на десети въпрос се натъкваме на относителен парадокс. Независимо от това, че учениците посочват волейбола за любима игра, според анкетираните учители не липсват и такива, които не желаят активно да участват в урочната работа по волейбол. Обяснението за това според нас се крие в обстоятелството, че учителите, отзовали се на случаен принцип, невинаги притежават тясна специализация по волейбол. Това до голяма степен рефлектира върху отношението на учениците към конкретна спортна дисциплина.

Независимо от посочените особености според учителите около половината от учениците проявяват интерес към извънкласните форми, свързани с волейболната игра. В тези форми основната цел е усъвършенстване на технико-тактическите умения на учениците и провеждането на двустранни състезателни игри по волейбол, което обяснява техния завишен интерес. Освен това според голяма част от учителите (84%) играта сплотява учениците от съответния клас.

За нас беше интересно в кой възрастов диапазон учениците проявяват най-голям интерес към волейболната игра. Според учителите тази възраст е от осми до десети клас. Това според нас се дължи на факта, че учениците от тази възраст са овладели основните движения със сложен координационен характер, което им помага за овладяването на волейболните неестествени движения.




Фиг. 7




Фиг. 8

Познанието на правилата на определена спортна дисциплина подпомага овладяването както на техниката, така и на тактиката на играта. Според учителите (40%) учениците трябва да се запознаят с правилата, още преди да започне разучаването на техниката на играта. Останалите смятат, че част от правилата могат да се разучат в хода на самата двустранна игра. Истината според нас е някъде по средата, като основните правила би трябвало да се представят още при представянето на играта, а детайлите да се разучат и разберат в самата игра.

Наличието на интерес към волейболната игра до голяма степен се оформя от наличната материално-техническа база и овладяването на основните технически действия. Според учителите, ако не се владее техниката на играта, то съответно е налице нисък интерес към нея (51%). Учениците участват с по-голямо желание в двустранния процес тогава, когато има подходяща обстановка – игрище, терен, осветление и т.н.

Двигателната активност и нейното стимулиране е един от основните проблеми, които стоят пред учителите. Според голяма част от тях (70%) материалната база е един мощен положителен стимул. До голяма степен материалната база оказва влияние по различен начин на учениците с различна предварителна подготовка (25%).

Наличието на неформални лидери в класно-урочните групи е нормално явление. Тяхната изява се подпомага до голяма степен от организацията на волейболната игра. Според 2/3 от учителите (70%) неформалните лидери в класа се обозначават именно в урочната работа по волейбол. Около 1/5 (21%) са съгласни с такова твърдение, но в епизодични случаи.

Волейболната игра се отличава с това, че няма пряк контакт между състезателите. Независимо от това при двустранните игри не е невъзможно възникването на конфликтни ситуации. Според половината от анкетираните учители (49%) те се създават при загуба на разиграването. Една трета смятат, че конфликтните ситуации биха се парирали успешно (32%), ако е налице компетентно съдийство. Това ни дава основание да препоръчаме създаване на организация за кратка или по-дългосрочна специализация на учителите под формата на курсове с тема *Волейбол и правилознание*.

Според половината от отзовалите се в училище се срещат отделни ученици, у които е създаден образ на съвършен спортист или съвършено спортно постижение. Само 23% посочват, че това е възможност с ясна категоричност.

Само 2/3 от учителите (65%) смятат, че в техните класове има ученици, които са в постоянна готовност и мобилизация в различните игрови ситуации.

Постигането на добри резултати в конкретна спортна дисциплина при всички случаи носи удовлетворение на учениците. Анкетираните посочват, че това е валидно за по-голямата част от учениците (49%), както и за отделни ученици (49%).

Волейболната игра е спортна дисциплина с изключителна вариативност на игровите ситуации. Това изисква от занимаващите се адекватна реакция за решаване на възникналите затруднения. Същото се постига с по-голям успех тогава, когато учениците запазват самообладание в различни отговорни и критични моменти на играта. Според по-голяма част от учителите (89%) учениците изпитват понякога трудности при запазване на самообладание. Крайният спортен резултат във волейбола много често е функция на сплотяването на отбора. Почти всички учители са на мнение, че винаги се намират ученици, които да извършват действия за изграждането на добър спортен колектив. С абсолютна категоричност това заявяват 75% от отзовалите се.

Играта се характеризира с обстоятелството, че в нападение е необходимо да се осъществи колективна тактика. Според анкетираните винаги или понякога изграждането на колективна тактика се оказва положителен фактор за постигането на положителни резултати. В тази връзка бихме препоръчали паралелно с обучението на двигателните действия разучаването и на отборната тактика в нападение, а именно игра с три удара.

Волейболът е спортна дисциплина, при която няма равен резултат. Задължително се излъчва победител. Този факт налага един от участващите отбори да се примири със загубата. Според 44% от учителите това понякога демотивира учениците за активно участие. На противоположното мнение са 40% от анкетираните. Само 16% са категорични, че отборната загуба демотивира учениците за по-нататъшното участие.

**Таблица № 1**

**Разпределение на отговори от анкетно проучване с учители в първи гимназиален етап на средната образователна степен**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Кога се получават травми във волейбола? | При занимания та за тактическа подготовка 11 – 16% | При разучаване на техниката на играта 25 – 58% | Не се срещат травми<br><br>7 – 26% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2. Запознати ли сте с правилата на волейбол? | Не<br>0 – 0% | С основните<br>10 – 23% | | Да<br>33 – 77% |
| 3. Как оценявате учениците по волейбол? | На база двигателна активност<br>5 – 12% | Със специфични нормативи 21 – 49% | | Според участие в играта<br>17 – 39% |
| 4. Участвате ли с уч. в състезания? | Да<br>26-60% | Не<br>8 – 19% | | Понякога<br>9 –21% |
| 5.Популяризирате ли играта по волейбол сред учениците? | Не<br>4 – 9% | Да, чрез словесни методи и видео-презентации<br>24 – 56% | | Да, чрез организирано посещение на състезания 15 – 35% |
| 6. Кога да започне обучението по волейбола? | В началния етап<br>14 – 33% | В пети клас<br>22 – 51% | В шести клас<br>4 – 9% | В седми клас<br>3 – 7% |
| 7. Коя е любимата игра на учениците? | Футбол<br>15 – 35% | Хандбал<br>0 % | Волейбол<br>23 – 54% | Баскетбол<br>5 – 11% |
| 8. Задават ли Ви учениците въпроси относно играта? | Никога<br>1 – 2% | Да<br>34 – 80% | | Често<br>8 – 18% |
| 9. Използват ли учениците игрално облекло за часовете по волейбол? | Да<br>32 – 74% | Не<br>7 – 16% | | Понякога<br>4 – 10% |
| 10. Има ли ученици, нежелаещи да посещават часовете по волейбол? | Да<br>18 – 42% | Не<br>11 – 26% | | Рядко<br>14 – 3 +2% |
| 11. Проявяват ли интерес учениците към извънкласни занимания по волейбол? | Не<br>2 – 5% | Да<br>21 – 49% | | Някои от тях<br>20 – 46% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12. Сплотява ли волейболната игра класа? | Да<br><br>36 – 84% | Не<br><br>1 – 2% | Понякога<br><br>6 – 14% | |
| 13. В кой клас има най-голям интерес към волейбола? | От 6-ти до 7-ми клас<br><br>14 – 33% | От 8-ми до 10-ти клас<br><br>18 – 42% | От 11-ти до 12-ти клас<br><br>11 – 25% | |
| 14. Кога учениците да се запознаят с правилата на волейбола? | Преди да се започне разучаването то на техниката<br>17 – 40% | По време на двустранната игра<br>22 – 51% | В извънуч. занимания<br>3 – 7% | Не мога да преценя<br>1 – 2% |
| 15. Защо е нисък интересът към волейбола? | Не се знаят правилата<br>4 – 9% | Не се владеят основите на техниката<br>22 – 51% | Всички имат интерес<br>12 – 28% | Неестествени движения<br>5 – 12% |
| 16. Как влияе базата върху двигателната активност по волейбол? | Положително<br><br>30 – 70% | Не влияе по никакъв начин<br><br>2– 5% | Зависи от предварителната подготовка на учениците<br>11 – 25% | |
| 17. Позволява ли играта изявата на неформалните лидери в класа? | Да<br><br>29–67% | Не<br><br>5 – 12% | Понякога<br><br>9 – 21% | |
| 18. Създават ли се конфликтни ситуации по време на играта? | Не, ако има компетентно съдийство<br>14 – 32% | Да – продиктувани от спазването на правилата<br><br>8 – 19% | Понякога – при загуба на разиграването<br><br>21 – 49% | |
| 19. Има ли ученици, които се смятат съвършени? | Да<br><br>10 – 23% | Не<br><br>9 – 21% | У някои<br><br>24– 56% | |
| 20. Има ли ученици с постоянна мобилизация, в конкретни ситуации? | Да<br><br>28 – 65% | Не<br><br>2 – 5% | Малка част<br><br>13 – 30% | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 21. Има ли самодоволни ученици във волейболната игра? | Не<br><br>1 – 2% | Да<br><br>21 – 49% | Само някои<br><br>21 – 49% |
| 22. Запазват ли учениците самообладание в критични моменти на играта? | Не<br><br>4 – 9% | Понякога<br><br>38 – 89% | Не се е случвало<br><br>1– 2% |
| 23. Има ли ученици, които сплотяват отбора по волейбол? | Да<br><br>32 – 75% | Не<br><br>1 – 2% | Не са постоянни<br><br>10 – 23% |
| 24. Колективната тактика в нападение води ли до по-добри резултати? | Понякога<br><br>18 – 42% | Винаги<br><br>25 – 58% | Не<br><br>0% |
| 25. Демотивира ли учениците отборната загуба? | Да<br><br>7 – 16% | Не<br><br>17 – 40% | Понякога<br><br>19 – 44% |

**Изводи:**

На базата на направеното литературно проучване и анализа на резултатите от социологическото проучване сред учителите си позволяваме да направим следните изводи:

1. Заниманията по волейбол, както и специфичните знания за волейболната игра и специализираната двигателна подготовка, съдействат за двигателното усъвършенстване на учениците. Планирането на учебните дейности във връзка с волейболната игра и изпълнението на учебната програма се осъществява при спазване на елементите на обучение в двигателна познавателна дейност.

2. Според само 9% от отзовалите се учители, най-удачната възраст за начално обучение по волейбол е 6 клас. Една трета от тях смятат, че началното обучение по волейбол може да започне още в началния етап на основната образователна степен. Удачно е това да се осъществява посредством спортно-подготвителни игри и физически упражнения с волейболен характер.

3. Според учителите възрастовият период от 8-ми до 10-ти клас се характеризира с най-голям интерес към волейболната игра. Това според нас се дължи на обстоятелството, че в тази възраст учениците са овладели основните

движения със сложна координация и овладяването на волейболната техника им доставя удоволствие, независимо от неестествения характер на движенията.

**Препоръки:**

1. Поради неестествения характер на волейболните движения е необходимо да се увеличи обемът на аудиторната и извън-аудиторната заетост. За целта могат да се изготвят различни видове образователни проекти и да се организират групи по интереси.

3. Да се разработят дидактически материали, които да подпомогнат учителите – неспециалисти по волейбол при специалната физическа и техническа подготовка по волейбол.

Литература:


1. Антонова, В. (2015). Ефективност на началните удари на волейболистките от световното първенство за жени до 23 г. (Анкара, 2015).//Спорт и наука, брой 4, София.
2. Божилов, Г. (2018) Тест за специална бързина на придвижване до мрежата във волейбола. // Спорт и наука, брой 4, София.
3. Димитров, С**.** (2010). Усъвършенстване на подготовката по волейбол чрез моделиране на технико-тактическите средства. Дисертационен труд, София.
4. Дончева, М. О. Кънчев (2014) Някои аспекти влияещи върху популярността на волейбола сред студентите от ТУ – Варна. //Научни трудове на русенския университет, том 53, серия 8, Русе.
5. Иванов, П. (2016). Оптимизиране на тренировъчния процес по волейбол чрез прилагане на динамични упражнения за контрол на топката. Автореферат, София.
6. Николов, Х. (2019). Оценяване на спортно-техническите умения на учениците по волейбол в осми клас на първия гимназиален етап// Спорт и наука- извънреден брой, София.
7. Ценов, И. (2013). Изследване на интереса и отношението на гражданите към физическото възпитание и спорта в България. // Спорт и наука, брой 4, София.



*Мартин Стефанов Базелков*
*старши преподавател, доктор*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*m.bazelkov@shu.bg*

# ГОТОВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ЗА АКТИВНО УЧАСТИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ВОЛЕЙБОЛ

*Мартин С. Базелков*

# READINESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR ACTIVE PARTICIPATION IN VOLLEYBALL EDUCATION

*Martin S. Bazelkov*

*ABSTRACT: In the report, an analysis of the opinion and the differentiation of the interests of the students in the training of volleyball at school has been implemented. The sociological study is conducted separately and in parallel with high school students. The questions are asked correctly and have indicated answers. The purpose of the study is to draw conclusions for the improvement of volleyball training in secondary school.*

*KEYWORDS: volleyball, high school stage, motor activity, game, sport, students, school, physical education, frequency analysis*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Училищното физическо възпитание и спорт заема ключова позиция във „физическото и духовното развитие на личността на учениците, както и социалното им включване в обществото“. Физическите упражнения и спортът в училище осигуряват паралелни възможности за реализация на подрастващите в обществото, премахват бариерите между тях и осигуряват равен достъп, независимо от пол, етническа принадлежност и др. [Костова 2020].

През учебната 2016/2017 година във връзка с влизането в сила на новия „Закон за предучилищното и училищното образование“ започва поетапно въвеждане на нови учебни програми по всички учебни дисциплини в детската градина и в училище. Според новия Държавен образователен стандарт началното обучение по волейбол намира място в учебните програми по физическо възпитание за шести клас [вж. Базелков, 2020].

Волейболът е двигателна дейност с подчертан вариативен характер. Трудно може една игрова ситуация да се повтори по един и същи начин. Освен това налице е бърза смяна на игрови ситуации, преминаване за кратко време от положение на нападение в защитни действия. В този смисъл бързата отборна организация и прегрупиране от защитни в нападателни позиции или обратно е задължителен елемент. Поради тази особеност играта се детерминира като динамична, емоционална и атрактивна за учениците. Интересът към играта се

засилва и от факта, краят на една среща винаги завършва с победител. Тези моменти засилват емоционалната окраска, като много важна е психологическата подготвеност на тези, които я практикуват [вж. Михайлов 2017]

Правилата на играта я определят като двигателна дейност с подчертано колективен характер. На практика не е възможно използването само на индивидуални действия, с които да се достигне до печелене на точки. Изключение прави само началният удар, при който успешното реализиране зависи изцяло от възможностите на състезателя, който го изпълнява. Поради тази причина голямо значение за успеха на един отбор имат не само индивидуалните двигателни качества на всеки участник, но и груповите взаимодействия, отборните тактически действия като цяло. От колективните спортни игри с топка единствено волейболът не позволява пряк контакт между състезателите от двата отбора. Всички нападателни и защитни действия се извършват в собствената половина на игрището, без противниковият отбор да противодейства по какъвто и да е начин за това до момента, в който топката не премине в другата половина на игрището [вж. Кючуков, 2004].

В този смисъл играта възпитава учениците в толерантност, дисциплина, уважение на съотборниците и противниковите играчи, увереност в собствените сили. В съвременния облик на волейбола характерна особеност е, че всеки състезател е тясно квалифициран в поста, на който играе. В началото, след създаването на играта, състезателите се определяли като изцяло универсални. Впоследствие, с развитието на играта в годините, са се обособили нападатели и разпределители, а на по-късен етап е навлязла и системата на игра със състезатели от тясна квалификация. Това са играчи със следните функции: разпределител, универсални нападатели, централни блокиращи и специализиран нападател (диагонал). В този облик най-честата схема на игра е 5 – 1, което означава, че са налични 5 нападатели и един разпределител [вж. Михайлов, 2017].

**Цел** на изследването е да проследи мнението на учениците за ефективността на системата на физическото възпитание и тяхната готовност за практикуването на волейболната игра.

За постигане на целта си поставихме следните основни **задачи**:

1. Анализ на волейболната игра като част от системата за физическо възпитание и спорт в България;

2. Проучване диференциацията на интересите на учениците, тяхната мотивация за заниманията с волейбол в училище;

3. Обработка и анализ на получените резултати от изследването.

**Предмет** на изследването са системата за физическо възпитание и спорт в Република България, както интересите и мотивацията на учениците за занимания със спорт.

**Обект** на изследването са желанията и готовността на учениците от гимназиален етап за активно участие в учебния процес по волейбол.

За да разкрием спецификата и проблемите на обучението по волейбол, проведохме анкети с 60 ученици, насочени към интересите, компетенциите и отношението им при реализиране на задачите по волейбол, поставени от

Държавния образователен стандарт. Анкетата съдържа 15 въпроса, насочени към проучване на отношението им към волейболната игра.

Структурираните 15 въпроса зададохме поотделно на момчетата и момичетата, за по-диференцирано изясняване на тяхното отношение към физическото възпитание и спорта. В контекста на темата на нашата разработка въпросите бяха ориентирани приоритетно към особеностите на обучението по волейбол в условията на гимназиалния етап на средното училище.

Според отговорите на първия въпрос можем да направим извода, че около две трети от анкетираните (83% от момичетата и 63% от момчетата) намират волейболната игра за интересна и динамична спортна дисциплина. Много малка част я определят като скучна игра. Положителното отношение към същността на играта гарантира в голяма степен висока двигателна активност в урочната работа по волейбол.

Следващият въпрос е в непосредствена връзка с предния, като цели да определи отношението на учениците към волейбола. Налице са само единични случаи, които имат отрицателно отношение към нея. Останалата част както от момичетата, така и от момчетата заявяват, че имат положително отношение и я намират за атрактивна и привлекателна дейност.




Фиг. 1




Фиг.2

Волейболната игра е наситена с двигателни действия, които са в по-голямата си част доста по-различни от естествено-приложните движения. Поради тази причина усвояването на основите на техниката на волейболната игра изисква относително повече време за учениците и повече усилия и педагогическо майсторство от страна на учителите.

За нас особен интерес представляваше мнението на учениците относно начина на преподаване и усвояване на учебното съдържание от посочената задължителна област. Момчетата посочват, че не изпитват особени затруднения (70%) и, ако има такива, те се отнасят до постройката на отборната тактика на играта. Интересни са отговорите на момичетата на този въпрос. Около две трети (67%) посочват, че изпитват затруднения поради отношенията в отборната игра. Теоретичните знания по физическо възпитание се дават на учениците в хода на двигателната дейност. Това изисква от учителите системно и последователно да запознават учениците с основните правила на отделните спортни дисциплини,

като задължително трябва да получават и обратна информация за степента на усвояване.




Фиг. 3




Фиг. 4

Една немалка част от момчетата (70%) и около половината от момичетата (47%) смятат, че определеният хорариум от часове за усвояване на техническите елементи на волейболната игра не е достатъчен. Резерви в това отношение могат да се потърсят в часовете за занимание по интереси, развиването на проектна дейност или в извънкласните и извънучилищните занимания.

Волейболната игра по принцип е наситена с неестествени двигателни действия. Това отдалечаване от естествено-приложния характер в определен момент оформя красотата на играта. По-голямата част от учениците (83%) и ученичките (60%) харесват играта заради самата биомеханична характеристика на двигателните действия. Около една трета от момчетата (27%) и около една пета от момичетата (17%) виждат в играта подходящ инструмент за изграждане на другарски взаимоотношения, сплотяване на колектива, което е част от решението на възпитателните задачи по физическо възпитание и спорт.

Физическото възпитание на учениците не свършва с аудиторната заетост. Около една трета от ученичките продължават да практикуват волейболната игра, когато имат възможност. Момчетата в още по-голям процент заявяват готовност за практикуване на играта извън училище.

Анализирайки отговорите на въпроса за предпочитанията на спортната игра, стигаме до извода, че една голяма част от ученичките (88%) и малко повече от половината ученици (57%) имат предпочитания към играта волейбол пред останалите спортни игри. Основната причина учениците да практикуват волейболната игра според тях е това, че те я харесват и обичат. За това не е необходимо мнението на техните приятели, а една малка част се срещат с волейбола по задължение, продиктувано от учителя по физическо възпитание.

Волейболът е емоционална игра. Определено тя въздейства върху психическото състояние на тези, които я практикуват. От отговорите на отзовалите се определяме, че тя оказва положително влияние върху емоционалното състояние както на момичетата (73%), така и на момчетата (83%).



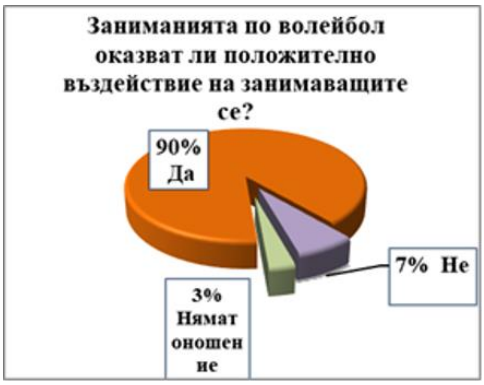

Фиг. 5



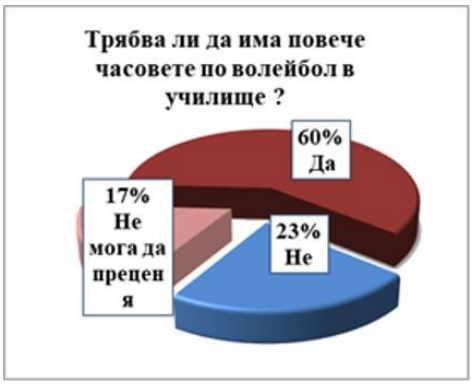

Фиг. 6

Вече споменахме, че учениците биха се занимавали с волейбол в извънучилищните форми. Тази констатация се засилва и от анализите на отговорите на въпроса дали е достатъчна аудиторната заетост по волейбол.

Волейболната игра въздейства многостранно върху развитието на подрастващия организъм. В тази връзка наблюдаваме една категоричност от страна на ученичките (90%) и учениците (87%), че този вид двигателна дейност оказва положително влияние върху цялостния учебен процес по физическо възпитание и допринася за усъвършенстване на координацията и концентрацията на движенията.




Фиг. 7




Фиг. 8

Според половината от момичетата и две трети от момчетата регламентираните часове по волейбол в училище би трябвало да се увеличат.

Психологическата подготовка е основна част от общата подготовка на спортиста. Това в частност се отнася и за общия образователно-възпитателен процес в училище. Добрата емоционална нагласа и самочувствие са част от възпитателната работа по физическо възпитание. В тази връзка ние със задоволство констатираме, че около две трети от момичетата и момчетата са на мнение, че заниманията по волейбол повлияват положително на тяхното емоционално състояние, като повишават тяхното самочувствие.

След завършване на училище младите хора продължават да работят за поддържане и усъвършенстване на своята двигателна подготовка – физическа

подготовка и координационни възможности. Със сигурност около една трета заявяват, че основното средство за решаване на тази задача ще бъде свързано с волейболната игра. Около една втора от отзовалите се все още не са сигурни към коя онсовна двигателна дейност ще се насочат.

**Таблица №1**
**Разпределение на отговори от анкетно проучване с ученици в първи гимназиален етап на средната образователна степен**

| Момичета | | | |
|---|---|---|---|
| 1.Каква според Вас е волейболната игра? | Интересна и динамична<br>25 – 83,3% | Спортна игра като всички останали<br>4 – 13,3% | Скучна<br>1 – 3,3% |
| 2. Харесва ли Ви волейболната игра? | Да<br>14 – 47% | Не<br>4 – 13% | Много<br>12 – 40% |
| 3. Смятате ли, че техническата Ви подготовка по волейбол е добра? | Да<br>3 – 10% | Не<br>6 – 20% | Не мога да преценя<br>21 – 70% |
| 4. Какво Ви затрудни при изучаването на волейболната игра? | Правилата на играта<br>4 – 13 % | Отношенията в отборната игра<br>20 – 67% | Не се затрудних<br>6 – 20% |
| 5. Достатъчни ли са часовете по ФВС за правилата и техниката на волейболната игра? | Да<br>7 – 23% | Не<br>9 – 30% | Не мисля<br>14 – 47% |
| 6. Защо Ви харесва волейболната игра? | Заради игровите действия 25 – 83% | Играта ни сплотява<br>5 – 17% | Заради учителя по ФВС 0% |
| 7. Извън училище играете ли волейбол? | Не, нямам желание<br>2 – 6% | Не, няма с кого<br>18 – 60% | Да, когато имам възможност<br>10 – 34% |
| 8. Предпочитате ли други игри пред волейбола? | Да<br>2 – 6% | Не<br>26 – 88% | Не спортувам<br>2 – 6% |
| 9. Каква е причината да играете волейбол? | Харесвам и обичам волейболната игра<br>26 – 87% | Защото приятелите ми играят<br>0% | Защото учителят ни задължава<br>4 – 13% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 10. Заниманията по волейбол отразяват ли се положително на емоционалните Ви нагласи и състояние? | Да, определено<br><br>25 – 83,3% | Не<br><br>1 – 3,3% | Нямат отношение<br><br>4 – 13,3% |
| 11.Според Вас достатъчни ли са часовете по волейбол в училище? | Не<br><br>14 – 47% | Да<br><br>4 – 13% | Не мога да преценя<br><br>12 – 40% |
| 12. Заниманията по волейбол отразяват ли се положително на учебния процес и общата координация и концентрация? | Да<br><br>27 – 90% | Не<br><br>2 – 7% | Нямат отношение<br><br>1 – 3% |
| 13. Трябва ли да има повече часове по волейбол? | Да<br>17 – 57% | Не<br>1 – 3% | Не мога да преценя<br>12 – 40% |
| 14. Заниманията по волейбол отразяват ли се на самочувствието Ви? | Да<br><br>18 – 60% | Не<br><br>11 – 37% | Понякога<br><br>1 – 3% |
| 15. Ще продължите ли да се занимавате с волейбол след завършване? | Да, със сигурност<br>8 – 26% | Не<br><br>5 – 17% | Не знам<br><br>17 – 57% |

**Таблица №2**

| Момчета | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Каква според Вас е волейболната игра? | Интересна и динамична 19 – 63% | Като всички останали<br>7 – 23% | Скучна<br>4 – 14% |
| 2. Харесва ли Ви волейболната игра? | Да<br>13 – 43% | Не<br>4 – 14% | Много<br>13 – 43% |
| 3. Смятате ли, че техническата подготовка по волейбол е добра? | Да<br>18 – 60% | Не<br>3 – 10% | Не мога да преценя<br>9 – 30% |
| 4. Какво Ви затрудни при изучаването на волейболната игра? | Правилата на играта<br><br>5 – 17% | Отношенията в отборната игра<br>6 – 20% | Не се затрудних<br><br>19 – 63% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5. Достатъчни ли са часовете по ФВС, за да усвоите правилата и техниката на волейболната игра? | Да<br><br>15 – 50% | Не<br><br>7 – 23% | Не мисля<br><br>8 – 27% |
| 6. Защо Ви харесва волейболната игра? | Заради игровите действия 18 – 60% | Играта ни сплотява<br>8 – 27% | Заради учителя по ФВС 4 – 13% |
| 7. Извън училище играете ли волейбол? | Не, нямам желание<br>5 – 17% | Не, няма с кого<br>4 – 13% | Да, когато имам възможност<br>21 – 70% |
| 8. Предпочитате ли други игри пред волейбола? | Да<br>9 – 30% | Не<br>17 – 57% | Не спортувам<br>4 – 13% |
| 9. Каква е причината да играете волейбол? | Харесвам и обичам волейболната игра<br>23 – 77% | Защото приятелите ми играят<br>3 – 10% | Защото учителят ни задължава<br>4 – 13% |
| 10. Заниманията по волейбол отразяват ли на емоционалните Ви нагласи и състояние? | Да, определено<br><br>22 – 73% | Не<br><br>3 – 10% | Нямат отношение<br><br>5 – 17% |
| 11. Според Вас достатъчни ли са часовете по волейбол в училище? | Не<br><br>21 – 70% | Да<br><br>7 – 23% | Не мога да преценя<br><br>2 – 7% |
| 12. Заниманията по волейбол отразяват ли се положително на учебния процес и общата координация и концентрация? | Да<br><br>26 – 87% | Не<br><br>3 – 10% | Нямат отношение<br><br>1 – 3% |
| 13. Трябва ли да има повече часове по волейбол? | Да<br>18 – 60% | Не<br>7 – 23% | Не мога да преценя<br>5 – 17% |
| 14. Заниманията по волейбол отразяват ли се на самочувствието Ви? | Да<br><br>19 – 63% | Не<br><br>3 – 10% | Понякога<br><br>8 – 27% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 15. Ще продължите ли да се занимавате с волейбол след завършване? | Да, със сигурност<br><br>9 – 30% | Не<br><br>5 – 17% | Не знам<br><br>16 – 53% |

На базата на направеното литературно проучване, анализа на резултатите от социологическото проучване сред учениците и учителите, си позволяваме да направим следното **обобщение**:

Заниманията по волейбол, както и специфичните знания за волейболната игра и специализираната двигателна подготовка, съдействат за двигателното усъвършенстване и изграждане на мотивационна готовност на учениците. Планирането на учебните дейности във връзка с волейболната игра и изпълнението на учебната програма се осъществява успешно чрез съвместната дейност на учениците и преподавателите. Анализът на обработените анкети сред учениците дава информация за предпочитанията им към играта волейбол пред останалите спортни игри. Според 83% от анкетираните ученици волейболната игра оказва положително влияние върху тяхното физическо развитие, емоционално състояние и усъвършенстване на координацията на движенията.

Литература:


1. **Базелков, М**. Модел за начално обучение по волейбол на ученици от шести клас. Автореферат, Шумен 2020.
2. **Костова, Н.** Съвременни аспекти на физическото възпитание в средните училища// Спорт и наука – бр.1, 2, 2020 с. 215 – 216.
3. **Кючуков, Б**. Волейбол – Учебник за студенти от НСА, издателство „Захари Стоянов“, София, 2004.
4. **Михайлов, Д.** Волейбол за студенти от НСА „Васил Левски“, академично издателство „Проф Марин Дринов“, София, 2017.



*Мартин Стефанов Базелков*
*старши преподавател, доктор*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*m.bazelkov@shu.bg*

# СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВОДЕЩИТЕ МОТИВИРАЩИ ФАКТОРИ СРЕД УЧИТЕЛИТЕ В ШУМЕНСКА ОБЛАСТ В ЗАВИСИМОСТ ОТ ТИПА НАСЕЛЕНО МЯСТО

*Миглена И. Базелкова*

# COMPARATIVE ANALYSIS OF MOTIVATING FACTORS AMONG TEACHERS IN SHUMEN REGION DEPENDING ON THE TYPE OF SETTLEMENT

*Miglena I. Bazelkova*

*ABSTRACT: Motivating teachers to work effectively is a big challenge for both principals and the state as a whole. In the educational field, there is still no established practice of receiving feedback from teachers about the climate in the organization and the factors that increase their motivation to work. Therefore, this study aims to find out what motivates teachers in 19 schools in the Shumen region the most, depending on the type of settlement in which the institution is located.*

*KEYWORDS: motivation, motivating factor, survey, urban csettlement, rural village*

Динамиката на развитие на всички обществени области през 21. век оказва влияние върху образователната сфера, поставяйки я пред необходимостта да използва творчество и иновативни подходи за решаването на предизвикателствата на новото време. Очертава се необходимостта от създаване на положителни нагласи към образованието. Изисква се то да отговаря на съвременния дигитализиран и активен живот, да формира ценности, да изгражда ценностно-ориентирано поведение и да превърне учениците в целеустремени участници в образователния процес. Усилията в сектора са насочени към създаване на благоприятна, здравословна и мотивираща училищна среда за успешен образователен процес и качествено образование. Това предопределя учителят на 21. век да бъде иновативен, креативен и най-вече мотивиран. Учителите често споделят, че нямат желание и мотивация за работа, че се чувстват крайно уморени въпреки дългата отпуска [3, с. 7]. Този проблем, свързан с мотивацията на учителите, остава едно голямо предизвикателство за директорите и като цяло за държавната политика. В образователната сфера все още няма установена практика за получаване на обратна информация от учителите относно климата в организацията и факторите, които повишават тяхната мотивация за труд. Нагласите на учителите се установяват единство на базата на анализ на данни от международни оценки.

**Целта** на настоящото изследване е *да се установят водещите мотивиращи фактори сред учителите в Шуменска област в зависимост от типа населено място*, които повишават ентусиазма и ефективността в трудовата им дейност. **Субект** на изследването са педагогически специалисти от Шуменска област.

За постигане на целта са поставени и реализирани следните **задачи:**

1. Да се проведе анкетно проучване сред произволно избрани училища от Шуменска област;
2. Да се направи статистическа обработка на данните от изследването;
3. Да се анализират и обобщят резултатите от проучването.

Поведението на човека се диктува основно от вътрешни подбуди и от културата на осъществяване на задачите [8, с. 401]. Тази вътрешна необходимост за извършване на определена дейност се нарича мотивация. „Мотивация“ произлиза от латинската дума „moveo“, което означава „движа“. Мотивацията е поводът, поради който се извършва нещо. Мотивацията е доброволна дейност за постигане на дадена цел. **Т. Гоцевски** определя мотивацията като „*сложен процес, от който зависи успехът на всеки човек, проект, програма и др., така и успехът на цялата институция, без значение дали е предприятие, училище, институт, високообразователна институция и др.“* [4, с. 312]. Според **М. Паунов** *„мотивацията е съвкупност от психични процеси, определящи силата и посоката на поведението, предизвикващи насочването и поддържането на доброволни целенасочени действия“* [9, с. 87]. След направен анализ на различни дефиниции на понятието мотивация може да се изведе следното определение: *Мотивацията е процес на целенасочени действия, провокирани от вътрешни или външни подбуди, за задоволяване на определена потребност.*

От гледна точка на организационната психология мотивацията е психологически закономерна с трудовото поведение. Затова винаги е съществувал интересът на ръководителите към начините за регулиране на мотивационното поведение, който днес става все по-голям [6, с. 71]. През 20-те и 30-те години на XX век У. Макдугъл създава своя мотивационна теория, според която поведението на личността е продиктувано от неговите вродени инстинкти. Зигмунд Фройд, бащата на концепцията за безсъзнателното, извежда също като основен мотивационен фактор инстинкта за самосъхранение, а в неофройдистките теории се извежда и друг фактор – междуличностните отношения в социалната среда [9, с. 89]. В разрез на възгледите на Макдугъл и Фройд за потребностите и мотивите е мнението на руския изследовател на мотивацията Рубинщайн, който през първата половина на XX век отхвърля инстинктите като мотивиращ фактор и приема потребностите като такъв. През 40-те години на XX век Е. Маслоу откроява нуждите на личността като основни мотивиращи фактори и ги представя схематично във формата на пирамида. През 50-те години на XX век Ф. Херцберг откроява нов възглед към мотивацията. Според него има фактори, които не носят неудовлетворение и фактори, които носят такова и мотивират. Теорията на МакКлелънд от 70-те години на XX век донякъде обединява мотивационните теории, приемайки тезата, че човек през целия си живот изпитва всяка една мотивираща потребност. В началото на XXI век съвременните автори А. Кон, П. Лоурънс, Д. Пинк и други в своите теории за мотивацията акцентират все повече върху нематериалните стимули [10, с. 11–12].

Мотивацията на персонала е управленска дейност, която може да повлияе както за доброволно вземане на решение за действие, така и за бездействие.

Според **Загорчева** мотивацията „*от една страна, представя нагласи на ръководителя към насърчаване и стимулиране на персонала, а от друга, склонността на служителя да бъде по-ангажиран, по-изпълнителен и по-добър в дейността си“* [5, с. 105]. В своя труд **Гоцевски** прави сравнение между мотивиран и демотивиран учител. *„Как би се отразил възпитателно-образователният процес при ученик от основното образование, ако в един клас има високомотивиран преподавател, който преподава на задоволително ниво и учениците постигат завидни резултати, а в друг клас има учител, който не е доволен от своята работа, отбягва задълженията си, не се интересува от успеха на учениците и др. без значение от мотивите“* [4, с. 312]. Извежда се предположението, че учениците на демотивирания учител са застрашени от пропуски в знанията си. Според **Витанова** и **Митева** факторите, които водят до изтощение и демотивация на учителите, са: „*йерархични проблеми, липса на признание, недостатъчна социална подкрепа от колегите и ръководителите, малко правá при вземане на решение, наличие на ценностен конфликт, лоша организация на работа, лоша работна атмосфера*…“ [3, с. 77–78].

Според **Илиева** проучването на мотивацията в една организация дава възможност да се установи дали съществува съответствие между *„... способности на личността и изисквания за работа, между лични потребности и възможности за задоволяването им в организацията“* [7, с. 205]. Резултатите от изследването доказват, че при съответствие на гореизброените характеристики *„мотивацията за работа е висока“* [7, с. 205]. Качеството на труда се свързва с мотивацията на индивида, а от нея зависи ефективността на организацията.

Преди ръководителите да започнат дейности, свързани с мотивацията, е необходимо да откроят факторите, които я провокират. Мотиваторите са „*фактори, които повишават ефективността на работа на служителя и/или неговата удовлетвореност за нещо, което съответства на неговите вътрешни потребности, които в настоящия момент частично или напълно са неудовлетворени и трябва да се задоволят“* [1, с. 243]. **С. Вацов** откроява съществуване на няколко основни групи мотивиращи фактори, сред които вътрешномотивационни фактори: *„съдържанието на труда, предизвикателствата на труда, степента на пригодност на отделния изпълнител за труда, личностните особености като интереси, цели, навици, характер, възраст, пол, семейна среда, приятели, колеги и др.“* и външномотивационните фактори – *„заплащането на труда и условията на труда в широк смисъл“* [2, с. 44]. **В. Сластенин** и **А. Подимова** разграничават четири основни фактора за мотивация на учителите: материални стимули, подбуда към самоутвърждаване, професионални мотиви, мотиви за лична самореализация [11, с. 59–66]. Проведено изследване на **С. Вацов** откроява, че водещите мотиватори сред учители са „по-добро заплащане“ и „признание на способностите“. Заключава, че „*проблемът за мотивацията е голям, сложен и неразрешен. Мотивите зависят както от педагогическата дейност в цялост, така и от самата личност на учителя“* [2, с. 68].

За установяване на вида мотивация на учителите респонденти в настоящото изследване са изведени факторите, които са разгледани в мотивационните теории и могат да бъдат приложими в образователните институции. Открива се значително сходство между някои от теориите, поради което мотивиращите фактори са синтезирани и обобщени. Основните мотивиращи фактори, адаптирани и впоследствие приложими в управленската дейност на училищния директор, могат да бъдат: *работната заплата и допълнително материално стимулиране (ДМС), стабилността в управлението, сигурната и здравословна среда, добри взаимоотношения сред училищната общност, подкрепящо ръководство, иновативна и добре осигурена материално-техническа база, възможността за участие във вземането на управленско решение, стремежът към по-висока квалификация, похвалата и признанието за труда*.

През периода септември – ноември 2023 година е проведено анкетно изследване за установяване на водещите мотивиращи фактори сред учителите от Шуменска област.

Проучването е проведено в **19 училища** от всяка образователна степен и различни по вид населени места.

*Таблица 1.Брой изследвани педагогически специалисти според типа населено място*

| **Тип населено място** | **Брой училища** | **Брой педагогически специалисти** |
|---|---|---|
| Село | 8 | 80 |
| Град | 11 | 191 |

Анкетирани са **271 души** (238 жени и 33 мъже), от които 259 учители, 4 директори, 3 зам.-директори, 2 психолози и 3 педагогически съветници. Респондентите са на различна възраст и с различен педагогически стаж:

*Таблица 2. Профил на респондентите*

| **Възраст** | | **Педагогически стаж** | |
|---|---|---|---|
| До 30 г. | 20 | До 5 г. | 46 |
| 31 – 40 г. | 51 | 5 – 10 г. | 51 |
| 41 – 50 г. | 94 | 11 – 20 г. | 51 |
| 51 – 60 г. | 83 | 21 – 30 г. | 68 |
| Над 60 г. | 23 | Над 30 г. | 55 |

Изследваните лица попълват предложената анкетна карта (таблица 3), подреждайки в низходящ ред изброените мотивиращи фактори от 11 до 1 точки, според степента на важност за тях.

*Таблица 3. Анкетна карта*

| | Мотивиращ фактор | Степен на важност |
|---|---|---|
| 1. | Работна заплата и допълнително материално стимулиране | |
| 2. | Ваканции, работно време, постоянен трудов договор | |
| 3. | Стабилността в училище, основана на добра организация и изрядна документация | |
| 4. | Сигурна работна среда, основана на предвидимост в решенията на директора | |
| 5. | Иновативна и добре осигурена материално-техническа база | |
| 6. | Добри взаимоотношения с колеги, колективизъм | |
| 7. | Подкрепящо ръководство и усещане за сигурност | |
| 8. | Възможност за участие във вземането на управленско решение и кариерно развитие | |
| 9. | Изяви и инициативи на ученици и учители, които представят училището пред обществеността | |
| 10. | Успехи, постижения на моите ученици, признание за способностите ми | |
| 11. | Стремежът към по-висока квалификация | |

Обобщените резултати на учителите за едно училище дават представа за общия мотивационен профил на изследваните лица, имайки предвид, че могат да бъдат изследвани и още редица характеристики на личността.

**Резултати от изследването:**

- **Обобщени резултати**

След направена статистическа обработка на отговорите на респондентите се откроиха следните обобщени резултати:

*Таблица 4. Обобщени резултати на респондентите*

| | Мотивиращ фактор | Среден брой точки |
|---|---|---|
| 1. | Успехи, постижения на моите ученици, признание за способностите ми | 6,5 |
| 2. | Добри взаимоотношения с колеги, колективизъм | 6,4 |
| 3 | Работна заплата и допълнително материално стимулиране | 6,3 |
| 4. | Подкрепящо ръководство и усещане за сигурност | 6,2 |

| | | |
|---|---|---|
| 5. | Стабилността в училище, основана на добра организация и изрядна документация | 5,9 |
| 6. | Изяви и инициативи на ученици и учители, които представят училището пред обществеността | 5,4 |
| 7. | Ваканции, работно време, постоянен трудов договор | 5,3 |
| 8. | Сигурна работна среда, основана на предвидимост в решенията на директора | 5,00 |
| 9. | Стремежът към по-висока квалификация | 4,93 |
| 10. | Иновативна и добре осигурена материално-техническа база | 4,92 |
| 11. | Възможност за участие във вземането на управленско решение и кариерно развитие | 3,8 |

Водещ мотивиращ фактор за учителите в изследваните 19 училища е успехът на учениците и признанието за способностите им, следван от добрите взаимоотношения с колеги. На базата на поставената цел се откроиха следните резултати:

- **Резултати според типа населено място**

*Таблица 5. Резултати – град*

| | **Мотивиращ фактор** | **Среден брой точки** |
|---|---|---|
| 1. | Добри взаимоотношения с колеги, колективизъм | 6,4 |
| 2. | Успехи, постижения на моите ученици, признание за способностите ми | 6,3 |
| 3. | Подкрепящо ръководство и усещане за сигурност | 6,2 |
| 4. | Сигурна работна среда, основана на предвидимост в решенията на директора | 6,1 |
| 5. | Работна заплата и допълнително материално стимулиране | 6,06 |
| 6. | Стабилността в училище, основана на добра организация и изрядна документация | 5,7 |
| 7. | Ваканции, работно време, постоянен трудов договор | 5,4 |
| 8. | Изяви и инициативи на ученици и учители, които представят училището пред обществеността | 5,1 |
| 9. | Иновативна и добре осигурена материално-техническа база | 4,9 |
| 10. | Стремежът към по-висока квалификация | 4,7 |
| 11. | Възможност за участие във вземането на управленско решение и кариерно развитие | 3,6 |

*Таблица 6. Резултати – село*

| | **Мотивиращ фактор** | **Среден брой точки** |
|---|---|---|
| 1. | Работна заплата и допълнително материално стимулиране | 6,9 |
| 2. | Успехи, постижения на моите ученици, признание за способностите ми | 6,5 |
| 3. | Добри взаимоотношения с колеги, колективизъм | 6,3 |
| 4. | Стабилността в училище, основана на добра организация и изрядна документация | 6,3 |
| 5. | Подкрепящо ръководство и усещане за сигурност | 6,0 |
| 6. | Изяви и инициативи на ученици и учители, които представят училището пред обществеността | 5,9 |
| 7. | Стремежът към по-висока квалификация | 5,4 |
| 8. | Ваканции, работно време, постоянен трудов договор | 5,2 |
| 9. | Иновативна и добре осигурена материално-техническа база | 5,0 |
| 10. | Възможност за участие във вземането на управленско решение и кариерно развитие | 4,2 |
| 11. | Сигурна работна среда, основана на предвидимост в решенията на директора | 2,4 |

Анкетното проучване в изследваните училища установи, че учителите, работещи в училища в населено място от градски тип се чувстват най-мотивирани, когато са в добри взаимоотношения с колегите си. Този фактор влияе върху психическото състояние сред учителите, защото колективизма създава сигурна и подкрепяща среда. Логично е в условията на конфликтна среда, учителите да се чувстват неспокойни на работното си място и това респективно повлиява върху мотивацията им за труд. Учителите в изследваните училища, работещи в населени места от селски тип посочват като водещ мотивиращ фактор работната заплата и допълнителното материално стимулиране. Редица мотивационни теории и изследвания доказват този резултат, но има и такива, които го опровергават. Водената държавната политика за мотивиране на педагогическите специалисти е насочена именно към увеличение на работната заплата. Този подход за стимулиране на учителите най-силно влияе върху мотивацията на учителите, работещи в училища в населено място от селски тип. На второ място като мотивиращ фактор, градските и селските училища, поставят успехите и постиженията на учениците и признанието за способностите им. Една от основните цели на образованието е постигане на високи образователни резултати на учениците, което доказва, че респондентите се стремят да работят в тази посока и успехите на учениците повишават техния ентусиазъм и мотивация за труд. Съществена разлика в

резултатите се откроява по показателя „Сигурна работна среда, основана на предвидимост в решенията на директора“. Респондентите, работещи в града подреждат този фактор на четвърто, докато работещите в селата – на последно място. Директорите често са изправени пред непредвидими ситуации, в които бързо трябва да вземат решение. Предизвикателствата в градските училища, свързани със съвременния динамичен начин на живот на училищната общност, високите очаквания на обществеността към образователната система, развитието на иновациите, пораждат необходимостта от по-голяма сигурност за учителите и предвидимост в решенията на директора при възникнали ситуации.

В **заключение** може да се обобщи, че педагогическите специалисти, работещи в изследваните градски училища най-силно се мотивират от колективизма, а в изследваните селски училища – от работната заплата. Въпреки различията по водещия мотивиращ фактор, значителните сходства по следващите показатели доказват, че спокойната и сигурна работна среда, доброто заплащане, добрите резултатите от положения труд и похвалата за тях, най-силно мотивират учителите сред изследваните училища в Шуменска област.

Литература:


1. Василев, В., И. Ефремовски (2017). Организационна култура и мотивация на персонала, изд. Пропелер, София.
2. Вацов, С. (2010). Управление на персонала в училище, изд. Фабер, В. Търново.
3. Витанова, Н., Н. Митева (2015). Бърнаут синдромът в учителската професия. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, ISBN 978-619-201-035-5.
4. Гоцевски, Т. (2004). Образователен мениджмънт, УИ „Св. Климент Охридски“, София.
5. Загорчева, Д. (2022). Система за успешно управление на образователната институция, УИ „Епископ Константин Преславски“, ISBN 978-619-201-635-7, Шумен.
6. Иванов, И. (2006). Мотивация и управление. Основни теоретични концепции. – В: Психология, том 14, бр. 1, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, В. Търново.
7. Илиева, С. (2006). Организационна култура: Същност, функции, промяна, УИ „Св. Климент Охридски“, ISBN 9540724805, София.
8. Маслоу, Е. (2001). Мотивация и личност. Изд. „Кибеа“, ISBN: 954-474-248-4, София.
9. Паунов, М. (1998). Основи на управлението, София.
10. Стефанова, Н. (2020). Автореферат тема: Тенденции в мотивацията на персонала в малкия и среден бизнес, СА „Д. Ценов“, Свищов.
11. Сластенин В. А., Л. С. Подимова. (1997). Педагогика: иновативна дейност, Москва.



*Миглена Иванова Базелкова,*
*докторант,*

*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“*
*m.bazelkova@abv.bg*

# ЗА СЪВРЕМЕННАТА ВРЪЗКА „МУЗЕЙ – ДЕТСКА ГРАДИНА”. ДОБРИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРАКТИКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МЕТАКОГНИТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА

*Милена А. Георгиева*

# ABOUT THE MODERN RELATIONSHIP "MUSEUM - KINDERGARTEN". GOOD PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DEVELOPING CHILDREN'S METACOGNITIVE SKILLS

*Milena A. Georgieva*

*ABSTRACT: As an institution of public memory, the Bulgarian museum has always played an important role in the development of the educational system and preschool education. In the scientific literature, however, the problem of the interaction between the museum and the kindergarten has not yet received its in-depth consideration and has not been the subject of independent research. Individual moments of museum and pedagogical activities with preschool children are considered in the context of the topic of museum education in our country, which has recently been attracting more and more interest.*

*KEYWORDS: Museum education, Kindergarten, metakognitive skills*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Динамиката на обществения живот в XXI век, интензивността на темповете и неоднородността на процесите на развитие във всички обществени сфери поставят образованието, обучението и ученето пред множество предизвикателства. За справянето с тях е необходимо всеки гражданин да бъде образован, знаещ и можещ, с перспектива за лично и обществено благополучие. Комплексът от умения, необходими за живот в XXI век непрекъснато се разширява и динамично се променя. Все по-осезаема става нуждата от социална и емоционална интелигентност.

В настоящето, а и в бъдещето базовата и функционалната грамотност на подрастващите в областта на четенето, математиката, природните науки, технологиите и в дигиталните умения трябва да се доразвиват. Заедно с това ще се налага акцент върху свързващите умения като критично мислене, изказване на информирано мнение, инициативност, насоченост към решаване на проблеми и умения за работа в екип. Подготовката за всичко това, обаче започва още от най-ранния етап от детското развитие – предучилищната възраст. По-нататък при формирането на детето като личност и качествата му - етично поведение, любознателност, адаптивност, лидерство, ще засилват и социалната отговорност, приемането на различията и нещо много важно- да разсъждават върху

собствените си познавателни процеси и умения, да наблюдават себе си и вземат осъзнати решения.

Цел на настоящата публикация е да се поставят някои аспекти от съвременната връзка „Музей-Детска градина" в контекста на Закона за предучилищното и училищното образование [30; 31] и как тя би подпомогнала метакогнитивното развитие на българските деца още от предучилищна възраст. Тази връзка също се подчинява и на европейските нормативни документи и образователни практики.

Предмет на разработката са някои от теоретичните основи, на които са базирани тези практики.

Основна задача е да бъде очертан кръгът от музейно-педагогически дейности, които допринасят за развитието на съвременната връзка Музей-Детска градина, на традициите, които следват и задачите, които изпълняват. Всичко това, подчинено на най-важната от тях: приобщаването на най-малките български граждани да започнат с вникването в света на човешката култура, цивилизованост. Да започнат да осъзнават защо ценности и ритуали в живота вървят заедно. Ритуалът като церемония, като повторяемост, като емблеми и символи предава на поколенията послания. В този ракурс в институции като музеите могат най-добре да се приобщават към сложния феномен – личностна идентичност. Според Яна Рашева – Мерджанова, това означава „самоосъзнаването на човек като принадлежност към определена социална група, към определена културна среда, към определена националност, към определена професионална група, към определен тип светоусещане, към определена религия, към определена цивилизация, всичко това го прави идентичен на себе си- тъкмо защото се е идентифицирал в по-широк контекст" [17, с. 16].

В настоящата публикация се привеждат добри и успешни практики за когнитивното и метакогнитивно развитие на децата от предучилищна възраст, от Шуменския регион. Разбира се, подобни и също много интересни примери могат да се посочат и в други български музеи, доказали се като „комплексна институция" и в този смисъл като част от широкото комуникационно пространство [9, с. 32].

Законът за предучилищното и училищното образование регламентира функционирането на детската градина като образователна институция, която преследва общите цели на образованието като се отчитат спецификата на работата в нея и най-вече на възрастовите особености на децата [20, с.10] и способства колаборацията и с музеите като образователни институции. В нея детският учител осъществява основното педагогическо взаимодействие с децата на базата на придобитите си компетентности, регламентирани и измененията в него, в Приложение 1 към чл.3а, т.1 [20, с.11].

В съвременната педагогическа реалност, детската градина все по-често се обръща към ресурсите на институции, които също представляват образователна среда, макар и не от класически тип. Но пък представляващи институции с положително влияние върху „класическите" образователни институции заради своята неформалност и нетрадиционност.

Точно като такава среда и музеят не би изпълнил нито една от обществените си задачи без творческите връзки с образователните и с всички институции с културно-просветно значение [30, Чл.2, ал.1].

В музея се развиват различни форми на практиката, което се дължи както на специфичното богатство на исторически ценности и теми, така и на високо квалифицираните си кадри. Детската градина, училището и музеят са единно образователно пространство и неслучайно сътрудничеството между тези институции има своите дълголетни традиции. Музеят, като място на памет има огромните възможности да бъде и транслатор на памет във всеки един момент от развитието на дадено общество.

Но той не би изпълнил нито една от обществените си задачи без творческите си връзки с образователните и с всички институции с културно-просветно значение. В него се развиват различни форми на практиката, което се дължи както на специфичното богатство на исторически ценности и теми, така и на високо квалифицираните си кадри. Музеят и училището са единно образователно пространство и неслучайно сътрудничеството между двете институции има своите дълголетни традиции.

Както регламентира Чл. 55 на ЗПУО: „Предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие" [30; 31] .

Музейното образование на децата от предучилищна възраст е ориентиран основно към направление „Околен свят". Обемът на образователното съдържание в това ОН включва конкретни представи и умения за околния свят, систематизирани в 4 образователни ядра: „Самоутвърждаване и общуване с околните", „Социална и здравоносна среда", „Светът на природата и нейното опазване" и „Културни и национални ценности" [2, с. 98].

Българското общество ясно демонстрира своя стремеж да предава това, което ще съхрани националната идентичност, историята и ценностите, това, което е паметно. Това налага и търсене на иновативни подходи към традиционното, с цел обществена полезност. Музеите са институциите, които имат най-широкия спектър от възможности за това, като ключов ресурс е **Музейното образование.**

През последните години все повече образователни програми използват концепцията за социалната и емоционалната компетентност като теоретична основа за стимулиране на личностното развитие на обучаваните в структурирана образователна среда.

Музеите като културно-просветни и образователни институции и среда също способстват да бъдат полезно пространство за развитие на личността.

Смята се, че XIX век „се превръща в крайъгълен камък на извеждането на образователната функция и на културните институции, включително и на музеите по света, в Европа и у нас. Днес „модерният свят налага отпечатък и върху образователните функции" и на тези институции [15, с. 175].

През последните 20 години съществува и разбирането, че вместо места за образование, те са места за учене, отговарящи на нуждите и интересите на посетителите [16, с. 218].

Образователната дейност на музеите се осъществява чрез различни организационни форми въз основа на музейните експонати, използване на художествени и научни текстове, нагледни пособия, аудио-, видео- и компютърна техника, чрез интернет н технологии, които позволяват общуване в синхронна и асинхронна среда. Музейното и около-музейното пространство способстват за развитие на емоционално-естетическата сфера на личността [11, с. 784]. Често обучаемите, попаднали в тази среда са освен слушатели и наблюдатели, но и изследователи.

Съвременната музейна педагогика разкрива своите цели за насърчаване на любовта към родната земя и към хората, които се грижат за нейния просперитет; за формирането на национално самосъзнание, за успешно адаптиране на подрастващите в околния свят; за поколенческо общуване при което се усвояват от детето „езикът, обичаите и традициите на групата" [12, с.21]. Разбира се, предаването на ценностите, които са колективни идеи и без които човек не може да живее сред другите хора, е една от основните задачи на семейството.То подпомага интеграцията в обществото и способства за свързването със всички социализиращи институции, които са инстанции за селекция и механизми за унификация.

Социалното знание за децата от предучилищна възраст е опосредствано от тях и способства за реализиране на съвместни дейности на подрастващите и възрастните. В съвременните музеи по света и у нас все повече тяхната практика се ориентира към иновативни технологии за формиране на професионални компетентност на учителите и музейните педагози, за да осъществят успешно своите цели. През последните години се появиха програми, в които се даде поле за активности предназначени да се развиват в музейна и извънмузейна среда и за най-малките граждани на Европа.

В следване на добрите си традиции и общоевропейските тенденции, днес българското образование, а вече и сферата на културата са насочени да възприемат успешни практики за „учене през целия живот". Същевременно да интегрират елементи на личната инициативност, предприемачеството и екипно-ориентираната работа. Това налага и необходимостта от обособяване на инициативността и предприемчивостта, идентифицирани като една от осемте ключови компетентности в Европейската референтна рамка, като ядро на учебното съдържание.

В тази връзка възможностите които предоставя музейната педагогика са многобройни и имат своите перспективи в контекста на европейските образователни практики и перспективи за развитие, насочени включително и към цифровото образование.

В условията на динамични глобализационни процеси, България и като страна членка на Европейския съюз има своите ангажименти към създадения през 2018 г. от Европейската комисия „План за цифрово образование". Този план включва три приоритета, формулиращи мерки за подпомагане на страните-

членки на Европейския съюз за справяне с всички свързани проблеми. Цялата рамка подкрепя Европейската квалификационна рамка за обучение през целия живот и Европейската класификация на уменията, компетенциите, квалификациите и професиите. Този план е вече актуализиран и действа като „План за действие в областта на цифровото образование (2021—2027 г.)

Българските музеи съвсем не остават встрани от общите тенденции. Нещо повече, техните отговорности като партнираща институция на всички образователни и културно просветни организации налагат активно отношение и усърдна работа към образованието, обучението и ученето, на всички членове на нашето общество, през целия им живот.

Според актуалната дефиниция, утвърдена от Международния съвет на музеите (International Council of Museums - ICOM), „*Музеят* е некомерсиална, устойчива институция, работеща в полза на обществото и неговото развитие. Институция, която е отворена за публиката и която придобива, съхранява, изследва и популяризира материалното и нематериалното наследство на човечеството и неговата природна среда с образователни, научни и естетически цели" [1, с. 19].

Като такава институция на обществената памет, българският музей винаги е изпълнявал важна роля и в развитието на образователната система. А като част от нея е и предучилищното образование.

В научната литература, обаче проблемът за взаимодействието между музея и детската градина все още не е получил своето задълбочено разглеждане и не е бил обект на самостоятелно изследване.

Все по-често днес музейните специалисти и педагозите в учебните заведения търсят възможностите и реалните условия за „срещата" на музеите, образованието и метакогнитивното развитие на учещите се [9, 118].

Една от формите за осъществяване на разнообразните модели на такива „срещи" предлаганите от музеите образователни програми. Нужно е да се отбележи, че в хода н тяхната реализация понякога на практиката се получава и така, че музеите стават често „изнесена" образователна среда. Целта на това полезно и прекрасно по своята същност общуване е процесът на самопознаването и самоопределението на трите участващи в него компонента в хода на осъзнаване на „хармонизацията на преходните човеци и хармонията между самите човеци" [23, с.47].

В българското музейно пространство отдавна стои „отворен" въпросът опознаването и проучването на възможностите на музейното образование за метакогнитивното развитие на учащите се. В условията на „цифровата ера" и глобализацията на съвременния свят това отдавна е наложително. С цел – осмисляне на новите парадигми в историческото, философското, педагогическото, технологичното и всяко друго познание. Да бъдат разгледани от друга гледна точка нашите и чуждестранните образователни философии и практики. Метакогниция или метапознание обикновено се дефинира като „познание за познанието" или „мислене относно мисленето" , а дори и „знание за знанието" . В периода на предучилищната възраст мисленето се развива динамично и интензивно [9, 110-104].

Разширява се зоната на действие и на опита, усвоява се граматичната структура на езика, натрупва се богат запас от думи. Възниква възможност за извършване на определени когнитивни операции във вътрешен план – като умствени процеси за умствени постижения, извън или преди извършване на действие. Тази преходна форма към вътрешна реч дава възможност да се отделят компонентите на действието от конкретната ситуация и постепенно да се оперира само с техни образи – нагледно-образно мислене. Това е предпоставка за умствено предвиждане и планиране на действия и за извеждане на съждения и заключения, макар и първоначално в елементарна форма. Образите, с които се оперира, още са с предимно нагледно-образен характер. Преобладаващото преди това нагледно-действено мислене не изчезва, а се запазва като възможност за действие, особено при по-трудни изисквания. Чрез установяване на критерии и методи за анализ и чрез прилагането им при решаване на задачи в практико-предметна и речева форма децата се научават да се ориентират по-обективно в съществените признаци и връзки.

През този период ясно личи развитието на мисленето от равнището на нагледно-действено към нагледно-образно, а от там и към словесно-логическо, без да се изключва нито едно от тях. Свързано е с търсене и оперирање със знания, със знанието за това кога и как да се използват конкретни стратегии за учене или за решаване на проблеми . Счита се, че метапознанието съдържа два компонента: знание за познавателните и съответно когнитивни процеси, и възможности, както и регулирането на тези когнитивните процеси. Специалистите по педагогика, психология и музеология оперират още с термини като Метапамет. Тя се дефинира като знание за паметта и подходите и стратегиите на запомняне. Това е особено важна форма на метакогниция. В практиката на образователните технологии се говори още за метакогнитивните умения, които играят важна роля във всички учебни дейности и преживявания на обучаемите- деца, ученици, възрастни.

Макар, все още да е дискусионно самото дефиниране на метакогницията, тя самата е „многопластов и многоаспектен конструкт", тя все пак налага на музеите модели и те от своя страна определят „вида, характера и спецификите на образователните програми". Така би се осъществила много по ефективно желаната двустранна и непрекъсната връзка музей – училище и биха се използвали пълноценно всички възможни ресурси.

Музейното образование поставя метакогницията да бъде разглеждана в аспекта на детската метакогниция или тази на родителите и децата посетили музея, или в осмислянето на поколенческите връзки и самопознанието.




*Обр. 1, „За първи път в музея” - деца от ДГ „Пчелица” – Шумен , със своите родители в къща музей „Панайот Волов” – Шумен , 26 май 2022 г.*

В световната музейна педагогика отдавна се работи в научното поле за изследване на метакогнитивното познание на родителите, свързано с очертаване на връзката между това , което родителите са знаели за това, как те и техните деца мислят и учат и доколко тези предварителни познания влияят върху вида и качеството на интеракцията между родителите и децата в контекста на даден музей.

Темата за музеите като образователна среда влиза във фокуса на съвременната музеология през последното десетилетие и става все по-актуална. Тя навлиза с все повече и в изследванията на специалисти, свързани с българското образование и музейното дело. В световните и наши практики връзката музей-детска градина или музей-училище се обогатява, при реализацията на образователните форми и програми се говори вече и за „Visible pedagogy” [32, p.1] – Видима педагогика. Терминът започва своето разпространение чрез англоезичната научна литература, свързана с Музейната педагогика.

Наистина, през последното десетилетие се наблюдават видими процеси, в които навсякъде музеите претърпяват своята метаморфоза, но с това и увеличават своите възможности.

В световен мащаб, а вече и в България все повече музеи демонстрират стремеж да разполагат както с разнообразни автентични колекции, така и с отлично подготвени и квалифицирани кадри. Съвсем по естествен начин динамиката в развитието на обществата и системите на образованието по света и у нас рефлектират по своеобразен начин и върху връзките между образователните и културни институции. Това дава възможност в тях да се провеждат различни по своите характеристики образователни уроци, които успяват да завладеят вниманието на аудиториите. Безспорен факт е, че музеите са ефективна образователна среда, която определено е „по-различна от стаята в детската градина или класната стая и е „изпълнена със занимателни и

образователни материали, чрез които се стимулира интереса към различни епохи от човешкото развитие". Основната цел на музейно–образователните програми в музеите е подчинена и на подпомагането на този процес.

Отделни моменти от музейно-педагогическите дейности с деца от предучилищна възраст са разглеждани в контекста на темата за музейното образование у нас, която напоследък все повече привлича интерес. В интернет и в библиотечните ресурси вече могат да се намерят публикувани и материали от семинари, работни срещи и други форуми, на които се обсъжда темата за музейното образование и се споделят добри практики на редица наши музеи по отношение на работата им. Но най-вече с ученици от V до XII клас. За връзката музей- детска градина и начално училище все още материалите са недостатъчно, като обем. А всъщност на практика се случват много полезни инициативи, но те рядко намират задълбочени публикационни изяви и поставяне в тематичен контекст. Музейно-педагогическите идеи през последните десетилетия са част от съвременната образователна парадигма и налагат преосмислянето на образователната функция на музея. Съвременната динамична и все по технологизираща се действителност предоставя на българските музеи все повече възможности и условия за партньорства, за да разгърнат своя образователен и социален потенциал. За осъществяване на качествено обучение на децата от предучилищна възраст е важен компетенсностиния подход в образованието. Днес, в образователните институции навлизат все по-нови или добре усъвършенствани методи средства, технологии, образователна среда. Стремежът е да се осигури на децата иновативна образователна среда [19, с.81].

Проучванията показват, че дейностите, организирани от музеите, обхващат всички образователни ключови умения и компетентности, а често са особено ефективни в стимулирането на социални умения и умения за учене. Всички дейности в процеса на обучение, възпитание и социализация се случват чрез комуникация. Комуникативните практики имат различни измерения и нива, но значимостта им се измерва в две основни направления – като условие за качествено преподаване и учене,и като начин за развиване на ключови умения у децата, в т.ч. и за общуване и развиване уменията на учителите чрез прилагане на разнообразие от методи, техники, технологии и обменени практики [7, с. 52].

Всепризнат факт е, че една от най-добрите образователни среди за развитие на емоционалната интелигентност на човека е музеят, включително и като такава за обучение на хората от всички възрасти. Счита се, че емоционалната интелигентност (emotional intelligence) - EQ е свъэрзана и със социалните компетенции, които формират децата и подрастващите, подпомагани от семейството си (като институция) [12, с. 76] и от всички останали обучаващи ги институции. Регламентирано от Чл. 2. (1) от Закона за предучилищното и училищното образование на Република България: „Системата на предучилищното и училищното образование включва участниците в образователния процес и институциите, както и отношенията и връзките между тях за постигане целите на образованието [30].

Музейната и съпътстващата извънмузейна среда безспорно способстват за правилното детско развитие и индивидуалните им качества и таланти. Най-

голямото предимство на музеите в този процес е, че те „предоставят възможности на публиката да използва своите собствени знания за образователно усъвършенстване, като търси свободно, но умело е направлявана в една много богата среда" [3, с. 312]. Чрез работата над EQ на детето, въвлечено в игра и в света на новото знание и знание за миналото, то може да стане по-отворено към хората чрез развиване на емпатия, по-лесно адаптивно към промените и с по-добър самоконтрол. Известно е, че работата над EQ осигурява превенция от детска агресия, авто-агресия, проблеми с концентрацията и поведението, депресии и изобщо върху комплекса емоции. Според Д. Голман [8, с. 316], вследствие на социално и емоционално обучение, децата стават по-отговорни и по-уверени; по-популярни и общителни; по-социални и готови да помагат; разбират по-добре останалите; по-внимателни и загрижени; използват повече социални стратегии за разрешаване на междуличностни проблеми; по-хармонични; по-„демократични"; с по-добри умения за разрешаване на конфликти. Затова в музейна среда се работи целенасочено чрез музейно-педагогическите форми за развитие и на емоционалната интелигентност, основана на едно „добре забравено старо" знание. В някои български музеи през последните години се използва и то много сполучливо, метод „Монтесори" [10, с. 23].

Чрез него социализацията дава в ръцете на свободното дете нормите и правилата на обществото [18, с.74]. Децата искат да бъдат част от света на възрастните. За тях работата е забавна също както играта, ако им се даде възможност да я вършат. Според д-р Мария Монтесори: „Играта е работата на детето" [24, 113-117]. Работата е целенасочена дейност. Насърчава се естественото учене, чрез спонтанни занимания. Това е онази тънка граница между помощта и привидното бездействие на педагога, когато той не заменя детето в извършването на определени действия, но му оказва помощ, подкрепа, за да действа то в полза на себе си. Първи по метод „Монтесори", заработиха музеите в Габрово – Музеят на образованието и РЕМО „Етър", Музей на индустрията – гр. Габрово, в Учебен музей – гр. Варна и др, където се включват още анимация, демонстрация, изява на театралните умения, словесното и песенно творчество на децата. Сполучливо елементи от метода се вписват и в музейно-педагогическата работа на къща музей „П. Волов", обект на Регионален исторически музей – Шумен, по образователна програма „Битът на старите българи", модул „Старинните български думи".

В българските музеи децата често намират обогатяваща информация и нагледно обяснение на отделните етапи от еволюцията в човешката комуникация. През последните години тематичните образователни програми, посветена на писмеността се развиват в направление, което изяснява историческия развой и технологичното обогатяване, например на цивилизационния и общочовешки феномен – Писменост.

За децата от 6-7 г. е много подходяща и работата по темата: „Как са общували хората в миналото?" или „Как се информирали хората от миналото?" [5, с. 36]. Занятията се провеждат основно в музейна среда, но предполагат да

бъдат и мобилни, в познатия за всички български музеи формат – „Музей в куфар".

Често българските музейни специалисти се оказват и недостатъчно информирани, че една от тясно гравитиращите към технологичното обучение ключова компетентност е най-общо наречената „Социална и гражданска компетентност" и техният арсенал от професионални компетентности би могъл да се обогати, ако те познават ако не различните европейски директиви и документи, поне някои от актуалните закони за предучилищно и училищно образование. Защото те се свързват с гражданското образование като задължителна иманентна характеристика на съвременния социум. От своя страна гражданското образование се характеризира със своята гъвкавост и подвижност, тъй като то се осъществява чрез много от учебните дисциплини, изучавани в училище. Същността на гражданската компетентност и съставляващите я знания, умения и отношения е добре описана от Европейската референтна рамка. Според дадената там дефиниция, тази компетентност включва уменията, които „са свързани със способността за ефективно участие, заедно с други хора, в дейности от общ или обществен интерес, включително за устойчиво развитие на обществото. Това включва умения за критично мислене и за интегрирано решаване на проблеми, както и умения за аргументиране и конструктивно участие в дейности на общността, както и във вземането на решения на всички равнища, от местно и национално до европейско и международно равнище".

Според Закона за Предучилищното и училищното образование, чл.77 [30], в музейна среда могат и и се осъществяват и развиват комплексно, с особен акцент върху следните компетентности: социални и граждански; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.

Гражданските компетенции за развиване у подрастващите са свързани и винаги ще се възпитават изграждане на отговорно поведение в училищна, институционална и семейна среда и поддържане на дисциплина. Познаване на права и отговорности. Честване на национални празници: Трети март; Ден на българската писменост и култура и други. Знания относно родния край, културните му забележителности и местоположение. Изграждане на чувство за принадлежност към своята страна и държавност, към родното място. Познаване на Националните символи (знаме, герб, химн), История на Република България, велики и славни герои, подвиг и принос за свободата на Родината.

През последните години все повече образователни програми използват концепцията за социалната и емоционалната компетентност като теоретична основа за стимулиране на личностното развитие на обучаваните в структурирана образователна среда. Музеят като културно-просветна и образователна институция и среда също способства да бъде полезно пространство за развитие на личността. За тази цел е най-удачно да се започне с възпитание и обучение от нейния най-ранен възрастов етап, свързан с предучилищното образование. Основните насоки за работа са ситуирани в стратегическата документация, регламентираща съвременното българско образование. Ключовите компетентности, според Националната квалификационна рамка на Република България, приета с РМС № 96/02.02.2012 г. на МОН.

Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) [6, с. 263], изготвена от Министерството на образованието и науката в сътрудничество със заинтересовани страни. В периода от 2021 година до 2030 година българската образователна система е призвана да подготви за личностна и професионална реализация поколението от деца и ученици, които ще навлизат в активна трудова възраст в следващите поне пет десетилетия. С оглед развитието на обществото това е изключително отговорна мисия, включена и в документите и директивите на Европейската комисия [26, 27, 28, 29].

Образователната система търси устойчиви и ефективни решения за успешно включване и трайно приобщаване на всяко дете/ученик, независимо от регионалните особености, социално-икономическия статус на семейството и майчиния език. Съществен акцент в тази връзка е необходимостта детската градина и училището да осъществяват мисията си да обучават, възпитават и социализират децата/учениците и да взаимодействат с родителите им за формиране на положителни нагласи към образованието и за превръщането им в пълноценни участници в образователния процес. Усилията на педагогическите екипи в детските градини и училищата и техните институционални партньори включително и музеите следва да се насочат към осигуряването на най-благоприятна образователна среда за всяко дете/ученик в условията на толерантност, уважение към културното многообразие, умения за интеркултурен диалог и недопускане на дискриминация [33, 43-45].

Според музеолога Иглика Мишкова „Образованието е присъщо, свойствено на природата на музеите. Тяхната образователна мисия доминира във всяка друга дейност, тя е интегрална част от работата на целия персонал и елемент от опита, от впечатленията на всеки музеен потребител. Ако музеите не се грижат за образователната си дейност, то те не са истински музеи [34, ;15: с. 11].

Институциите от системата на предучилищното и училищното образование през 2030 година предлагат максимално сигурна, здравословна, екологична и подкрепяща среда, където си дават среща образователни традиции, иновативни педагогически решения и дигитално развитие. Те непрекъснато се развиват като пространства за учене и развиване на интересите, за отдих и взаимодействие между деца, ученици, родители и местна общност, обединени от споделени ценности за постигане на общозначима цел – формиране на знаещи и можещи личности, способни да правят отговорни избори и да реализират целите си в динамична и конкурентна социална среда. Педагогическият специалист, а защо не и музейният педагог или всеки музеен специалист през 2030 година да е компетентен, подкрепящ, диалогичен, отворен за иновации, с мисия и с нагласа за постоянно учене и развиване на личностните си и професионални компетентности, да мотивира и да вдъхновява децата и учениците, да им помага да изграждат умения и компетентности, които да прилагат в различни житейски и професионални ситуации. Той помага на децата и учениците за тяхното когнитивно, творческото, личностно и емоционално развитие, работейки в партньорство с родителите и заинтересованите страни. Децата и учениците през

2030 година притежават компетентности и се стремят към личностно развитие и усъвършенстване през целия живот. В **Рамката** са определени 9 приоритетни области за развитието на образованието и обучението.. Приоритетните области обхващат всички значими хоризонтални предизвикателства в системата на образованието и обучението при следване на цялостен подход и в съответствие с определените области на политиките: Ранно детско развитие; Компетентности и таланти; системна работа с родителите и т.н. [5, с. 29; 6, с. 267].

В музейна и извън музейна среда най-активно се работи и се дават още много възможности в **Цел 2.2. - Възпитание в ценности.**Тук музеите могат да се включват с обновени форми за: реализиране на инициативи за съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност и популяризиране на българския език, традиции и култура и изграждане на умения за критично мислене и разбиране за света, културата, религиите, историята, медиите, икономиката, околната среда, устойчивостта.

**Цел 2.3. Развитие на способностите и талантите.** Музеите могат да бъдат полезни към точки: Привличане на представители на висши училища, научни институти, социални партньори и неправителствени организации в подкрепа на заниманията по интереси и извънучилищните дейности [6, с. 267].

За това един от добрите примери е Шуменският регионален исторически музей. В системата му функционират четири обекта със статут на мемориални музеи. Това са къща музей „Панайот Волов", къща музей „Добри Войников", къща музей „Лайош Кошут", музеен комплекс „Панчо Владигеров". От няколко години в системата и в работата с деца беше включен и още един обект, но не с мемориален статут. Това е комплекс „Авшарян". Там е отразен местният градски бит от края на XIX в. – до 30-те г. на XX в. Към комплекса е ситуирана и интересна по своя характер Бонсай-градина, в която най-малките опознават и чудната страна на растителния свят. Много добра работа с деца от предучилищна възраст демонстрира и екипът на Груповата археологическа недвижима културна ценност (ГАНКЦ) „Шуменска крепост", също от системата на РИМ-Шумен. Там се организират специални анимации за живота на хората от средновековното минало на града. Сред старините на средновековния град и пред прекрасния панорамен изглед към съвременния, деца, учители и родители често отбелязват завършването на обучението в детската градина. В националните историко-археологически резервати „Плиска" и „Мадара" също се работи много успешно с деца от предучилищна възраст и се организират за тях различни прояви.

С най-разнообразни теми и дейности работи и експозицията на Регионален исторически музей – Шумен привлича в своите осем зали децата от предучилищна възраст. В залите „Средновековие" най-малките могат да съпреживеят тръпката на откривателството в специалния археологически кът всред „дървената крепост". Обновените зали „Праистория", „Античност", „Възраждане", „Вяра и сила" и „Съкровищница" предлагат на музейните педагози, учителите и децата иновативни и най-богати форми за учебно-възпитателни дейности. Днес, реалността на миналото е част от реалността на съвремието на българското общество. То е ситуирало в нея по оригинален начин и категорията патриотизъм.

Например, в дома на шуменския революционер Панайот Волов беше заснет и филм по театрализирания спектакъл, посветен на Априлското въстание от 1876 г. Актьори в нето са шуменските деца от ДГ „Светулка”, като те бяха предварително въведени в символите на героичното събитие и неговия наратив. Прекрасната постановка на малчуганите може да се види на Е-платформата: „EDU-CULT ERASMUS+ PROJECT” в Youtube[31].




*Обр.2. Театрална постановка за Априлското въстание на децата от ДГ „Светулка”- Шумен, 14.10. 2021 г. Снимка: Пресцентър на Община Шумен*

През годините малки абсолвенти от шуменските детски градини за отбелязвали тържественото си завършване в шуменските музеи. Но едно от най-запомнящите се е това на випуск 2017 г. но детска градина „Братя Грим” – Шумен, които направиха по много забавен начин тържеството си пред родители и близки. По примера на възрожденското школо възпитаниците на Красимира Колева и Боряна Василева изиграха „Последното испитание”. Това беше техния публичен изпит в двора на къща музей „П. Волов”. Също както в онова далечно време децата отговаряха на въпроси по наученото през годината, задавани им от родители и гости. За отговорите си получаваха награди. Но най-вълнуващият момент беше сбогуването с любимите учители. Според Надежда Минчева и Нели Крумова – директор и педагог от ДГ „Светулка” в Шумен, музеите на открито са най-доброто място за учене на децата. Макар децата от предучилищна възраст трудно да разбират връзката между предметите, действията и нравите на обществата в миналото, децата се приобщават към общочовешките ценности [13, с. 18], най-добре чрез музеите и музейно-педагогическите дейности. Интересните

[31] Платформа EDU-CULT ERASMUS+ PROJECT, видео канал Youtube: https://www.youtube.com/channel/UC6OBqvmG04qo9VT9Nrj4z9w/featured.

занятия „Археология в музея”, например се запознават и с етапите на откриването на находките, тяхното документиране, (Stoyanov, 2021, p. 95) **,** а на по-големите им се дават и познания за това какво е рисунка, чертеж, схема, легенда и т.н. Всъщност, няма български музей, в който да не включва добри практики и на технологично обучение на подрастващите по български традиционни занаяти, промишленост, научни достижения и т.н. [5, с. 37]. Не на последно място една от педагогическите задачи е концентрирана върху интеркултурното и патриотично възпитание, върху идеята за възпитанието в демократизъм – в контекста на родовостта [21, с. 128]. В къща музей "Добри Войников" особено силен патриотичен заряд внасят специално изработените сценографии на епизоди от историческите му драми. Те акцентират върху онези негови творби, които внушават, че историята е средство за патриотично въздействие, за възпитаване на граждански добродетели и национални чувства. В резултат успешен продукт е създаденият спектакъл с деца от Детска градина „Братя Грим” – Шумен - „Първото театро” [4, с. 68-69].



*Обр.3. „Първото театро” в Шумен – представление на деца от ДГ „Братя Грим” – Шумен, 14.10.2022 г. Снимка: Пресцентър на Община Шумен*




*Обр 4. Музейно-педагогическо занятие „Еньовден в Шуменско", проведено в ДГ „Пчелица" – Шумен, 24.06.2023 г., в партньорство с РИМ – Шумен*

В заключение би могло да се обобщи, че националните политики в образованието следват европейските и дават все по-голяма свобода на учителя и на музейния специалист да направи процеса на преподаване и учене в музейна и извънмузейна среда още по интересен и по-ефективен. Същевременно дава се възможност за съобразена със спецификите програмна система на всяка детска градина. Според д-р Евгения Михова, директор на ДГ „Братя Грим" в Шумен „има все повече добри примери директорите на детски градини да дават свобода и учителите се ползват от нея, за да правят междупредметни връзки и учат иновативно" [14, с. 90].

Учителят, макар и задължен да следва Държавните образователни стандарти е този, който основно направлява и работата в музейната и извънмузейна образователна среда, подпомаган от музейния специалист.

Съвместната работа е изключително благодатна. Макар да е трудоемка за ангажираните специалисти, тя е и много необходима за детето. Разнообразява неговия свят, развива неговите сетивни възприятия, началното абстрактно–логическо мислене и активира възпитателния процес. Има огромен принос в себепознаването на детето, за да достигне то до оценката за себе си, че е ценено от другите, да подпомага стремежа му да опознава обществото, в което живее и за което трябва да е полезно. Всичко това способства активно най-вече за интелектуалното, нравственото и естетическото възпитание.

Музеите, като пространство за учене чрез споделяне на знание, могат да спомагат за изграждане на социална промяна и устойчив растеж. Нови изисквания в съвременната работа се изявяват и към уменията на учителя и

музейния специалист да ръководи процесите в учебно-възпитателната работа подчинени на задачи, включващи педагогическите методи: разказ, наблюдение, анализ, демонстрация, реконструкция, разказ, наблюдение, моделиране, дискусия, експеримент, теренно проучване. От особена важност е и формирането и развиването на групата компетентности на съвременния детски учител в направления: „Образователна среда", „Педагогическо взаимодействие с децата", „Лидерство", Работа с родителите и семейната общност", „Възпитателна работа","Работа в мултикултурна и приобщаваща среда" [22, с. 126].

Също така, е необходима и много добра и интердисциплинарна подготовка на специалистите, ангажирани с музейното образование. Затова и трябва да се подходи към това още от университетския им курс на обучение. Така, че да има удовлетвореност от обществено полезната съвместна дейност, насочена към социалната промяна и детската градина, училището и музеят винаги ще имат общи цели и задачи. Чрез тях опредметяването на света чрез откроряване на ценности и идеи, винаги ще носи отпечатъкът на трайно знание за отделния човек и обществото в миналото и в настоящето.

Литература:


1. Бонева, В. Музейната мрежа в България. Издателство „Фабер"- Велико Търново, 2014.
2. Василева, С. Модулни методи на обучение в помощ на екологичното образование на децата в детската градина. Сборник с материали от Международна научно-практическа конференция „Детската градина и уменията на 21-ви век", 10-11 април 2024 г., Издава Община Шумен, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски", „ЕВРОПРО" ЕООД, ДГ Братя Грим", ДГ „Светулка" и ДГ „Пчелица", Авторски колектив, УИ „Епископ Константин Преславски", Шумен, 2024.
3. Георгиева, М. Добри практики на къща музей „Панайот Волов" -Шумен за развитие на детската емоционална интелигентност. Известия на историческия музей – Шумен, Издателство „Фабер" - В. Търново, 2020.
4. Георгиева, М. Образователна роля и традиции в добрите практики на Регионален исторически музей – Шумен в работата с детските градини. – В: „Arts, museums, autdoor activities and learlning-Covid 19, Handbook Part 2 Erazmus +Project 2020-1 BG1-KA227-SCH-894996". Сборник материали от Международна научна конференция, част 2 от интелектуалния продукт, УИ „Епископ Константин Преславски", Шумен, 2022.
5. Георгиева, М. Технологично образование и добри практики в българската музейна педагогика. – В: Сборник доклади от Научна конференция „Знание, наука, технологии, иновации" 3-4 юни, Велико Търново, 2022, Издателство „Институт за знание, наука и иновации", В. Търново, 2022.
6. Георгиева, М. Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 - 2030) и насоките и към работата в музейна среда. Сборник на Исторически музей - гр. Исперих "Есенни четения - Сборяново", Том 14 , "От находката до витрината" - 2022, Издателство "Фабер"- 2023.

7. Георгиева, С., Власева, Р., Управлението на комуникациите в детската градина - фактор за формиране и развиване на ключови умения. Сборник с материали от Международна научно-практическа конференция „Детската градина и уменията на 21-ви век”, 10-11 април 2024 г., Издава Община Шумен, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”, „ЕВРОПРО” ЕООД, ДГ „Братя Грим”, ДГ „Светулка” и ДГ „Пчелица”, Авторски колектив, УИ „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2024.
8. Голман, Д. Емоционалната интелигентност, Издателство „Изток-Запад”, София, 2011.
9. Делибалтова, В. Музеи, образование и метакогниция. УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2015.
10. Иванова, Т. Съвременни митове за педагогическата система на Мария Монтесори. Сп. Образование и технологии, Годишно научно-методическо списание, Г. IV, бр. 4, 2013.
11. Кожухарова, П. Приложение на информационни и комуникационни технологии в музейното образователно пространство. Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски”, Педагогически факултет, том XXXIII D, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2019.
12. Кутева, В. Проблеми на семейната педагогика, УИ „Св.Св. Кирил и Методий”, В. Търново, 2000.
13. Минчева, Н., Крумова, Н. Музеите на открито – най-доброто място за учене на децата. – В: „Arts, museums, autdoor activities and learlning-Covid 19, Handbook Part 2 Erazmus +Project 2020-1 BG1-KA227-SCH-894996”. Сборник материали от Международна научна конференция, част 2 от интелектуалния продукт, УИ „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2022.
14. Михова, Е. Роля на интерактивността в работата на учителя в детската градина. – В: Сборник с материали от Международна научно-практическа конференция „Детската градина и уменията на 21-ви век”, 10-11 април 2024 г., Издава Община Шумен, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”, „ЕВРОПРО” ЕООД, ДГ Братя Грим”, ДГ „Светулка” и ДГ „Пчелица”, Авторски колектив, УИ „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2024.
15. Мишкова, И., Образование в музея. Състояние и перспективи в България. ИК „Гутенберг“, София, 2015.
16. Попова, К. Образователната функция в съвременния музей. Българско списание за образование, бр.1, 2015.
17. Рашева-Мерджанова, Я. Ценности, ритуали, образование. От подхода до инструмента. УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2024.
18. Русева, Д. Интеграцията на пет-шестгодишните деца чрез метода „Монтесори”, Педагогически алманах-педагогическо списание на Великотърновския университет „Св.св. Кирил и Методий”, брой 1, 2015.
19. Стоянова, И. Формиране на ключови компетентности при децата от предучилищна възраст чрез STREAM и STREAMS обучението Сборник с

материали от Международна научно-практическа конференция „Детската градина и уменията на 21-ви век”, 10-11 април 2024 г., Издава Община Шумен, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”, „ЕВРОПРО” ЕООД, ДГ „Братя Грим”, ДГ „Светулка” и ДГ „Пчелица”, Авторски колектив, УИ „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2024.
20. Тоцева, Я. Професионалните компетентности на детските учители през 21 век. Сборник с материали от Международна научно-практическа конференция „Детската градина и уменията на 21-ви век”, Шумен,10-11 април 2024 г., Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2024.
21. Чавдарова-Костова, С. Възпитанието в демократичното общество – същност, проявления, перспективи. УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2021.
22. Чавдарова-Костова, С. Педагогиката в началото на XXI век. Приоритети и тенденции за развитие. УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2023.
23. Цанова, П. Музеите като об разователна среда. – В: Музей- училище, училище-музей. Сборник –помагало на Национален музей на образованието - Габрово, ИПК комплекс „Абагар”, 2020, 47 – 49.
24. Montessori, M. Montessori Elementary material-The advanced Montrssory Method, Translated from the Italian Arthur Livingston, Frederick A. Stokes Company, New York, 1917.
25. Stoyanov, S. Arheological drawings when graphic engineering documenting of exavationsat objects with cultural and historical heritage. Journal scientific and applied research, International Journal vol.21, 2021, p. 94 – 99.
26. Европейска комисия, План за действие в областта на цифровото образование (2021 – 2027 г.), (European Education Area/ Quality education and training for all), <https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/digital-education>, (9.06.2024).
27. Европейска комисия, Брюксел, 17.1.2018 COM (2018) 24 final ANNEX-Приложение към Предложение за Препоръка на Съвета относно ключовите компетентности за учене през целия живот, т. 6. с.5-6. <https://eur-lex.europa.eu/resource=PDF>(09.06.2024).
28. Европейска комисия, Брюксел, 17.1.2018 COM (2018) 24 final ANNEX-Приложение към Предложение за Препоръка на Съвета относно ключовите компетентности за учене през целия живот, т. 8, с.7.<https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>, (9.06.2024).
29. Европейска комисия. Европейското пространство за образование. Официален сайт <https://education.ec.europa.eu/bg/about-eea/the-eea-explained>(9.06.2024).
30. Закон за предучилищното и училищното образование, на Министерство на образованието и науката на Република България, в сила от 01.08.2016 г.<https://www.mon.bg/nfs/2024/09/zakon-preduchobrazovanie-v1608_110924.pdf>(11.06.2024).

31. Закон за изменение и допълнение на Закона за предучилищното и училищното образование. (В сила от 01.08.2016 г., изм. и доп. ДВ. бр.69 от 16 Август 2024г.) на МОН. Република България. <https://www.mon.bg/nfs/2024/03/izmzkn_zkn-preduchobrazovanie-11092024.pdf>(11.06.2024).
32. Teachers and learning center. The graduate center City University of New York <https://vp.commons.gc.cuny.edu//>(01.05.2024);
33. Georgieva, M. Educational oportunities and resourses of the Museum pedagogy to develop common cross-cultural competence of adolescents.In International Scientific refereed online journal with Impact factor, issue 65, January 2020, 43-50,<http://sociobrains.com/Milena%20Georgieva.pdf> (04.06.2024).
34. Мишкова, И. Посетители, музей и образование. Електронно списание за хуманитаристика, „Наум", Т. 13, кн. 2, 2016, 04. 2017,<https://naum.slav.unisofia.bg/>(10.06.2024).

*Милена Андреева Георгиева,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски",*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието";*
*m.a.georgieva@shu.bg*

# ПРОУЧВАНЕ НА ИНТЕРЕСИТЕ, ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СФЕРИТЕ НА ЗАЕТОСТ И ПРИЧИНИТЕ ЗА ПРАКТИКУВАНЕ НА ТЕНИС НА МАСА

*Милчо С. Узунов*

# EXPLORING OF INTERESTS, DETERMINATION OF AREAS OF EMPLOYMENT AND REASONS FOR PRACTICING TABLE TENNIS

*Milcho S. Uzunov*

*ABSTRACT: The aim is to determine the predominant employment, occupations, interests and reasons why people prefer to play table tennis.*

*The subject of the study is a researching the training process of people playing table tennis in their free time.*

*After analysis of the results, the largest percentage, 16%, who practice table tennis outside working hours are people with a profession of information technology and software services. To the question of whether they use paid lessons, 65% of respondents answered "no", and 35% answered positively with" yes". To the question, what do you do in your free time? 32% of respondents do sports, 17% use the Internet, 15% watch TV, 13% listen to music and 12% answer with "other".*

*The priority in the work of table tennis sports clubs should be promotions to the activities among a larger contingent of people in professions with prominent work with computers and professions with characteristic immobility and high mental stress at the workplace.*

*KEYWORDS: table tennis, areas of employment, sport clubs, physical education*

## ВЪВЕДЕНИЕ

Физическото възпитание, спортът и здравословния начин на живот са едни от факторите, които ефективно подпомагат адаптирането на младите хора към новите условия и се противопоставят на непрекъснато усложняващата се здравословна и екологична обстановка [4]. По време на всяко занятие преподавателите трябва да проверяват и оценяват знанията на студентите за здравословен начин на живот, включително здравословно хранене [7].

Тенисът на маса е достъпен за практикуване в цяла България. Играта е прекрасно средство за физическо възпитание. Нейната достъпност и увлекателност са спечелили милиони привърженици в целия свят [3]. Тенисът на маса е високотехничен спорт, който изисква от играчите както физически, така и ментални умения. Той е достъпен за всички възрасти и може да бъде практикуван навсякъде и по всяко време [2]. Един от значимите фактори за поддържане на добро здраве и за превенция на заболяванията е физическата активност, осъществявана под формата на определен вид спорт (спортове), фитнес, туризъм или други дейности, които осигуряват оптимално натоварване

[5]. Натоварването е сумарно въздействие на тренировъчните средства и методи върху спортиста. Така неговата универсалност и действителност се проявяват с пълна сила, когато се извършва дадено упражнение или тренировка“ [6]. Съществуват също и липса на разбирания колко важен е спортът за физическото и интелектуалното благополучиие за практикуващите го [1].

В последните петнадесет – двадесет години се забелязват тенденции на непрестанно създаване на нови школи и клубове, които изграждат и оборудват нови зали и съоръжения, където активно се провеждат тренировъчни занимания със спортисти, обикновено подрастващи юноши и девойки. Наблюдава се тенденция на значително увеличаване броят на хората, спортуващи тениса на маса извън работно си време или така наречените в средите по тенис на маса „любители“. Именно към този контингент е насочено проучването.

**МЕТОДИКА**

*Целта* е да се определят преобладаващите професии, интересите и причините, поради които хората предпочитат да играят тенис на маса.

*Предмет* на изследване е тренировъчният процес на хора, играещи тенис на маса в свободното си време.

*Контингент* на изследване са хора (любители), практикуващи тенис на маса в извън работно време.

*Задачи на изследването*

1. Проучване на литературни източници и нормативни документи.
2. Анкетно изследване и извеждане на изводи и препоръки за практиката.

*Организация на изследването*

Анкетни изследвания се проведени в зала по тенис на маса на ДТ „Младост клуб“, гр. София, „Кидо“ – Спортен клуб по тенис на маса, гр. Пловдив, попълнени анкетни карти онлайн посредством платформата Google Forms. Попълнени и обработени за анализ на изледването са 101 анкетни карти.

**АНАЛИЗ**

Преди всичко е невъзможно с помощта на анкета да бъдат обхванати толкова много и разнообразни възлови въпроси за интересите и настроенията на хората, занимаващи се с тенис на маса извън работно време. Ще направим опит да обобщим получените данни от анкетното проучване. Анкетата съдържа 12 въпроса.

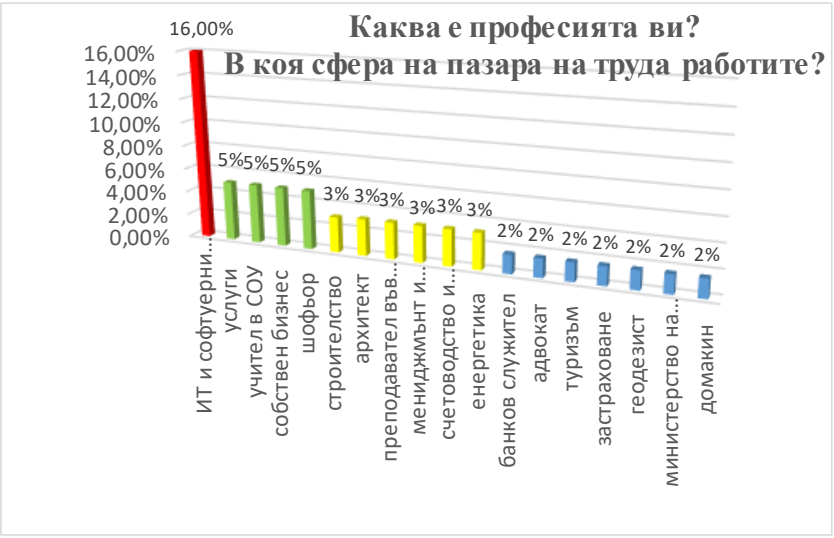
Отговорите на въпроса: „Откъде разбрахте за възможността да участвате в спортни занимания по тенис на маса?“ са илюстрирани в процентно съотношение на фигура 1.




**Фиг. 1**

Най-голям процент – 40,9% – е при отговора „от приятел“, следват го с 25,8% „спортен клуб“, близки резултати се наблюдават при отговорилите с обява, афиш – 15,2% и училище – 13,6%.

На въпросите: „Каква е професията Ви?“ и „В коя сфера на труда работите?“ отговорите в процентно съотношение са илюстрирани на фиг. 2.




**Фиг. 2**

Най-голям процент – 16%, практикуващи тенис на маса извън работно време, са хората с професия информационни технологи и софтуерни услуги, 5% от анкетитаните са хора, работещи в сферата на услугите, учители в СОУ, собствен бизнес и шофьори в градски транспорт или специализиран транспорт, с

3% от отговорилите са в сферите на строителството, по 2% от любителите на тениса на маса са хора от в сферите на туризма, адвокати, застрахователи, геодезисти, служители в Министерството на отбраната, домакини.

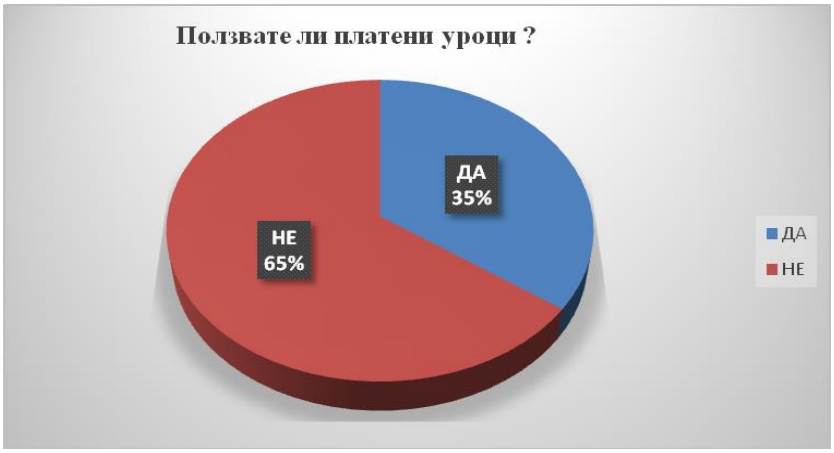
Попитани „Колко дни в седмицата участват в спортни занимания по тенис на маса и колко часа?“, анкетираните дават следните отговори в процентното съотношение, илюстрирани на фиг. 3.




**Фиг. 3**

По 5% от анкетираните играят тенис на маса седем дни по два часа и пет дни по два часа. Три дни по два часа практикуват 8%, един ден по един час – 9% и три дни по един час – 10%. Най-малък процент е за заниманията от два дни по един час – 3%, а най-голям процент – 12% – от „любителите“ играят тенис на маса два дни от седмицата по два часа.

На въпроса: „Ползват ли платени уроци?“ 65% от анкетираните отговорят с „не“, а 35% отговарят положително с „да“ (фигура 4).




**Фиг.4**

На въпроса: „Платените уроци от спортен специалист със спортно образование ли са?“ 55% от запитаните отговарят с „да“, а 45% отрицателно с „не“ (фигура 5).




**Фиг. 5**

На въпроса: „С какво се занимавате през свободното време?“ 32% от анкетираните се занимават със спорт, 17% – с интернет, 15% гледат телевизия, 13% слушат музика и 12% отговарят с „друго“.



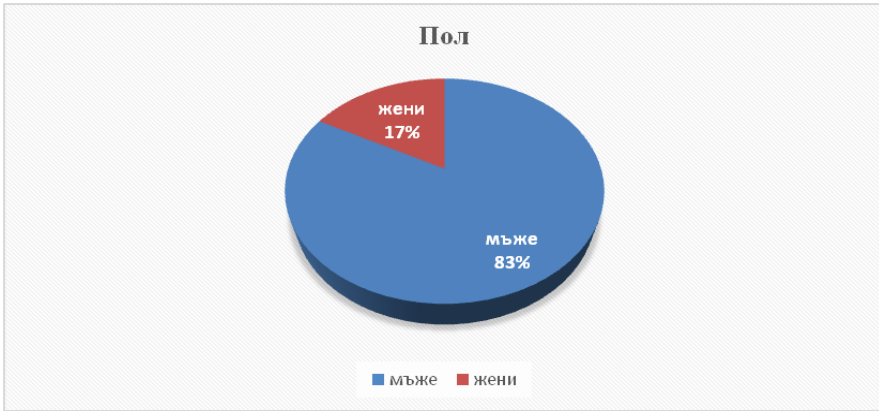

**Фиг. 6**

На въпрос: „Степенувайте от 1 до 10 трудността на изпълнение на технически елементи от тениса на маса в сравнение с други спортове, които сте практикували?“ 10% отговарят, че степента на трудност при изпълнение на технически елементи от тениса на маса е 5 от 10, а също 10% се отнасят и за отговорилите за степен на трудност при изпълнение на технически елементи 6 от 10. Със степен 9 от 10 са отговорили 11% от анкетираните, а 16% са отговорили с отговор 7 от 10. За най-високата степен на трудност при игра на тенис на маса 10 от 10 са отговрили 16% от „любителите“. Голям процент от анкетираните – 30% – споделят, че степента на трудност за изпълнение на технически елементи от тениса на маса е 8 от 10 (фигура 7).




**Фиг. 7**

Процентното съотношение при половете е мъже 83% и жени 17% (фиг. 8).




**Фиг. 8**

**ИЗВОДИ**

1. Най – голям процент – 16% – практикуващи тенис на маса извън работно време, са хората с професия информационни технологии и софтуерни услуги.
2. Голям е процентът от неизползващите платени уроци – 65%, а 45% от платените уроци са давани от хора без спортно образование.
3. 32% от анкетираните се занимават със спорт през свободното време.
4. Доминиращ е процентът мъже – 83%, съпоставен на 17% жени, практикуващи тенис на маса.

**ПРЕПОРЪКИ**

1. Приоритет в работата на спортните клубове по тенис на маса бъде пропагандиране на дейносттите сред по-голям контингент от хора в професии с изявена работа с компютър и професии с характерно обездвижване и голямо психическо напрежение на работното място.
2. Повишаване на теоретечната и практичската подготовка на хората, организиращи спортни занимания и провеждащи платени уроци на „любители“ чрез квалификационни курсове или обучение в подходящи учебни центрове, училища или университети.
3. Пропагандиране, демонстриране, организиране на тренировъчни занимания, състезания по тенис на маса сред жени, работещи в спектъра от различни професии и занимания на пазара на труда.

Литература:


1. Лазарова, М. П. Миланова. Гледна точка на преподавателите спортни специалисти за кондиционното състояние на студентите, спортуващи в Технически университет – София. Дейности по физическо възпитание и спорт, 2015, кн. 5, №1, стр. 96–98
2. Монева, Е. Установяване техническата подготвеност при студентите по тенис на маса в УНСС. KNOWLEDGE – International Journal Vol.62.5, стр. 639–643.
3. Очева, Г. Фактори и структура на нападателната ефективност при елитни състезатели по тенис на маса. Монография, 2005, стр. 4.
4. Симеонова, Т., П. Стоянова. Анкетно проучване на ученици в 5. клас относно обучението по тенис на маса. Иновации в образованието, италиански езера – Лугано 2017 г. “Иновации в образованието”, ISSN 2367-5721www.SocioBrains.com – Международно научно реферирано онлайн списание с импакт фактор (Scientific Journal Impact Factor = 4.922), Issue 34, June, 2017.
5. Чипева, М. (2019) Аеробика. Монография. София: Авангард Прима, ISBN 978-954-718-558-6, стр.106.
6. Шаламанова Д. (2021). Моделиране на подготовката в бягането на средни и дълги разстояния. София: Болидинс, ISBN 978-954-394-342-5 стр. 128.
7. Шишков М. (2021) Изследване на нуждата от спорт и навиците за здравословен начин на живот на студентите от фитнес групите на УНСС в условията на пандемия, причинена от Covid-19. – В: Trakia Journal of Sciences, бр. 19, допълнение 1, стр. 900–906



*Милчо Събев Узунов,*
*старши преподавател, доктор,*
*Технически университет – София,*
*Департамент по физическо възпитание и спорт,*
*секция „Индивидуални спортове и спортни игри“*
*mil4o_u@abv.bg*

# ПРЕПОДАВАНЕ ПО СПЕЦИАЛНИ ПРОГРАМИ НА ПРИОБЩЕНИ УЧЕНИЦИ С НАРУШЕНО ЗРЕНИЕ

*Мира Д. Цветкова-Арсова, Маргарита В. Томова*

# TEACHING SPECIAL PROGRAMS IN THE MAINSTREAM EDUCATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

*Mira D. Tzvetkova-Arsova, Margarita V. Tomova*

*ABSTRACT: This paper presents the results from a questionnaire among 20 resource teachers and teachers of visually impaired who present a representative picture for Bulgaria of the state of teaching of the three special programs - daily living skills, orientation and mobility, and low vision training to pupils included in mainstream schools, they provide support to. The majority of the teachers teach on a regular basis all special programs to their students except for cases when the special program is not applicable. The teachers encounter a positive change in the daily living skills, in the orientation and mobility skills and the vision skills of the visually impaired students after the start of the training. The three special programs are part of the Plan of Support for the visually impaired pupils. This way a proper and fine level of future independence is secured for the visually impaired students.*

*KEYWORDS: Visually impaired students, special programs, daily living skills, orientation and mobility, low vision training, inclusive education, independence*

Обучението на учениците с нарушено зрение в приобщаваща среда е съществен аспект на съвременната образователна система, който цели да осигури равни възможности за всички ученици и условия, в които да развиват индивидуалния си потенциал. Приобщаващата среда предлага подходи и адаптации, които позволяват на зрително затруднените ученици реално и успешно включване в учебните дейности.

Следвайки общообразователните програми в процеса на своето обучение, учениците с нарушено зрение се движат в академичната си подготовка паралелно с връстниците си. В сътрудничество с учители, специалисти и родители приобщаващото образование създава условия за пълноценно участие и развитие, като по този начин подготвя учениците с нарушено зрение за самостоятелен, независим и активен живот.

Като неизменна и важна част от обучението по общообразователните дисциплини в подготовката на зрително затруднените ученици са включени и три специални програми:

1. Полезни умения;
2. Ориентиране и мобилност;
3. Зрително подпомагане.

И трите специални програми се преподават предимно индивидуално и целят формиране на умения за самостоятелност и независимост у учениците с нарушено зрение. При тях не се поставят количествени оценки [1; 2].

Специалните програми имат своята съществена роля в образователния процес на зрително затруднените лица. Изграждането на определени умения, обусловени от особеностите на всяка програма е съобразено изцяло със спецификата на зрителното нарушение, с хетерогенността на групата и индивидуалните особености на всеки ученик.

И трите специални програми се преподават на учениците с нарушено зрение навсякъде по света. В англоезичната литература те се причисляват към т.нар. разширена учебна програма (expanded core curriculum).

Програмата по *полезни умения* цели да изгради умения за самостоятелен и независим живот при лицата с нарушено зрение, които са важно условие за пълноценното включване в живота на обществото и в справянето в редица всекидневни и битови дейности. Изграждат се различни умения, които се овладяват от виждащите хора по естествен начин чрез наблюдение и имитация, похват, който е недостъпен за голяма част от зрително затруднените [2; 3]. Организираното обучение по полезни умения в България започва през 1979 г. във варненското училище за деца с нарушено зрение, когато се създава и първата програма, именувана тогава програма по „корекция“ [3]. Българската програма по полезни умения е осъвременявана неколкократно, като последната ревизия е осъществена от екип – учители по специалната програма от двете специални училища, съответно с проф. Владимир Радулов и проф. Мира Цветкова-Арсова [8]. Програмата включва три основни области:

- Общи познавателни умения – чрез тях се спомага за активирането на компенсаторните механизми и подпомагане на цялостното познавателно развитие;
- Всекидневни умения – цели да изгради умения, свързани с изпълнението на ежедневните дейности;
- Социални умения – обширен дял, който цели изграждане на социални компетенции и естественото общуване в различни житейски ситуации.

Първата българска учебна програма по *ориентиране и мобилност* е създадена през 1980 г. и се прилага активно в училищата за деца с нарушено зрение в София и Варна. Доразвита и осъвременена е през годините, за да отговори на променящата се среда и потребности на зрително затруднените лица. Обучението по тази специална дисциплина цели да научи както напълно слепите, така и слабовиждащите на алтернативни начини за ориентиране и придвижване в пространството. „Тази специална програма има за своя основна задача да компенсира зрителната загуба и да предложи систематично и внимателно планирано обучение, знания и опит за това как човек да определя собственото си положение в пространството и да се движи“ [2; 4]. В тази програма се преподават на равностоен принцип умения по ориентиране в околната среда и мобилни техники. В частта *ориентиране* се развиват умения за използване на запазените сетива с цел успешно определяне на положението на собственото тяло в пространството, познания за пространството, околната среда и собственото тяло. В частта *мобилност* се формират разнообразни мобилни техники, сред които техники на виждащия водач, техники на белия бастун, техники за самостоятелно придвижване в пространството, а напоследък все повече се застъпва работа с

електронни помощни средства и особено с технологии и приложения за телефон, таблет или други преносими устройства, подпомагащи ориентирането и мобилността. Изграждането на посочените умения са ключови и в основата на пълноценното приобщаване. Основните ползи от тази програма са насочени към [4; 9]:

– самостоятелност;
– независимост;
– контрол над собствения живот;
– разширяване на възможностите;
– разширяване на представите за света;
– преодоляване на страха от пространството;
– преодоляване на страха от движение и физическа активност;
– преодоляване на чувството за малоценност;
– изграждане на добро самочувствие и на чувство за сигурност;
– лесно изпълнение на всекидневни дейности.

Програмата по *зрително подпомагане* цели да изгради основни зрителни умения, които практически да се интегрират във всекидневието, училищното обучение, професионалната подготовка и социалния живот на лицата със слабо зрение [2; 5]. През 1981 г. проф. В. Радулов разработва и експериментира първата програма по зрително подпомагане, която е официално въведена през 1982 г. В обучението по зрително подпомагане не се включва групата на тотално слепите, защото програмата предвижда упражнения и дейности, които слабовиждащото дете усвоява, за да оперира по-свободно в околната среда, което отново потвърждава важността от превръщането на физическото зрение във функционално [6]. Първата част на всяка програма е работа със светлина и формирането на умения за зрително откриване, фиксиране и проследяване на светлинни източници, чиято цел е развитие на очните мускули. Втората част от програмата е насочена към формиране на зрителни умения върху мултисензорна основа. Тук обучението е насочено към развитие на координацията око – ръка и око – крак, също така зрителното подпомагане се занимава и с проблемите на четенето при слабовиждащите [7; 10].

Включването на специалните програми в обучението на зрително затруднените ученици е основополагащо за изграждането на базисни когнитивни умения, необходими за адекватното социално, образователно и бъдещо професионално приобщаване.

С доминиращата до преди няколко десетилетия у нас, а донякъде и по света, система на обучение на учениците с нарушено зрение в специални училища преподаването по трите специални програми се осъществяваше организирано и централизирано в рамките на специалното учебно заведение. С навлизането и налагането на приобщаващото образование като водеща образователна концепция учениците с нарушено зрение постепенно успешно се интегрираха и приобщиха в общообразователна среда. С това обаче се промени традиционният централизиран подход на обучение по специалните програми и работата по тях се прехвърли на ресурсните учители и на учителите на зрително затруднени, работещи в приобщаваща среда. Към 2024 г. официалните данни на

МОН показват 293 ученици с нарушено зрение, обучаващи се в приобщаваща среда в България, като общият брой зрително затруднени ученици у нас е около 700.

**Дизайн на изследването**

С цел да проучим състоянието на специалните програми в процеса на преподаване при приобщените ученици с нарушено зрение проведохме анкетно проучване сред 20 специални педагози – ресурсни учители и учители на зрително затруднени, които работят с ученици с нарушено зрение от различни населени места в България. Бе разработен въпросник чрез Гугъл формуляр, който бе насочен към събиране на информация за степента на включване на всяка една специална програма, нивото на усвоените умения, честотата и необходимостта от подкрепа. Анкетната карта включваше 15 въпроса с изборен отговор. Съзнателно сред демографските въпроси включихме само два, насочени към зрителния проблем на ученика и класа, в който се обучава. Избегнахме въпроси за населено място, пол и други лични данни на ресурсния учител, пол и възраст на ученика с нарушено зрение и други от подобен характер, които биха нарушили донякъде анонимността на анкетирането, биха направили възможно идентифицирането на ресурсния учител и ученика и биха повлияли на отговорите. Анкетирането бе анонимно и се проведе в периода юни – юли 2024 г. Анкетната карта бе разпратена към регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦППО) у нас и директно към ресурсни учители и учители на зрително затруднени, работещи към тях, като изключихме няколко центъра, за които имахме предварителна информация, че нямат на територията си ученици с нарушено зрение. Макар и да не разполагаме с точни данни за населените места на участниците в изследването, очакваме, че сме получили отговори от градовете Бургас, София, Пловдив, Пазарджик, Стара Загора, Враца, Кърджали, Велико Търново и други.

**Анализ на резултатите**

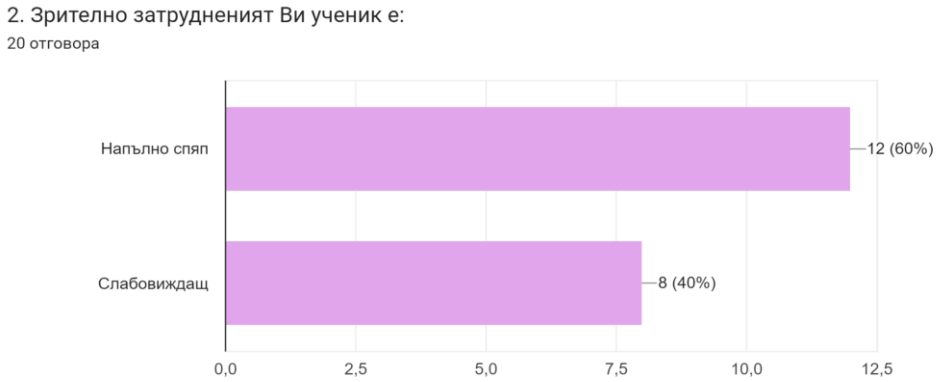
Получихме попълнени общо 20 анкетни карти.

Разпределението на подпомогнатите ученици по класове в общообразователните училища, според данните на ресурсните учители, е както следва:

Таблица 1. Разпределение по класове на приобщените зрително затруднени ученици

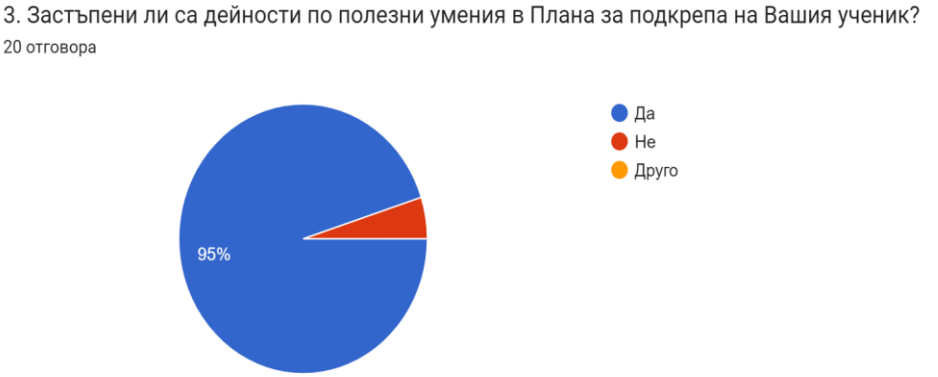
| 1 клас | 2 клас | 3 клас | 4 клас | 5 клас | 6 клас | 7 клас | 8 клас | 9 клас | 10 клас | 11 клас | 12 клас |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | 5 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 |

В таблица 1 е разпределението на подпомаганите зрително затруднени ученици в приобщаваща среда. В анкетното проучване са предоставени данни за деца от всеки клас в начален курс и по-малко ученици от горните етапи. Липсват данни за ученици от 6., 7. и 9. клас.




Диаграма 1. Разпределение на учениците  според степента на зрителното нарушение

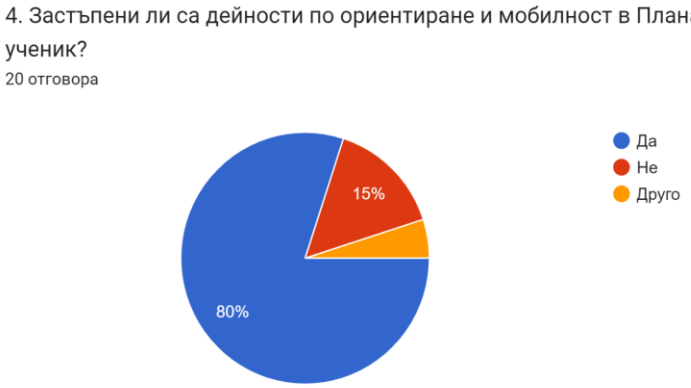
В диаграма 1 може да се види, че 12 (60%) от децата са напълно слепи, а 8 (40%) са слабовиждащи. Поради този факт специалната програма по зрително подпомагане при тях (12 напълно слепи) е неприложима.




Диаграма 2. Включване на дейности по полезни умения в Плана за подкрепа

В диаграма 2 е разпределено мнението на ресурсните учители относно включването на дейности по полезни умения в Плана за подкрепа на зрително

затруднения ученик. 19 (95%) от анкетираните учители отбелязват, че обучението по полезни умения е част от Плана за подкрепа на децата/детето, с които работят, а 1 (5%) отбелязва, че не се включва.



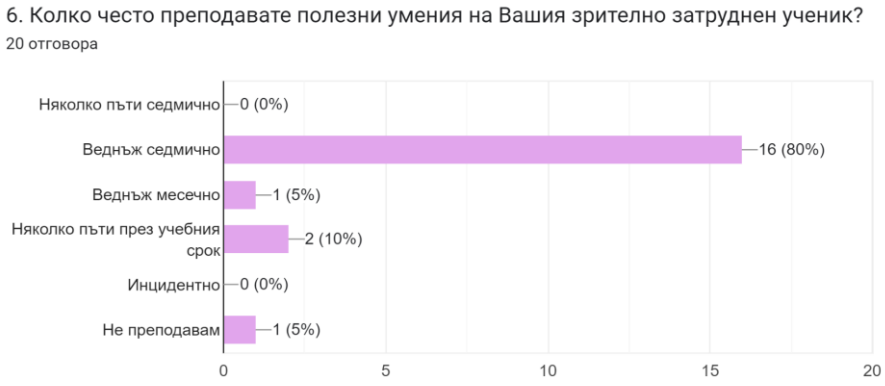

Диаграма 3. Включване на дейности по ориентиране и мобилност в Плана за подкрепа

Относно дейностите по ориентиране и мобилност 16 (80%) от учителите отбелязват, че те са част от Плана за подкрепа, 3 (15%) отговарят отрицателно, а 1 (5%) учител посочва друго.



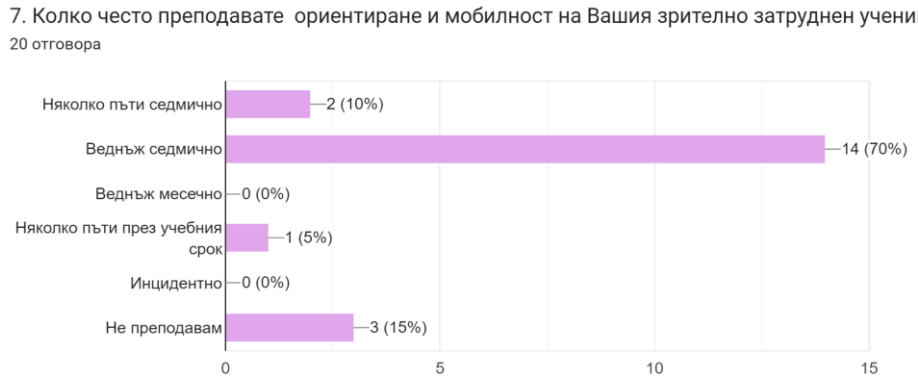

Диаграма 4. Включване на дейности по зрително подпомагане в Плана за подкрепа

От диаграма 4 може да се види, че само 8 (40%) посочват, че дейностите по зрително подпомагане са включени в Плана за подкрепа, а 12 (60%) отбелязват, че е неприложимо, тъй като децата, с които работят, са напълно слепи.



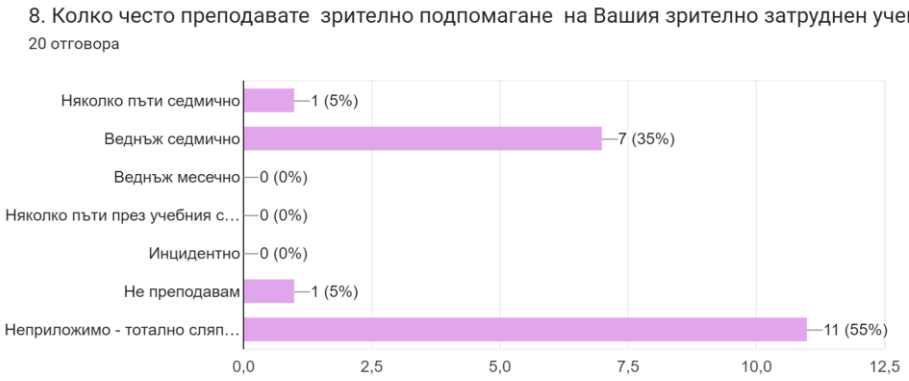

Диаграма 5. Честота на занятията по полезни умения

От диаграма 5 прави впечатление, че честотата на преподаване по полезни умения при децата с нарушено зрение, приобщени в общообразователното училище, е веднъж седмично – 16 (80 %) учители. 1 (5%) от анкетираните работи с детето веднъж месечно, а 2 (10%) ресурсни учители осъществяват занимания по полезни умения няколко пъти през учебния срок. Наличен е и отговор – не преподавам – 1 (5%), което вероятно е обвързано с нивото на полезни умения при конкретното дете.




Диаграма 6. Честота на занятията по ориентиране и мобилност

На въпроса в диаграма 6 за честотата на занятията по ориентиране и мобилност 14 (70%) ресурсните учители отбелязват веднъж седмично. 2 (10%) имат занятия няколко пъти седмично, 1 (5%) – няколко пъти през учебния срок, но и тук има 3 (15%) учители, които не преподават ориентиране и мобилност на децата, с които работят.




Диаграма 7. Честота на занятията по зрително подпомагане

Във връзка с честотата на преподаването по зрително подпомагане водещият отговор е неприложимо – 11 (55%), поради степента на нарушено зрение при децата, но за децата, в чиято програма е включено – 7 (35%) от учителите отбелязват веднъж седмично, а по 1 (5%) учител посочва – няколко пъти седмично и не се преподава.




Диаграма 8. Ниво на полезните умения преди началото на обучение

В диаграма 8 е разпределено мнението на учителите за равнището по полезни умения преди началото на обучението. Наравно са отговорите за задоволително и незадоволително ниво – по 8 (40%) учители. 3 (15%) определят нивото на учениците си като добро, а 1 (5%) – като много добро.




Диаграма 9. Ниво на уменията по ориентиране и мобилност преди началото на обучение

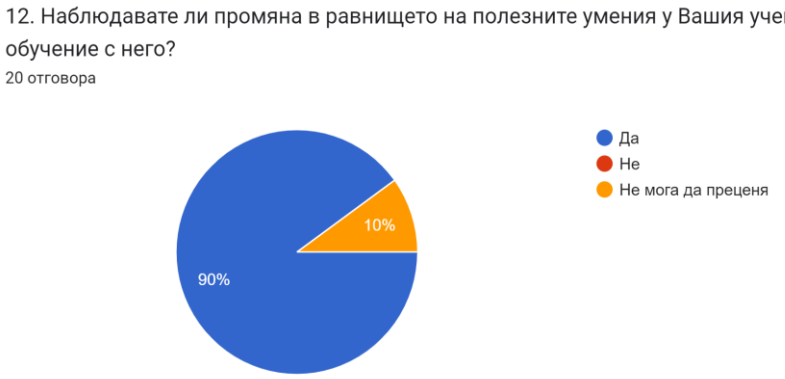
На същия въпрос, свързан с програмата по ориентиране и мобилност, 10 (50%) от учителите посочват, че нивото е задоволително, а 5 (25%) го отчитат като незадоволително, 4 (20%) – като добро и 1 (5%) учител го определя като много добро.




Диаграма 10. Ниво на зрителните умения преди началото на обучение

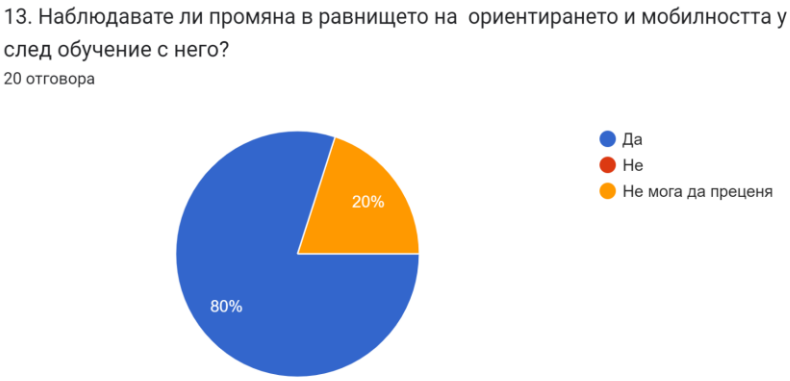
В програмата по зрително подпомагане 10 (50%) от учителите посочват, че не е приложимо заради степента на нарушено зрение, но сред останалите – 5

(25%) го определят като задоволително, 2 (10%) – като добро и 3 (15%) – като незадоволително.




Диаграма 11. Промяна след период на обучение по полезни умения

Положителни са отговорите на въпроса дали има промяна в равнището на полезните умения след обучението на ученика сред 18 (90%) ресурсни учители, само 2 (10%) не могат да преценят.




Диаграма 12. Промяна след период на обучение по ориентиране и мобилност

Не е малък и процентът на учителите, които отчитат промяна в нивото на ориентиране и мобилност при зрително затруднените ученици – 16 (80%), като 4 (20%) не могат да преценят.




Диаграма 13. Промяна след период на обучение по зрително подпомагане

В програмата по зрително подпомагане 8 (40%) от ресурсните учители отчитат промяна в нивото на зрително функциониране, а 12 (60%) отбелязват, че въпросът не е приложим за техните ученици.




Диаграма 14. Степен на обучение по специални програми в общообразователното училище

На последния въпрос, който представя степента на подкрепа и обучение по специалните програми в рамките на общообразователното училище – 11 (55%) от ресурсните учители са на мнение, че предоставената по всички специални програми подкрепа е достатъчна. 5 (25%) от учителите не могат да преценят, 3 (15%) считат, че е достатъчна само в програмата по ориентиране и мобилност, а 1 (5%) отбелязва положителен отговор за програмата по зрително подпомагане. Няма учители, посочили отделно програмата по полезни умения, вероятно

защото техният положителен отговор влиза в графата всички специални програми.

Въз основа на така направения анализ, можем да формулираме следните общоориентировъчни **изводи**:

1. Всички специални програми са адекватно и пълноценно включени в Плана за подкрепа на учениците с нарушено зрение, като всички учители, работещи със слабовиждащи ученици, отговарят положително (100%) по отношение на програмата по зрително подпомагане, а за останалите две специални програми мнозинството учители отговарят утвърдително.
2. Преподаването по специалните програми на учениците с нарушено зрение се осъществява достатъчно често от работещите с тях ресурсни учители и учители на зрително затруднени, като доминират отговорите веднъж седмично и за трите програми. Малко са отговорите, че дадена програма не се преподава въобще. За програмата по ориентиране и мобилност са налице и отговори, че се преподава няколко пъти седмично (в 15% от случаите).
3. По отношение на равнището на умения по съответната специална програма преди началото на обучение, отговорите на учителите се разпределят относително равномерно между задоволително и незадоволително. В програмата по полезни умения броят отговори в двете направления е еднакъв. В програмите по ориентиране и мобилност и по зрително подпомагане преобладават отговорите за първоначално задоволително ниво на уменията.
4. Мнозинството учители докладват за наличие на положителна промяна в уменията и по трите специални програми, след като е осъществено обучение с тях, като за програмата по зрително подпомагане всички учители (100%) считат, че е налице такава.
5. Повечето учители отчитат, че общообразователното училище осигурява достатъчно помощ, подкрепа и се отделя достатъчно време за работа по специалните програми при учениците с нарушено зрение, като малко над 50% отбелязват, че това е валидно за всички специални програми.

**Заключение**

Безспорно преподаването по специалните програми – *полезни умения, ориентиране и мобилност, зрително подпомагане* – при ученици с нарушено зрение е важна част от цялостния учебен процес и е насочено към формирането на умения за самостоятелност и независимост. Съгласно получените резултати от анкетното проучване, които макар и непредставящи пълна картина за всички ученици с нарушено зрение, приобщени в общообразователни училища, но представителни за България, обучението и по трите специални програми е добре застъпено и е неизменна част от допълнителната подкрепа, като съответно е залегнало в Плана за подкрепа на всеки ученик. Ресурсните учители и учителите на зрително затруднени застъпват достатъчно често и трите специални програми в своята работа с учениците с нарушено зрение, като резултатите от тази работа са видими в последващото представяне и умения на учениците. Това гарантира

високо качество на учебния процес с акцент върху настоящата и бъдеща самостоятелност на учениците с нарушено зрение.

Литература:


1. Цветкова-Арсова, М., М. Томова (2023). Специфика и особености в учебния процес при деца и ученици с нарушено зрение– В: Специална педагогика. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, ISBN 978-954-07-5733-9.
2. Цветкова-Арсова, М., М. Томова (2023). Приобщаващо образование при зрително затруднени деца и ученици. – В: Приобщаващо образование. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, ISBN 978-954-07-5856-5.
3. Цветкова-Арсова, М., В. Арабаджиева, Ж. Бъчварова (2013). Формиране на полезни умения при зрително затруднени ученици. София: ИК Феномен, ISBN 978-954-549-105-4.
4. Цветкова-Арсова, М. (2008) Ориентиране и мобилност. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, ISBN 978-954-07-2694-6.
5. Радулов, В. (2011). Ефективно използване на слабото зрение. Второ преработено и допълнено издание. София: ИК Феномен, ISBN 978-954-549-097-2.
6. Томова, М. (2023). Оценка на функционалното зрение. Практически задачи за неговото развитие. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, ISBN 978-954-07-5664-6.
7. Радулов, В. (2023). Педагогика на зрително затруднените. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, ISBN 978-954-07-5714-8.
8. Специална програма по Полезни умения https://www.mon.bg/nfs/2018/01/polezni_umenia_adl_2009.pdf
9. Специална програма по Ориентиране и мобилност https://www.mon.bg/nfs/2018/01/uchebni_programi_specialni_predmeti_naruheno_zrenie.zip?__cf_chl_tk=X8LL6WGhwTBOEXLobZJDkvrzvKy7MSUXqy7TETG2j68-1721336464-0.0.1.1-7294
10. Специална програма по Зрително подпомагане https://www.mon.bg/nfs/2018/01/uchebni_programi_specialni_predmeti_naruheno_zrenie.zip?__cf_chl_tk=X8LL6WGhwTBOEXLobZJDkvrzvKy7MSUXqy7TETG2j68-1721336464-0.0.1.1-7294



*Мира Димитрова Цветкова-Арсова,*
*професор, доктор на науките,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата*
*катедра „Специална педагогика“*
*mcvetkova@uni-sofia.bg*
*Маргарита Венелинова Томова,*

*главен асистент, доктор*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата*
*катедра „Специална педагогика“*
*mvenelinov@uni-sofia.bg*

# ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДЕТСКИТЕ ЕМОЦИИ

*Мирослава В. Андонова*

# RESEARCH OF CHILDREN'S EMOTIONS

*Miroslava V. Andonova*

*ABSTRACT: The aim of the study was to explore 6-7 year old children's knowledge and perceptions of some basic emotions such as joy, sadness, anger and fear. 100 children from the fourth groups of the basic kindergartens of the Sofia University were studied. 100 children from kindergartens of Sofia. The study was designed to delineate and implement a non-standardized survey (interview) to secure the research objectives. The interview was carried out individually with each child by students of the Bachelor's Degree in Preschool and Primary School Pedagogy, 2nd year, full-time study. Processing and analysis of the results were done and relevant conclusions were drawn.*

*KEYWORDS: children's emotions, emotional development, kindergarten, pre-school pedagogy, interview*

**Въведение**

Целта на изследването е да проучи познанията и представите на 6 – 7-годишните деца относно някои базови емоции като радост, тъга, гняв и страх. Включени са 100 деца от четвъртите групи на базовите детски градини на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в гр. София. Изследването има задача да обособи и приложи нестандартизирано анкетно проучване (интервю), което да обезпечи целите на изследването. Интервюто беше осъществено индивидуално с всяко дете от студенти от бакалавърската специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, 2 курс, редовно обучение. Направени са обработка и анализ на резултатите и са изведени съответните изводи.

Още от раждането си децата бързо развиват своите способностите да изпитват и изразяват различни емоции, както и способността си да ги управляват. Формирането на тези способности се случва едновременно с развитието на двигателните, когнитивните, езиковите и познавателните умения. Въпреки това емоционалното развитие често получава сравнително по-малко признание като основна развиваща се способност в предучилищна възраст. Основите на социалната компетентност, които се развиват през първите седем години, са свързани с емоционалното благополучие и оказват влияние върху по-късната способност на детето да се адаптира функционално в училище и да създава успешни взаимоотношения през целия си живот. Ето защо е от съществено значение да се формира емоционално-социална компетентност наравно с останалите компетентности за учене през целия живот. Някои деца изпитват затруднения в научаването на управление на емоциите, отколкото научаването да броят или да четат, и в някои случаи може да бъде ранен

предупредителен знак за бъдещи психологически проблеми. Основните характеристики на емоционалното развитие включват способността да се идентифицират и разбират собствените емоции, да се разчитат и разбират емоционалните състояния на другите, да се управляват силните емоции и тяхното изразяване по конструктивен начин, да се регулира собственото поведение, да се развива емпатия към другите и да се установяват и поддържат взаимоотношения.

Емоционално-социалното развитие на децата от предучилищна възраст има решаваща роля за тяхното личностно израстване и може значително да повлияе на взаимоотношенията и поведението им. Освен в семейната среда децата развиват своята емоционална и социална компетентност в условията на детската градина [7].

Остерийт разглежда предучилищната възраст като белязана от егоцентризма и той се явява основна мотивация на дейността. Тази тенденция намалява силата си към 6-тата година, когато детето има желание да се впише в стандартите на групата. Съобразяването с възрастните остава на заден план, а изпъква образът на връстника и адаптацията към поведението му. Според автора възрастта между 5 – 6 години се характеризира с двойствено поведение. Децата са склонни да изпитват полярни емоции към един човек за кратко време. Това несигурно поведение се бележи с крайности, трудни избори и конфликти. Те ту се смеят, ту плачат, шумни са и не се съобразяват с нормите на поведение, които са възпитавани до момента, сякаш всичко е забравено. Към 7-годишна възраст, с променящата се социална роля, проявите на някои емоции стават по-регулирани. Плачът пред връстниците се смята за срамен, затова тези случаи намаляват в стремежа да се предотврати унизителна ситуация. Процесът на социализация в предучилищна възраст протича в няколко етапа, като към 6-тата година се наблюдават партньорските игри и колективните занимания. Формират се групи за игри от 4 – 5 деца, които играят все по-често и за по-дълго. Създават се първите приятелства и предпочитания за съиграч. В някои случаи се наблюдават прояви на сътрудничество, толерантност, регулация на поведението, себеутвърждаване и целеполагане в колективната организация на децата [2].

Предучилищното образование в България „полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, вземайки предвид значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие“ [6/20 стр.]. Образованието, като процес включва обучение, възпитание и социализация, като водещ принцип за формиране на детската личност е ориентиран към „интереса и мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика“ [6/2 стр.]. Детската градина като образователна институция осугурява заложените цели и принципи от Закона на предучилищното и училищно образование и осигурява защитена среда за децата.

Съществуват някои очаквани резултати, заложени в държавните

стандарти, които обхващат емоционалното и социалното образование на децата. Те се откриват в направленията „Околен свят“ и „Български език и литература“ и са съобразени с възрастовите особености на децата. От втора група децата се учат да дават оценка на поведението на литературен герой, което има роля в полагането на усещането на „добро и лошо“ и съответно възпитание в добруване. Това познание е на високо ниво в четвърта група, но не предопределя способността на децата да постъпват само положително. В направление „Околен свят“ е отделено ядро, посветено на самоутвърждаването и общуването с околните. В него са включени очаквани резултати, свързани с ролята на детето в заобикалящия го свят, формиране на личностни качества, създаване на приятелства, проява на толерантност, като в трета група е заложено детето да „осъзнава различните чувства“ [5]. Методите на педагогическо взаимодействите осигуряват осъществяване на тези очаквани резултати, особено ако се наблегне на „преживяването“ като основно за осъзнаване на видовете емоции и тяхното проявление и регулиране. Емоционално-социалното развитие се осъществява целодневно и се изисква постоянна активност от страна на учителя.

В текущото изследване са разгледани 4 от базовите емоции – радост, тъга, страх и гняв, като само радостта е с положотелно въздействие. Изразяването на емоциите при децата става непринудено със съответните лицеви изражения и физически проявления. Опитният учител „чете“ по лицата на децата и същевременно знае как да използва собствените си мимики. Според Стаматов детето се ражда с предразположение да изпитва радост, което е предизвикано от удовлетворението на потребности. Най-често радостта се изразява под формата на игра, забава, рисуване и общуване. Също така се изразява чрез чувството на увереност, значимост и обич, които подпомагат детето при справянето с трудностите в живота. Страхът е една от най-ранно преживяваните емоции, като причините могат да са различни – наличие на опасност, заплаха или наличие на неочаквано събитие, което нарушава сигурността. Страхът зависи от цялостната ситуация, от индивидуалните различия, темперамент, емоции, влечения, предразположения, когнитивно развитие и опита на детето. Важно за детето и преодоляване на страховете е подкрепата от учителите и родителите, както и предлагане на конкретни методи. Тъгата и гнева много често се изпитват едновременно или последновательно. Като противоположни на радостта, може да се каже, че те възникват, когато детето не успява да осигури текущата вътрешна потребност. Много често това става неосъзнато и дори децата не успяват да назоват с думи каква е конкретната нужда. Може да се каже, че „зад проявата на всяка отрицателна емоция стои незадоволена детска потребност“. Универсалните, базовите потребности в детска възраст може да се каже, че са – приемане, одобрение, забавление, принадлежност, изява и др. [3].

**Описание и анализ на изследването**

Изследването беше изпълнено с помощта на метода на анкетно проучване, тип интервю. Според Бижков и Краевски нестандартизираната анкета дава повече свобода на комуникация между изследователя и анкетирания, което е необходимост поради особеностите във възрастта на

децата [1]. Интервюто се приложи индивидуално с всяко дете и се състоя от 13 отворени въпроса. Под внимание се взеха само въпросите, които са обект на изследване. Участие взеха 100 деца от 4 групи на възраст между 6 – 7 години. Интервютата бяха проведени в базови детски градини от студенти в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, 2 курс, редовна форма на обучение. В началото на интервюто, децата получават един брой лист с изображение за оцветяване. То представлява балони с изобразени емоции, а детето се подканва да оцвети с цвят по избор балончето, което показва как се чувства по време на интервюто. Идеята е детето да се отпусне в компанията на чужд човек и в същото време да проверим какъв цвят избира за съответната емоция. Също така между въпросите, които обхващат различна емоция, студентите подканиха децата да покажат съответната емоцията с лицето си (физиономия). Това беше забавно за децата и всички демонстрираха познание и точност. Отговорите на децата бяха групирани по близко значение и превърнати в процентно отношение.

- На въпроса *„Какво според теб е „емоция?“* получихме следните отговори:

– Не знам – 36%;
– Да си усмихнат, тъжен, весел – 20%;
– Физиономия/лице – 15%;
– Това, което чувстваме/усещаме – 24%;
– Когато танцуваш; си интересен; мама ме взима на обяд и др. – 5%.

Както може да се забележи, най-много деца нямат представа какво означава тази дума. Останалите имат интуитивно усещане или асоциативни предположения.

- Следващият въпрос е *„Как се чувстваш днес?“*.

– Щастлив/а – 31%;
– Добре – 22%;
– Радостен/на – 15%;
– Весело – 12%;
– Хубаво – 9%;
– Усмихнат/а – 6%;
– Не знам – 2%;
– Притеснен, нормално, горе-долу – 3%.

На този въпрос се потвърждава твърдението на Стаматов за предразположението на децата от предучилищна възраст да изпитват емоция *радост* през по-голямата част от времето. Виждаме, че децата използват производни думи и синонимни думи, като някои отбелязват състояние на лицето. Причината може да бъде липсата на теми и дейности, свързани с базовите емоции и тяхното назоваване.

- *„За какво се натъжаваш понякога?“*

– Когато някой не ми е приятел/не искат да играят с мен – 32%;
– Когато някой ми се кара – 26%;
– За мама – 22%;
– Когато ми вземат играчката – 15%;
– За дядо; за кучето и др. – 5%;

Тук виждаме, че за децата от изключително значение е положителната връзка с връстници и родители. Можем да откроим потребността от приемане, обич, лично пространство и принадлежност към група.

- *„Какво можеш да направиш, за да се развеселиш?“*

– Да играя – 35%;
– Да прегърна мама – 14%;
– Не знам – 14%;
– Госпожата ме развеселява – 12%;
– Да ям бонбони/шоколад – 12%;
– Да гледам телевизия – 9%;
– Рисувам/разхождам се/седя сам в стая – 4%.

От получените отговори виждаме, че децата не разполагат с приучени техника за бързо успокоение и разчитат на външни фактори. Тъгата при децата предизвиква емпатия у учителя и съответно желание да помогне. Това показва и наличието на доверие между детето и учителя.

- *„За какво се ядосваш понякога?“*

– Когато някой ме дразни – 34%;
– Като ми взимат играчките – 25%;
– Когато не искат да играят с мен – 20%;
– Не ми дават/купуват каквото искам – 13%;
– Мама и тате се карат – 5%;
– Губя в играта – 3%.

Забелязваме, че причините за гняв са много сходни с тези на тъгата и са под влияние на външни фактори. Може да се каже, че когато детето няма възможност да прояви волята си, възниква гневът.

- *„Как се успокояваш?“*

– Родителите (мама) ме успокояват – 39%;
– Играя – 36%;
– Нищо не правя – 18%;
– Рисувам – 2%;
– Поемам въздух; удрям боксова круша; говоря за проблема – 5%.

От получените резултати виждаме, че децата не разполагат с приучени механизми за справяне с гнева. Както при тъгата, те търсят близък човек или се разсейват чрез игра.

- *„От какво се страхуваш?“*

– От тъмното – 52%;
– Паяци; змии; извънземни; чудовища и др. – 28%;
– Когато съм сам/а – 8%;
– Кошмари – 7%;
– От нищо – 5%.

Страхът от тъмното е характерен за тази възраст. Той е нерационален и е плод на въображението на децата.

- *„Какво правиш, когато си изплашен?“*

– Отива/вика при родител – 37%;
– Гушкам играчка – 29%;
– Бягам – 18%;
– Скривам се – 16%.

Както и при тъгата и гнева, децата нямат голямо разнообразие от идеи за реакция при страшна ситуация.

**Заключение и изводи**

На базата на получените резултати от изследването могат да се обобщят следните изводи:

– Една част от децата изпитват трудност да определят какво е „емоция“.

– По-малко от половината деца изпитват трудност да назоват с точност името на емоционалното състояние, по-конкретно „радост/щастие“.

– Децата не разполагат с разнообразие от дейности и методи за справяне с емоциите „тъга“, „гняв“, „страх“.

Следователно дейности, свързани с назоваване и разпознаване на видовете емоции и подходящата рекация на тях, би могло да подобри емоционално-социалната грамотност на децата на 6 – 7-годишна възраст.

По отношение на провеждането на анкетата от студентите може да се каже, че процесът беше удовлетворяващ за тях, както и приятен за децата.

Литература:


1. Бижков, Г. и В. Краевски. Методология и методи на педагогическите изследвания. София: УИ Св. Климент Охридски, 1999.
2. Остерийт, П. Въведение в детската психология. Отговори на най-важните въпроси. София: ЛИК, 2007.
3. Стаматов, Р. Детска психология, Пловдив: Хермес, 2000.
4. Шапиро, Л. Как да възпитаваме дете с висок емоционален коефициент. София: ЖАР, 2020.
5. Наредба № 5 от 03.06.2016г за Предучилищното образование. (https://www.mon.bg/regulation/naredba-%E2%84%96-5-ot-03-06-2016-g- za-preduchilisthnoto-obrazovanie/)
6. Закон за предучилищното и училищното образование в България от

08.2024г
(https://www.mon.bg/regulation/zakon-za-preduchilisthnoto-i-uchilisthnoto-obrazovanie/)
7. Bahman, Sh. and Maffini, H. Developing Children Emotional Intelligence, London, 2008, ISBN: 9780826499745.

*Мирослава Володиева Андонова,*
*асистент, докторант,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата,*
*катедра „Предучилищна и медийна педагогика“,*
*miroslavva@uni-sofia.bg*
*mira.andonova@gmail.com*

# ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СЛЕД КОВИД ПАНДЕМИЯТА (2020 г.)

*Митко Н. Кунев*

# DIMENSIONS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING AFTER THE COVID PANDEMIC (2020)

*Mitko N. Kunev*

*ABSTRACT: The system of professional education and training prepares citizens for realization in the economy and in other spheres of public life, creating conditions for acquiring a professional qualification and for its continuous improvement.*

*This report reflects the current state of the vocational education and training system.*

*KEYWORDS: professional education, professional training, professional qualification*

Системата на професионалното образование и обучение подготвя гражданите за реализация в икономиката и в другите сфери на обществения живот, като създава условия за придобиване на професионална квалификация и за нейното непрекъснато усъвършенстване.

Системата на професионалното образование и обучение включва:

1. професионално ориентиране, професионално обучение и професионално образование;

2. валидиране на професионални знания, умения и компетентности.

Професионалното ориентиране осигурява информирането, консултирането и съветването на ученици и на други лица относно избора на професия и кариерно развитие.

Професионалното обучение включва:

Начално професионално обучение – придобиване на първоначална квалификация по професия, по част от професия или достигане на отделни единици резултати от ученето;

Продължаващо професионално обучение – актуализиране или надграждане на придобитата квалификация по професия или по част от професия.

Професионалното образование осигурява придобиването на средно образование и на квалификация по професия.

Професионалното образование и професионалното обучение може да се осъществяват и по пътя на обучение чрез работа (дуална система на обучение).

Валидирането на професионални знания, умения и компетентности е признаване на придобити знания, умения и компетентности по професия или част от нея, както и на достигнати отделни единици резултати от ученето, получени чрез неформално обучение или информално учене, с цел достъп до обучение за придобиване на професионална квалификация и улесняване на достъпа до пазара на труда.

Професионалното ориентиране, професионалното обучение, професионалното образование и валидирането на професионални знания, умения и компетентности се осъществяват по професии, включени в Списъка на професиите за професионално образование и обучение [1].

Една от най-съществените промени в Закона за професионалното образование и обучение е свързана с отпадането на специалностите от Списъка на професиите за професионално образование и обучение (СППОО) и въвеждането на широкопрофилни професии чрез окрупняване на квалификациите, в който голяма част от професиите ще носят и нови, осъвременени наименования.

Дефинира се нормативно понятието *част от професията*, като за придобиването на съответния държавно признат документ за него (Удостоверение за професионално обучение) обучението следва да съдържа минимум три единици резултати от ученето, разписани в Държавния образователен стандарт (ДОС) за придобиване на квалификация по професията, като поне една от тях трябва да е от специфичната професионална подготовка [2].

Структурните елементи на списъка са: области на образованието, професионални направления, професии, степени на професионална квалификация, нива по Европейската квалификационна рамка и нива по Националната квалификационна рамка.

Степените на професионална квалификация, придобивани по Закона за професионално образование и обучение са първа, втора, трета и четвърта.

Придобиването на професионална квалификация в системата на професионалното образование и обучение се регламентира с рамкови програми, утвърдени от министъра на образованието и науката.

Програми А за начално професионално обучение с придобиване на квалификация по професии само с първа степен на професионална квалификация;

Програми Б за начално професионално обучение с придобиване на първа, втора или трета степен на професионална квалификация;

Програми В за професионално образование с придобиване на квалификация по професии с втора или трета степен на професионална квалификация;

Програми Г за начално или продължаващо професионално обучение с придобиване на четвърта степен на професионална квалификация;

Програми Д за начално професионално обучение за достигане на отделни единици резултати от ученето, включени в Държавния образователен стандарт за придобиване на квалификация по професия, или за придобиване на квалификация по част от професия;

Програми Е за продължаващо професионално обучение за актуализиране или надграждане с по-висока степен на придобита професионална квалификация по професия или по част от професия с придобиване на първа, втора и трета степен на професионална квалификация след придобита квалификация съответно по част от професия, първа или втора степен на професионална квалификация.

Документацията за професионално образование включва: Държавните образователни стандарти за придобиване на квалификация по професии, рамковите програми, рамковите учебни планове, типовите учебни планове, учебните програми и училищните учебни планове.

Документацията за професионално обучение на лица, навършили 16 години, включва: Държавните образователни стандарти за придобиване на квалификация по професии, рамковите програми, учебните планове и учебните програми.

Държавните образователни стандарти **за придобиване на квалификация по професии** се приемат отделно за всяка професия от списъка и определят:

1. изисквания към кандидатите;
2. описание на професията;
3. единици резултати от учене за придобиване на всяка от степените на професионална квалификация по професията;
4. критерии и средства за оценяване на всяка единица резултат от учене;
5. съвкупността от единици резултати от ученето, които формират придобиването на квалификация по част от професия;
6. изисквания към материалната база;
7. изисквания към обучаващите [1].

Въвежда се изискването в ДОС да се съдържа описание какви части от професията могат да бъдат дефинирани, т.е. каква комбинация от единици резултати от ученето (ЕРУ) води до придобиването на част от професия.

Обучението за достигане на отделни единици резултати от ученето се разписва в системата на професионално обучение за лица, навършили 16 години, като възможност за гъвкаво и поетапно придобиване на знания, умения и компетентности, съответстващи на ЕРУ в държавните образователни стандарти.

В образователните стандарти се въвеждат общи професионални компетентности, свързани с опазването на околната среда и специфични професионални компетентности в областта на използването на информационните технологии [2].

Друг съществен документ са **Националните изпитни програми** за провеждане на държавен изпит за придобиване на степен на професионална квалификация по съответните професии, които в повечето случаи нямаха синхрон със ДОС за придобиване на квалификация по професия. Сега с изменението на Закона ще бъдат актуализирани, надявайки се да бъдат синхронизирани, така че обучаемите да бъдат изпитвани върху учебното съдържание, залегнало по време на професионалното образование и обучение в образователните институции. По този начин ще се подобри качеството на професионално образование и обучение, което ще запълни дефицита на търсените кадри на пазара на труда.

Текущите промени в ПОО се правят по проект BG05SFPR001-3.001-0001 „Модернизиране на професионалното образование и обучение“ на МОН. Целта на проекта е да се предложи модерно и качествено професионално образование и обучение, което да отговаря на бързо променящите се нужди на пазара на труда. За постигане на тази цел МОН, в сътрудничество със Секторните съвети на

уменията (ССУ), ще разработи и приложи нов Списък на професиите за професионално образование и обучение (СППОО), ще разработи ново учебно съдържание – Държавни образователни стандарти (ДОС), Национални изпитни програми (НИП), учебни планове и учебни програми, образователни материали с иновативно цифрово учебно съдържание, ще повиши уменията и компетентностите на учениците и на учителите по професионална подготовка (ПП) [3].

В заключение може да се направят следните изводи:

Сред многобройните дейности по усъвършенстване на системата за професионално образование и обучение все още не е покрита съвсем подготовката на учителите/преподавателите по професионална подготовка по всички професии.

Друг важен световен феномен, който даде отражение върху образованието, обучението и заетостта, бе ковид пандемията. След 2020 г. животът придоби други измерения. Това налага непрекъснати промени в посока усъвършенстване и адаптиране на политиките в професионалното образование и обучение и заетост. Европейският парламент прие текстове „Пандемията от COVID-19: извлечени поуки и препоръки за бъдещето“ – 12 юли 2023 г., Страсбург [4].

Като негативно отражение вследствие на пандемията се наблюдава занижено желание за включване в обучение и заетост поради психологически нагласи и социално-икономически причини.

Позитивно отражение, което даде ковид периодът, е възможност за работата от разстояние по определени професии и длъжности.

Литература:


1. Закон за професионалното образование и обучение, изм. и доп. ДВ. бр.27 от 29 март 2024 г.
2. Изменения и допълнения на Закона за професионалното образование и обучение.
3. ПРОЕКТ BG05SFPR001-3.001-0001 „МОДЕРНИЗИРАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО
4. Приети текстове – Пандемията от COVID-19: извлечени поуки и ...



*Митко Начков Кунев, доктор,*
*директор на Център за професионално обучение към СНЦ „Етника“*
*info@mitkokunev.com*

# ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА ПРЕД СЪВРЕМЕННИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ

*Митко Н. Кунев, Пламена Д. Неделчева*

# THE CHALLENGES FOR MODERN PEDAGOGICAL SPECIALISTS

*Mitko N. Kunev, Plamena D. Nedelcheva*

*ABSTRACT: This report reflects the state educational standard for the status and professional development of modern teachers, principals and other pedagogical specialists, as well as their career development in the preschool and school education system. The report reflects the efforts of the state policy in the direction of improving the quality and efficiency of education in the Republic of Bulgaria.*

*KEYWORDS: teacher, pedagogical specialists, professional development, professional qualification degrees, career growth*

## I. ВЪВЕДЕНИЕ

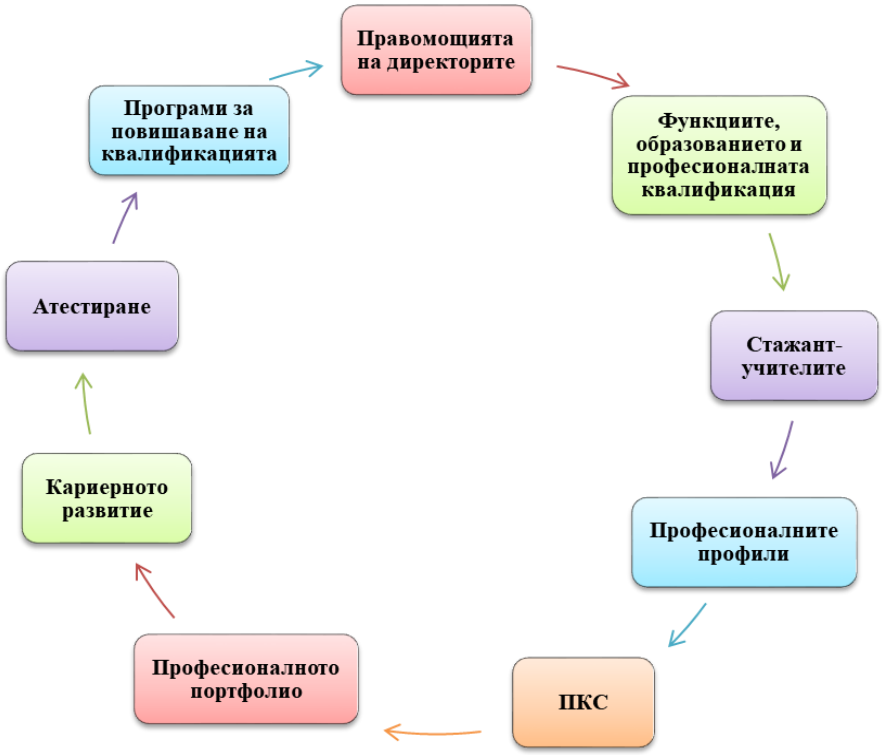
Предизвикателствата, пред които е изправен учителят, налагат той да следи новостите както в съдържателен (в областта, която преподава), така и в методически, психологически и управленски план. Това се постига чрез непрекъсната квалификация. Продължаващата професионална квалификация и кариерното израстване са два неразривно свързани елемента [7].

Проблемът за ключовите компетентности на съвременния учител е особено значим и особено дискутиран днес, в периода на активна трансформация на обществата, на гражданина, на визията за човека и за социалните взаимодействия [3].

Според Светлозар Вацов компетентността е степента, в която човек е адекватно квалифициран и притежава способността да изпълнява определени задачи. Тя е интегрална характеристика, определяща способността да се решават проблеми и типични задачи, възникващи в реални житейски и професионални ситуации с използване на знанията, уменията, житейския опит, ценностите и наклонностите на личността. Компетентността (в частност и управленската) е хармонично цяло от три елемента: придобити знания, натрупан опит и развити умения [1].

С цел постигане на качество в образованието законодателят регламентира в Закона за предучилищното и училищно образование редица държавни образователни стандарти, един от тях е Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, която изяснява редица моменти и предстоящи действия, представени в схема №1, както следва:

*Схема №1. Предстоящи действия*




★ Функциите, образованието и професионалната квалификация, необходима за заемане на длъжностите в институциите от системата на предучилищното и училищното образование;

★ Правомощията на директорите на институции в системата на предучилищното и училищното образование;

★ Условията и реда за организиране и провеждане на практическата подготовка на стажант-учителите;

★ Професионалните профили;

★ Условията и реда за повишаване на квалификация на педагогическите специалисти, за придобиване на професионално-квалификационни степени и системата от квалификационни кредити;

★ Цели, функции и съдържание на професионалното портфолио;

★ Условия и ред за кариерното развитие на педагогическите специалисти;

★ Условия и ред за атестиране на педагогическите специалисти;

★ Обстоятелства, които се вписват в информационния регистър на одобрените програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти.

Наредбата урежда създаването и поддържането от Министерството на образованието и науката на Информационна база данни за анализи и прогнози за кадрово обезпечаване на системата на предучилищното и училищното образование с педагогически специалисти.

Наредбата създава професионални профили на педагогическите специалисти, които определят необходимите компетентности като съвкупност от знания, умения и отношения необходими за:

1. заемане и изпълняване на определена длъжност;
2. определяне на приоритети за професионално усъвършенстване;
3. кариерно развитие;
4. подпомагане на самооценката;
5. атестирането на педагогическия специалист.

Професионалните профили по длъжности на педагогическите специалисти са разписани в следните приложения:

1. учител – приложение №2;
2. директор – приложение №3;
3. заместник-директор – приложение №4;
4. ръководител на направление „Информационни и комуникационни технологии“ – приложение №5;
5. възпитател – приложение №6;
6. психолог – приложение №7;
7. педагогически съветник – приложение №8;
8. логопед – приложение №9;
9. рехабилитатор на слуха и говора – приложение №10;
10. корепетитор – приложение №11;
11. хореограф – приложение №12;
12. треньор по вид спорт – приложение №13.

## II. СЪЩНОСТ И ВИДОВЕ ОБУЧЕНИЯ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ И ТЯХНОТО КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ

Повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти за професионално развитие се извършва от:

1. специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации;
2. обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени от министъра на образованието и науката и са вписани в информационен регистър.

Планирането, координирането, управлението и контролът на дейностите за повишаване на квалификацията се осъществяват на национално, регионално, общинско и училищно ниво.

### ВИДОВЕ КВАЛИФИКАЦИИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

**Въвеждаща** – за адаптиране в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане и е задължителна при:

★ постъпили за първи път на работа в системата на предучилищното и училищното образование;

★ назначени на нова длъжност, включително по управление на институцията;

★ заемане на длъжност след прекъсване на учителския си стаж за повече от две учебни години;

★ прилагане на нови или променени учебни планове и учебни програми в училищата и програмни системи в предучилищното образование.

Въвеждащата квалификация може да се организира и проведе в рамките на вътрешноинституционална квалификация. Работодателят определя наставник в срок от два месеца от встъпването в учителска длъжност на педагогическия специалист в случай, че той постъпва за първи път на работа или ще се прилагат нови или променени учебни планове и учебни програми и програмни системи в предучилищното образование.

Наставникът подкрепя новоназначения учител в процеса на адаптирането му към учителската професия и го подпомага методически и/или административно при изпълнение на задълженията му като класен ръководител и др.

**Продължаваща** – за непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите:

а) по учебни програми за съответния учебен предмет или програмни системи;

б) по професионалния профил на педагогическия специалист;

в) за развитие на умения за преподаване по ключовите компетентности;

г) за познаване и прилагане на иновативни подходи в образователния процес;

д) за кариерно ориентиране и консултиране на учениците;

е) за организационни и консултативни умения;

ж) за управление на институцията и работа със заинтересовани страни;

з) за участие в проучвания, изследователска и творческа дейност;

и) за придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен;

й) за придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация или специализация.

Продължаващата квалификация по учебни програми за съответния учебен предмет или програмни системи и за участие в проучвания, изследователска и творческа дейност се извършва от висши училища, научни организации, специализирани обслужващи звена или обучителни организации, чиито програми са одобрени от министъра на образованието и науката или от оправомощено от него длъжностно лице.

Продължаващата квалификация за придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен и за придобиване на нова или

допълнителна професионална квалификация или специализация се провежда само от висши училища.

**Организационните форми за продължаващата квалификация са:**

★ курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари;

★ специализации, свързани с методическата, педагогическата, психологическата подготовка на педагогическите специалисти, с конкретна предметна област или с управление на образованието;

★ професионално-педагогическа специализация – завършена едногодишна професионално-педагогическа специализация със среден успех най-малко много добър 4,50 и дипломна работа с представена добра педагогическа практика.

**Специализацията трябва да отговаря на следните условия:**

1. да има за цел повишаване на професионално-педагогическата компетентност на обучаваните в съответствие със заеманата от тях длъжност;

2. да се провежда по учебен план, в който най-малко 50% от учебните часове са за учебни дисциплини, свързани с педагогическата, психологическата или методическата подготовка на специализантите или по управление на образованието;

3. хорариумът на занятията по учебен план да бъде не по-малко от 200 академични часа, от които поне 50% са присъствени, включително и при синхронно обучение от разстояние в електронна среда.

На завършилите специализацията се издава свидетелство за професионално-педагогическа специализация.

Условията за участие в специализацията се договарят между специализанта и висшето училище, като учебният план на специализацията е неразделна част от договора;

★ майсторски клас като интерактивна форма на обучение на учители новатори чрез представяне на педагогическите им постижения, споделяне на положителен професионален опит, обсъждане на актуални тенденции и прилагане на иновативни технологии и практики;

★ форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения.

Организационните форми за вътрешноинституционалната квалификация са:

● лектории, вътрешноинституционални дискусионни форуми;

● открити практики, методическо подпомагане, презентации на творчески проекти;

● резултати и анализи на проведени педагогически изследвания и постижения;

- споделяне на иновативни практики.

Педагогическите специалисти са длъжни да повишават квалификацията си по програми на МОН не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестиране. Атестирането се извършва на всеки 4 години.

В рамките на вътрешноинституционалната квалификация не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педагогически специалист.

След участие и успешно завършване на обучение за повишаване квалификацията педагогическите специалисти получават удостоверение за допълнително обучение или специализация, докато педагогическите специалисти, включени в едногодишна професионално-педагогическа специализация и с хорариум не по-малко от 200 академични часа, получават свидетелство за професионално-педагогическа специализация.

За участие в обучения за повишаване на квалификацията се присъждат квалификационни кредити (не по-малко от 1 кредит за 16 академични часа). Обученията се извършват в присъствена, включително и при синхронно обучение от разстояние в електронна среда, или в частично присъствена форма. Обучението в частично присъствена форма се извършва при присъствени, включително и при синхронно обучение от разстояние в електронна среда не по-малко от 50 на сто от общия брой академични часа по програмата, като в неприсъствените академични часове се провеждат подготовка, консултиране и/или изпълнение на поставена от обучителя задача, за които следва да е налице документиран резултат. Квалификационни кредити се присъждат от:

- ➢ специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации;
- ➢ обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени от министъра на образованието и науката и са вписани в информационен регистър и се удостоверяват с удостоверение за допълнително обучение или специализация.

За всеки период на атестиране всеки педагогически специалист е длъжен да придобие не по-малко от 3 квалификационни кредита от участие в обучения за повишаване на квалификацията.

Въз основа на достигнатото равнище на квалификация педагогическите специалисти може да придобиват последователно следните професионално-квалификационни степени (ПКС): пета, четвърта, трета, втора и първа ПКС.

Професионално-квалификационни степени могат да бъдат придобивани и от:

- ★ експерти от РУО и специализираните обслужващи звена на МОН;
- ★ служителите на общинските администрации, които изпълняват контролни, организационни и методически функции;
- ★ лица, които работят на изборно или щатно място в синдикалните организации на учителите, които притежават професионална квалификация „учител“ и към момента на кандидатстването имат необходимия учителски стаж.

Процедурата по присъждане на ПКС се осъществява от департамент на висше училище, което провежда обучение за придобиване на професионална квалификация „учител“ и има програмни акредитации за провеждане на обучение за придобиване на образователно-квалификационна степен „магистър“ по специалност от професионално направление съгласно Класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и за придобиване на образователна и научна степен „доктор“ по докторска програма, съответстваща на учебен предмет от училищната подготовка. Но има една подробност, че на служителите от държавна администрация по Закона за държавния служител и съпътстващите нормативни актове за придобити професионално-квалификационни степени или присъдена научна степен „доктор“ не се признават и не се изплащат допълнителни възнаграждения на служителите.

Професионално-квалификационна степен се удостоверява със свидетелство по образец. Сроковете за подаване на документи за участие в трета и за първа професионално-квалификационна степен са през цялата година, за втора, четвърта и пета професионално-квалификационни степени от 1 юни до 31 юли на календарната година. По-подробно условията за придобиване на професионално-квалификационните степени са разписани в Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

Полагането на изпитите и защитата на писмените разработки за придобиване на професионално-квалификационна степен се провеждат от комисии, определени от ректора на висшето училище или от оправомощено от него лице. Сесиите за придобиване на професионално-квалификационна степен, с изключение на трета професионално-квалификационна степен, се провеждат от 15 септември до 15 ноември на съответната година. Разходите по процедурите за придобиване на професионално-квалификационни степени се заплащат от кандидатите.

Програмите, по които се полагат изпити или се защитават писмените разработки, са от следните области:

1. методика на обучението;

2. теория на възпитанието, дидактика, специална педагогика, социална педагогика;

3. възрастова психология, педагогическа психология, психология на личността;

4. управление на образованието [5].

Професионалната въвеждаща и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти е от съществено значение за професионалното портфолио като наличие на придобити компетентности и постигнати резултати, които са в основата за самооценяването и оценяването от атестационната комисия. По-големият брой квалификационни кредити и по-високата професионално-квалификационна степен са основание за по-бързо кариерно развитие независимо от учителския стаж. Кариерното развитие на учителите и възпитателите е учител/възпитател, старши учител/възпитател и главен

учител/възпитател, докато другите педагогически специалисти придобиват втора и първа степен от кариерното развитие. Следващо атестиране ще се извършва през учебната 2025 – 2026 г.

## III. ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ КАДРИ

Предизвикателството в голяма степен е желанието за кариерно развитие и/или квалификация на педагогическия специалист. Това е и мотивацията, която подтиква с движеща сила човешкото поведение за растеж или израстване. Това предизвикателство се регулира, насочва и активизира за съвкупност от мотиви (лични и/или професионални) за израстване на личността.

Разгледани са в таблица №1 и таблица №2 два етапа:

1. Първи етап е преподавателски персонал в професионалните училища, паралелки по завършено образование и пол.
2. Втори етап е преподавателски персонал в общообразователните училища по степени на преподаване и пол.

В тази връзка по данни на Националния статистически институт [6] с актуализиране на данните от 26.04.2024 г. за преподавателски персонал в професионалните училища, паралелки по завършено образование и пол и преподавателски персонал в общообразователните училища по степени на преподаване и пол се наблюдава голям брой завършили висши учебни заведения през представените в таблица №1 статистически данни за три учебни години, както следва:

*Таблица № 1. Преподавателски персонал в професионалните училища, паралелки по завършено образование и пол*

| ПРЕПОДАВАТЕЛСКИ ПЕРСОНАЛ В ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ УЧИЛИЩА, ПАРАЛЕЛКИ ПО ЗАВЪРШЕНО ОБРАЗОВАНИЕ И ПОЛ | | | |
|---|---|---|---|
| | (Брой) | | |
| **2021/2022** | | 2022/2023 | 2023/2024 |
| **Общо** | 12 314 | 12 365 | 12 815 |
| **Висше - бакалавър и магистър** | 11 567 | 11 694 | 12 120 |
| **Висше - професионален бакалавър** | 475 | 411 | 418 |
| **Средно** | 272 | 260 | 277 |
| **Мъже** | 3 401 | 3 521 | 3 748 |
| **Висше - бакалавър и магистър** | 2 970 | 3 102 | 3 324 |
| **Висше - професионален бакалавър** | 288 | 259 | 250 |
| **Средно** | 143 | 160 | 174 |
| **Жени** | 8 913 | 8 844 | 9 067 |
| **Висше - бакалавър и магистър** | 8 597 | 8 592 | 8 796 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Висше - професионален бакалавър** | 187 | 152 | 168 |
| **Средно** | 129 | 100 | 103 |

В Таблица №1. Преподавателски персонал в професионалните училища, паралелки по завършено образование и пол се проследява информацията за три учебни години. Наблюдава се, че учителите, преподаващи в професионални гимназии, в голяма степен са квалифицирани, като са изброени степените – средно образование, професионален бакалавър, бакалавър и магистър. Съгласно статистическите данни за квалифицирани учители, директори и заместник-директори с преподавателска заетост в страната за учебната 2023/2024 г. са общо 12 815.

*Таблица №2. Преподавателски персонал в общообразователните училища по степени на преподаване и пол*

| ПРЕПОДАВАТЕЛСКИ ПЕРСОНАЛ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИТЕ УЧИЛИЩА ПО СТЕПЕНИ НА ПРЕПОДАВАНЕ, КВАЛИФИКАЦИЯ И ПОЛ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Учебни години** | | (брой) | (брой) | (брой) |
| | | 2021/2022 | 2022/2023 | 2023/2024 |
| **Общо** | Общо | 55248 | 55472 | 55850 |
| **Мъже** | Общо | 7851 | 8077 | 8151 |
| **Жени** | Общо | 47397 | 47395 | 47699 |

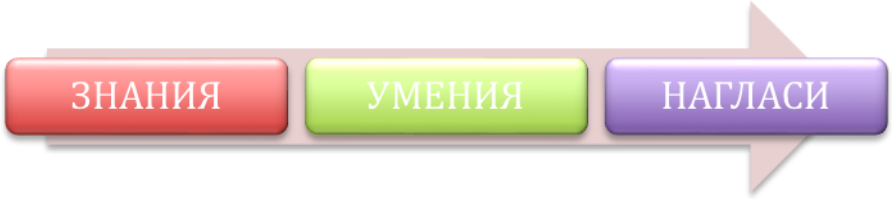
В таблица №2 е предоставена обща информация за три учебни години за преподавателския персонал в общообразователните училища по степени на преподаване, квалификация и пол, като се наблюдава, че учителите, преподаващи в общообразователните училища, в голяма степен са квалифицирани. Проследява се, че на пазара на труда са общо 55 850 (мъже и жени) по степени на преподаване и квалификация за учебната 2023/2024 година.

Ежегодно се квалифицират директори, зам.-директори, учители, педагогически специалисти и други съгласно изискванията в Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, но си задаваме въпросите: Ефективна ли е тяхната квалификация и наученото от тях? Прилага ли се на практика в образователните институции? Тези въпроси си задаваме въз основа на посочените данни от резултатите на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) [8], в което участва и България. Изследването е разработено от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР), като се измерва функционалната грамотност при 15-годишните ученици, а не знанията по конкретни предмети. От доклада на PISA (PISA на практика е тест) става ясно, че българските ученици са на последно място по математика в Европейския съюз, а по четене на предпоследно място от проведеното изследване през 2022 година. Изследва се функционалната грамотност на 15-годишните ученици. Това

е възрастта, на която повечето ученици по света са в края на задължителното си училищно образование и е създадено изследването да измери доколко учениците са подготвени да се справят с живота в съвременното общество и глобалния свят. Тук можем да отговорим на въпроса, като една от задачите на учителя е да обясни приложимостта на дадена формула и задача по учебните планове в живота на учениците, в практически план – достъпност. Според управителя на Центъра за творческо обучение Александър Ангелов в сутрешен блок на БТВ, е сериозен проблемът и е насочен към ниското качество на обучение на учителите. Според него не се обучават качествено по съответната дисциплина, по която преподават, и пряко е свързан самият учител или педагогически специалист, и не се прилага на практика наученото от обученията в образователните институции.

Кариерата включва различни професии и роли в живота, които колективно предават отдадеността на индивида да следва своя уникален път на личностно израстване. В научната литература и в законодателството се смята, че значението на елементите, оказващи влияние върху професионалното развитие и квалификацията на учителския персонал, е източникът на това задължение и ангажимент за кариерно израстване, но чрез динамичната и комплексна комбинация на трите основни компетентности – знания, умения и нагласи (ЗУН), които са:

*Фигура №1. Комплексна комбинация на компетенциите*

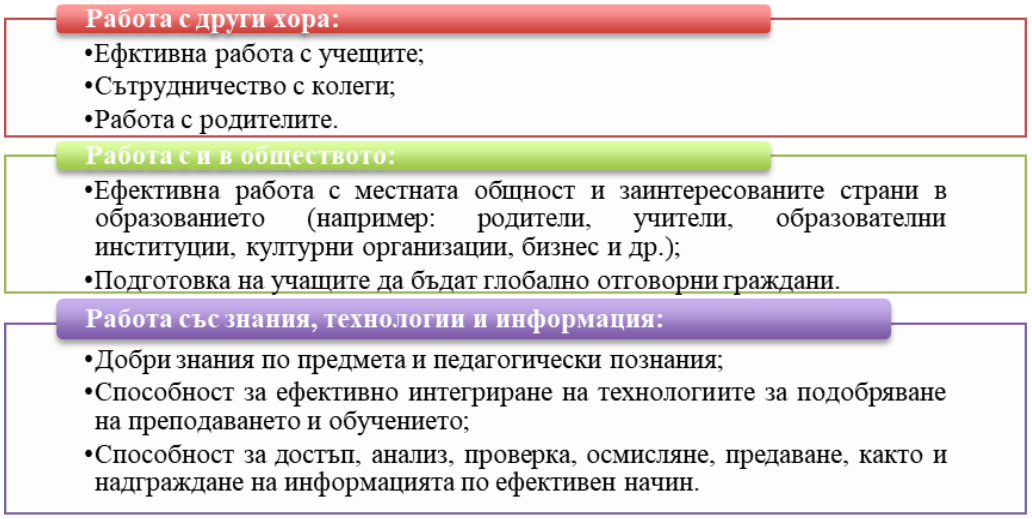



Компетенциите от знания, умения и нагласи са водещи до ефективни и динамични комплексни комбинации, като ЗУН за действия в реалния свят. Много важна роля играе мотивацията за хората като цяло. Например мотивацията може да има благоприятен или неблагоприятен ефект върху нечия кариера. То е тясно свързано с материалните притежания, повишава социалния статус на директора и учителя и му позволява да изрази себе си.

Според изследването на Снежанка Георгиева [2] „педагогическите специалисти имат право да повишават квалификацията си, но е необходимо да я съобразява със специфичните потребности на деца и ученици, с които работят с цел подобряване на качеството на образованието им, регламентирано в чл. 219, ал, 1, т. 5 и ал. 2, т. 4 от Закона за предучилищно и училищно образование“. В случая се изпада в ситуация, че потребностите обикновено отключват поведение на търсене. То се разгръща чрез ориентиращи движения на сетивните органи и с придвижване в някакво пространство. У човека допълнително се инициира активност на въображението, което ментално произвежда предметите и условията на удовлетворяване на потребността. Тази работа на въображението е важна, защото разширява полето на търсене отвъд перфективната ситуация „тук и сега“. За тази цел Министерството на образованието и науката (МОН) е

разработило рамка на учителската компетентност на национално и на европейско/международно ниво, с която да проследи в три области на учителската компетентност [4] (фиг. №2).

*Фигура №2. Области на учителската компетентност*




Важен е фактът, че настъпват промени в образователната система и ролята на директора и учителя като цяло да подпомагат децата и учениците, за да се развият техните способности, таланти и потенциал. За тази цел се изискват промени. Тези промени не са само от страна на мениджърите, а и от страна на учителите. Те трябва не само да се добият необходимите знания и умения от съответните лица, но и да ги развият в бъдеще.

На проведен обучителен семинар в град Сандански от екипа на дирекция „Квалификация и кариерно развитие“ от МОН са презентирани и разгледани три вида компетентности, представени в таблица №3, както следва:

*Таблица № 3. Компетентности*

| **Компетентности:** | |
|---|---|
| **Знания** | 1. Знания по предмета |
| | 2. Педагогически знания:<br>• Образователни политики (контекстуални, институционални, организационни аспекти)<br>• Групова динамика, теории на обучението и мотивационни въпроси<br>• Оценяващи процеси и методи |
| | 3. Методика<br>• Познаване на учебната програма и на стандарта<br>• Интегрирани учебни предмети |
| | 4. Педагогическа психология, психология на развитието |

| | |
|---|---|
| | (възрастова) |
| | 5. Проблеми на включването и многообразието |
| | 6. Нови технологии |
| | 7. Гражданско образование |
| **Умения** | 1. Планиране, управление и координиране на преподаването |
| | 2. Използване на учебни материали и технологии |
| | 3. Ръководство на ученици и групи |
| | 4. Наблюдение и оценка на обучението |
| | 5. Сътрудничество с колеги, родители и социални служби |
| | 6. Умения за преговори |
| | 7. Умения за учене и за обучение в професионални общности |
| | 8. Умение за адаптиране към динамиката на няколко нива (от правителствената политика до динамиката на ученика, класната стая и училището) |
| | 9. Умение да се правят изводи и да се вземат решения чрез тълкуването на доказателства и данни |
| **Нагласи/ ценности** | 1. Отдаденост към своя предмет на преподаване; осъзнаване на неговото историческо развитие, актуално състояние и връзката му с други предметни области |
| | 2. Способност да се адаптира към промените |
| | 3. Всеотдайност в насърчението на всички ученици към |
| | 4. Способност да развива учениците като демократични граждани |
| | 5. Способност за учене през целия живот |
| | 6. Способност за самооценка и преоценка на собствения опит |

Съответното търсене започне да се извършва чрез придобитото познание, опиращо се на абстрактни процеси, подходящо е то да се нарича изследване. У човека потребностите не провокират фиксирано поведение, а потребност от знания (познания) и поведение на увереност. Представена е във фигура №2 схема с посочено действие на потребности, която представлява естествения поток на реакция:

*Фигура №3. Схема на действие на потребности без натиск за бързо реагиране*



Познанието у човека е медиатор (посредник) между потребност и поведение, но когато няма принуда за бързо реагиране. Ако преживяванията на индивида се разгръщат в ситуация на стрес, тогава се превръща в проби и грешки. Потребностите имат разнообразна динамика и търпят множество трансформации в живота на индивидите. Според една от най-известните теории за мотивация е теорията за йерархията на потребностите на американския психолог Ейбрахам Маслоу, който твърди, че човешките потребности са инстинктуидни, т.е. наподобяващи инстинкти, но не са истински инстинкти.

От казаното не следва, че всяко човешко познание се инициира от потребности. Напротив, по-сложната част от познавателната дейност на човека се обуславя от отвъд – потребности подбуди. Преустановената връзка между дадена потребност и фиксирана последователност от поведенчески актове се нарича инстинкт. Такива има у животните, но у човека със сигурност няма установени инстинкти.

## IV. ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

1. Професионалната подготовка от ВУЗ – практика и теория, че е достатъчна за един учител да практикува непрекъснато новите технологии, за да е добър учител, трябва да следи динамичните промени изискват непрекъснато повишаване на компетентностите на педагогическия специалист. Съобразно с местоживеене (село/град), майчин език, населено място, фактори и особености, възраст на обучение.
2. Учителят излиза от ВУЗ с теоретична подготовка, която му позволява да изпълнява професионалните си задължения като учител, но непрекъснато променящите се обществени и социални условия и развитието на педагогическата наука налагат постоянно развитие и усъвършенстване на педагогическите специалисти.
3. Законодателството чрез нормативната уредба на МОН дава възможност да конкретизира условията за квалификация на различно ниво, да повишават своята професионална квалификация чрез вътрешноинституционални квалификации в департаменти и др.
4. Малко са форумите, на които да се обменят добри практики и да се представят практически приложими знания и умения и компетентности от обученията и квалификациите като например ежегодни форуми и инициативите в предучилищно образование: Национална конференция „Водим бъдещето за ръка“ и Национални педагогически четения „Моето педагогическо ежедневие“. Задължително всички преминати обучения трябва да са практически обвързани обмени – добри практики.
5. Педагогическите специалисти имат възможности за развитие на ПКС, кариерно развитие, да повишават своите компетентности при желание и имат възможност.
6. Учителите повишават своята квалификация, получават кредити, показват, че те са повишили своята теоретична подготовка, но е необходимо да се прилага практически в своята практика – усвоените знания, умения и компетентност за реализиране/достигане на по-добри резултати независимо от

субективния фактор на ученика (с друг майчин език, в голям град, в малки населени места, социално слаби семейства и др.).

7. Да се изисква от хората, които са преминали квалификационни курсове, да представят пред аудиторията добри практики пред училищни и извънучилищни институции и съвместни инициативи.

8. Законодателството на нормативната уредба на МОН не дава възможност на служителите от държавна администрация при придобити професионално-квалификационни степени или научна степен „доктор“ да се изплащат допълнителни възнаграждения. Този факт е един, който демотивира и отблъсква служителите от държавната администрация и напускат съответната администрация.

Литература:


1. Вацов, Св. За компетентностите в професионалния профил на училищните директори в Българско списание за образование. брой 2, 2015 – https://www.elbook.eu/images/8_Svetlozar_Vacov.pdf
2. Георгиева, С. Гледни точки за квалификацията на настоящи и бъдещи учители. – В: Двадесета юбилейна национална научна сесия за студенти и преподаватели. Сборник от доклади, изнесени двадесетата юбилейна национална научна сесия за студенти и преподаватели. Плевен: Медицински колеж към Медицински университет. Плевен, 2022, ISBN 978-954-756-301-8, с. 238.
3. Мерджанова, Я. Предизвикателството „трансформация“ пред професията „учител“ - в контекста на социалното взаимодействие, с. 11 в II Есенен научно-образователен форум – Съвременни предизвикателства пред учителската професия Софийски университет „Св. Климент Охридски“ Департамент за информация и усъвършенстване на учители, 2012 – https://diuu.bg/emag/wp-content/uploads/2015/10/2012-b.pdf#page=1.00
4. Министерство на образованието и науката – https://web.mon.bg/contacts/ (Достъп: 12.05.2024 г.)
5. Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, последни изм. и доп. ДВ. бр. 23 от 19 март 2024 г. https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301 (Достъп: 12.05.2024 г.)
6. Национален статистически институт – https://www.nsi.bg (Достъп:10.07.2024 г.)
7. Петкова, И. Модел за обвързване на кариерното и професионалното израстване на учителя, с. 132 в II Есенен научно-образователен форум – Съвременни предизвикателства пред учителската професия Софийски университет „Св. Климент Охридски“ Департамент за информация и усъвършенстване на учители. 2012 – https://diuu.bg/emag/wp-content/uploads/2015/10/2012-b.pdf#page=1.00
8. PISA – https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/bulgaria_29d65f4b-en.html (Достъп: 10.07.2024 г.)

*Митко Начков Кунев, доктор,*
*директор на Център за професионално обучение към СНЦ „Етника“*
*info@mitkokunev.com*
*Пламена Димчева Неделчева, доктор,*
*старши експерт по български език и литература*
*в Регионално управление на образованието – гр. Шумен*
*plamena.nedelcheva12@gmail.com*

# ДИМЕНСИИ НА ПЛОСКИЯ СВЯТ

*Наталия И. Витанова*

# DIMENSIONS OF THE FLAT WORLD

*Natalia I. Vitanova*

*ABSTRACT: This article attempts to present the anthropological and educational dimensions of the flat world. People's lives in the future will be inextricably linked with technology, and for this reason (want it or not) humanity will significantly change itself and its life. The technological boom will lead to significant changes in the field of education as well. Born digital will transform our world. The economy, cultural life, even the form of family life will be transformed forever.*

*KEYWORDS: flat world/digital world, digital revolution, anthropological dimensions, educational dimensions, students*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Съвременната цивилизация живее в свят на изравняване на възможности, технологии и информация – „плосък свят“ (по Т. Фрийдман). Днес светът е станал по-плосък и действително знанието е на върха на пръстите – дигитални библиотеки, електронно банкиране, електронно пазаруване, умни къщи, електроуреди, които могат да се управляват през мобилния телефон, дистанционно обучение… Това е огромен ресурс, който предполага много големи възможности, но независимо от големите възможности, които дава платформата на плоския свят, тя поражда и редица предизвикателства във всички сфери на живота. Приема се, че светът е плосък само по отношение на технологиите, техния потенциал и възможностите, които дават най-вече в информационен план. Светът не е плосък в икономически и социален план, където неравенствата се задълбочават все повече и стават все по-големи. По-нататък в статията понятията „плосък свят“ и „дигитален свят“ ще се използват като синоними.

В еволюционното си развитие човешката цивилизация преминава през различни етапи, всеки от които се откроява със своята динамика и специфични характеристики. „Поради многообразието и сложността на настъпващите промени, трудно могат да бъдат фиксирани строги хронологически граници за отделните периоди. (…) С известни варианти във времевото деление, изследователите на социалните промени посочват няколко съществени етапа в глобалното развитие на човечеството, а именно аграрно общество

(предмодернизъм), индустриално общество (модернизъм), информационно общество (постмодернизъм), време на четвъртата индустриална революция“ [10].

Човечеството преживява няколко индустриални революции. **Първата индустриална революция** започва в средата на XVIII век. Тя осъществява преход от аграрната икономика към индустриалното производство. Започва масовото използване на машинно оборудване, което води до повишаване на производителността на труда, приток на големи групи хора, търсещи своето препитание в градовете, увеличаване на икономическия ръст.

**Втората индустриална революция** датира от втората половина на XIX и началото на XX век. Тя започва с внедряването на първия технологичен процес (Бесемеровият процес) за масово производство на евтина стомана [16]. За този период е характерно широкото разпространение на конвейерните линии и навлизането на масовото производство. Свързва се с петрола, електричеството, автомобилите, телефона, радиото, телевизора, телеграфа.

**Третата (информационна, цифрова) революция** започва през 50-те години на XX век. Основният източник на всички протичащи промени са новите информационни технологии. „Трансформациите се отличават с особена динамика и сложност. Достижения на новата епоха са компютрите, глобалната мрежа Интернет, плазмените екрани, HD телевизията, безжичните телефони, смартфоните, таблетите, индустриалните роботи и др.“ [10]. В инфраструктурата на третата индустриална революция енергията е комбинация от възобновяеми източници и интелигентни мрежи (smart grids). С бурното развитие на технологиите „радикално се изменят възможностите за комуникация и общуване в човешката цивилизация“ [9, с.145]. Отпадат редица пространствени и времеви ограничения.

Човечеството е на прага на **четвърта индустриална революция.** „Четвъртата индустриална революция надгражда върху основите на цифровата революция и съчетава множество технологии, които водят до безпрецедентни промени в икономиката, обществото и отделния индивид. (…) тя „променя не само „какво“ правим и „как го правим“, но също и „кои“ сме ние всъщност. (…) Колкото повече мислим за това как да „впрегнем“ технологичната революция в наша полза, толкова повече ще се вглеждаме в самите себе си и в социалните модели, които технологиите въплъщават и чието съществуване правят възможно. А също така и толкова повече ще имаме възможност да оформим революцията така, че да подобрим състоянието на света“ [13]. Четвъртата индустриална революция ще се детерминира от достиженията в областта на роботизацията и изкуствения интелект. Изкуственият интелект (Artificial Intelligence – AI) е навсякъде – от самоуправляващи се автомобили и безпилотни летателни апарати (дронове) до виртуални асистенти и софтуер за езиков превод. Всичко това променя живота на хората. Изкуственият интелект постига впечатляващ напредък, задвижван от растящите с все по-бързи темпове увеличения в изчислителната мощ и наличието на огромни количества данни – като се започне от софтуера, използван за откриване на нови лекарства, и се стигне до алгоритми, които прогнозират културните интереси. Много от тези алгоритми се учат чрез „трохичките“ по пътеките от данни, които остават в цифровия свят.

Това води до нови видове „машинно учене“ и автоматизирани открития, които правят възможно „интелигентните“ роботи и компютрите да се програмират сами и намират оптимални решения на базата на основните данни [13]. Характерен тренд е навлизането на облачно базираните технологии (Cloud Computing), кибер-физичните системи, компютърните мрежи, притежаващи електронни устройства за взаимодействие помежду си и с външната среда (The Internet of Things). Модулно структурирани кибер-физични системи следят процеси, създават виртуални копия на физическия свят, комуникират и сътрудничат помежду си и с хората в реално време. Новите технологични достижения са автономните превозни средства, 3D печата, нанотехнологиите, биотехнологиите, квантовите компютри и т.н.

**Петата индустриална революция** е фокусирана върху човешкия интелект. Индустрия 5.0 намалява акцента върху технологиите и приема, че истинският потенциал за прогреса се крие в сътрудничеството между хората и машините. Индустрия 5.0 предприема следващата стъпка, която включва използването на сътрудничеството между все по-мощни и точни машини и уникалния творчески потенциал на човека. Целта на Индустрия 5.0 е да се постигне баланс, при който взаимодействието машина – човек може да предложи най-големи ползи. Петата индустриална революция ще бъде по-скоро системна трансформация. Тя ще окаже влияние на обществото, управлението и човешката идентичност. Производството на бъдещето ще доведе до максимална взаимовръзка между хората и машините. В основата си Индустрия 5.0 е ориентирана към хора, работещи заедно с роботи и интелигентни машини. Роботи помагат на хората да работят по-ефективно, а Индустрия 5.0 ще е процес на съвместно съществуване и взаимно обучение на хора и машини. Един от най-важните ѝ компоненти ще бъде интерфейсът човек – машина. Роботите ще се учат от хората и хората ще се възползват от роботи, изпълняващи задачи, които хората не могат или не искат да изпълняват в производствените операции. Развитието на технологиите няма да спре [28].

Скоростта, с която се извършват промените, е безпрецедентна. Предстоят коренни трансформации на цели системи в производството, мениджмънта, начина на управление, образованието. Все още не ясно как ще се разгърнат тези промени, но може да се прогнозира, че те ще засегнат както всеки отделен човек, така и обществото като цяло.

### *1. Антропологически димeнсии на плоския свят*

Днес непрекъснато се увеличава времето, което хората прекарват пред екраните на компютрите, таблетите, мобилните телефони, които са неотменна част от живота на дигиталното общество. Дигитализацията превръща света в „глобално село“ (global village), което излиза извън географските, националните и културните граници. Marshall McLuhan в своя труд „Галактиката на Гутенберг“ описва света като „глобално село“, създадено от електрониката [18], имайки предвид към онзи момент телевизията. В него „странстват“ **„digital natives“** („дигитални туземци“, „дигитални по рождение“ – тези които израстват в дигиталната епоха от своето раждане) и **„digital immigrants“** (дигитални

имигранти – придобиват познания за дигиталните устройства като възрастни) [24]. **John Perry Barlow** за първи път използва тези термини през 1996 г. в Декларацията за независимост на киберпространството (A declaration of the independence of cyberspace), а **Mark Prensky** ги популяризира през 2001 г. в статията „Дигитални туземци, дигитални имигранти“ (Digital Natives, Digital Immigrants) [22]. Терминът „digital natives“ се появява отново през 2008 г. в книгата на **John Palfrey** и **Urs Gasser** „Дигитално родени: разбиране на пръвото поколение дигитални туземци“ (Born digital: understanding the first generation of digital natives), като в нея се използва и втори термин „дигитално роден“ (Born digital). Според авторите най-трайната промяна, извършена от дигиталната революция, не са нито новите бизнес модели, нито новите алгоритми за търсене, а по-скоро огромната разлика в поколенията между родените дигитални и тези, които не са. Първото поколение – „дигитални туземци“ – децата, които са родени и израснали в дигиталния свят – вече са възрастни и според авторите скоро нашият свят ще бъде преобразуван от тях. Икономиката, културният живот, дори формата на семейния живот ще бъдат трансформирани завинаги. Но кои са тези дигитални туземци? По какво се различават от по-старите поколения и как изглежда светът, който създават? Въз основа на оригинални изследвания и усъвършенстване на нови теории авторите изследват широк спектър от проблеми, от силно философски до чисто практически. Разглежданите в книгата въпроси са свързани с промени в разбирането за идентичност, интимност, създаване на съдържание и удовлетворение, активност и енергичност. Поради употребата на термина „дигитални туземци“ книгата е остро критикувана и през 2016 г. излиза нейната ревизирана и разширена версия със заглавие „Дигитално радени: как децата растат в дигитална ера“ (Born digital: How Children Grow up In a Digital Age) [21]. Х. Григорова е на мнение, че така е много по-коректно, тъй като „децата растат в дигиталната ера или в досег с дигиталния свят, но не се раждат (макар и да ги наричаме дигитално родени) в него, нито по някакъв начин са генетично предразположени за живот в дигиталното пространство“ [3, с.]. J. Palfrey и U. Gasser посочват, че децата от това поколение са родени след 1980 г., а социалните взаимодействия, обществените дейности, приятелствата се реализират чрез дигиталните технологии, които са техният начин на живот, друг начин на живот те не познават [21].

Времето, прекарано в интернет, нараства лавинообразно и за повечето потребители на глобалната мрежа той се превръща в основен канал за комуникация. Животът на хората занапред ще е неразривно свързан с компютрите, като по тази причина (иска или не иска) човечеството значително ще променя себе си и живота си. (Обратният процес, на отстраняване на дигиталните технологии от битието по-скоро може да се оцени като невъзможен и драматичен.). Дигитализацията на света може да се определи като „цунами“ на интернет и други дигитални устройства (над 4 млрд. души използват интернет, камери за видеонаблюдение, аларми, банкиране, медицински прегледи, автомобили, електронни електромери… ), всичко това предизвиква антропологичен обрат. Изглежда човечеството все още не си дава сметка за размера на промяната – както за потенциалните опасности, така и за

фантастичните преимущества на тази дигитална революция. Този антропологичен обрат вероятно е една от най-важните „авантюри“ в човешката история наред с уседналостта, урбанизацията, появата на държавата, изобретяването на печатарската преса, индустриалната революция и електрификацията. Факт е, че технологиите се налагат по впечатляващ начин. Днес над четири милиарда души използват интернет от компютъра си или от мобилния си телефон. „Данните (информацията) са тези, които позволяват най-добре да се измери промяната. През 2010 г. на всеки два дни хората създават толкова информация, колкото е създадена в цялата история на човешката култура до началото на XXI век“ [1]. Цифровият обрат е не само технологичен, той има последствия върху социалните практики, нормите, публичните политики, международните отношения. През 90-те години на XX век Pierre Lévy прогнозира, че ще има нов източник на колективен разум и това ще бъде киберпространството [17]. В своята книга „Критика на цифровия разум“ (La Vie algorithmique. Critique de la raison numérique) философът Éric Sadin пише за нова нормативност на алгоритмите, за „паноптикум на данните“, за количествено определяне на живота и за една техновласт – за една нова антропология – експоненциална и всеобхващаща. Трябва ли да се стигне толкова далеч? Наистина ли цифровият език се превръща в новия човешки logos? [27]. Паноптикумът е социално-архитектурна конструкция (panopticon), създаден от английския философ, социолог, юрист Jeremy Bentham (1748 – 1832) с цел непрекъснатото следене на индивидите, без те самите да знаят, че са следени. Паноптикумът по своята същност е антиутопичен затвор, много по-строг от познатите до момента затвори с тъмни килии и решетки – той води до социално обезличаване, убиване на колективния дух и свободата [2].

Mark Poster (1941 – 2012) разглежда електронните бази данни като модел на един модерен паноптикум. Всяко едно наше действие в информационната епоха е записано и вкарано в регистри, които могат да наблюдават нашите действия и така човек, иска или не, влиза в един паноптичен затвор, наречен от M. Poster свръхпаноптикум [23]. Идеята за „Big Brother“ не е само фантастика, тя е напълно осезаема и лесна за реализация с новите технологии. Според Мишел Фуко (1926 – 1984) модерният свят все повече придобива измерението на паноптикум, където всякакви институции и организации събират данни и информация за хората, „всевиждащото око“ е навсякъде и прилага тотален надзор, откъдето произхожда и усещането за недоволство и телесна ограниченост у индивида [11].

Какви са измеренията на дигиталната революция?

- Създава се все повече и повече информация като следствие на широкото разпространение на сензори, придружено от радикално задълбочаване в измерванията на различните феномени и проследяване на движенията ни в пространството (геолокация).
- Чрез интернет се унифицира движението на всички данни, което дава възможност за двоен достъп до тях – от една страна, достъп на потребителя до информацията, а от друга – достъп на цифровите оператори до личните данни на потребителя.

- Капацитетът за съхранение и обработка на огромното количество данни надхвърля човешките разбирания (big data).
- Броят на приложенията непрекъснато нараства благодарение на големи цифрови платформи с цел да се задоволят всички потребности на обществото, независимо дали в домашния бит, или в икономическата, административната или културната сфера - „софтуерът изяжда света“ [1].

Според Лазар Копринаров антропологическите измерения на дигиталната революция се отнасят до 1. ускорение на промените; 2. хиперсвързаност и детериторизация; 3. панонптичен контрол; 4. диспропорция между човека и човечеството.

Ускорението на промените е огромно и неустоимо. Социалният живот се управлява от идеята за скорост. Ускорението предполага съкращаване на времето за извършване на дадена дейност (повече неща за по-малко време) и преодоляване на пространствените дистанции. Според него съществуват няколко вектора на ускорението:

- технологичен: в транспорта, комуникациите, производството;
- обществени промени: институции, форми на поведение, жизнени стилове, модни образци, социалните ориентири стават нестабилни, защото много често се сменят;
- темпът на живот на индивида – определя се като бърз (fast);
- вниманието подвижно, накъсано, повече информация в повече ситуации и места на действие; нетърпеливост, бърза загуба на интерес.

Наблюдава се следният парадокс: пести се време, но има глад за време. Ако индивидът не се уповава на живот след смъртта, той желае да живее с ускорено темпо, за да изживее колкото се може повече „животи“ в рамките на ограниченото си жизнено време [6].

Скоростта на промените генерира нови възможности, но и става повод за объркаността и недоверие в „системата“ сред значителен брой хора. Те не са сигурни в бъдещето, в това дали работното им място ще го има утре, дали специалността им ще е търсена и след година, дали тяхната страна и дори техният квартал ще са добро място за живеене. Това не означава, че трябва да се „дръпне спирачката“ на технологичния напредък, а че е необходима адаптация към новата икономика, основана на иновации и нелинейни промени, и да се направи така, че умните машини и изкуственият интелект да следват човека, а не той тях.

**Детериторизация на живеенето** – където и да се намира човекът в момента, той знае, че е и може да бъде и някъде другаде („софтуерът изяжда света“). Тялото е на едно място, културната идентичност – на друго, а икономическият интерес – на трето (хипердостъпност и хиперсъединеност).

Същевременно се наблюдава промяна на отношението на хората към реалността. При анализа на света на персоналните компютри, PlayStation, смартфоните, Skype, Google, Amazon, WhatsApp, Twitter, Instagram се виждат най-добре характеристиките на тази радикална промяна:

- животът – улеснен и по-уязвим (Умберто Еко);
- релативиране, размиване на реалността (Ellen Burstyn);

- естетизиране на дигиталния живот: когато действителността, реалният образ не отговаря на дигиталния образ, създаден чрез технология.

Антропологическите измерения на дигиталната революция се свързват с нов тип отношения индивид – общество, с промяна на границите между публично и частно пространство.

- Гомес Кихано: „Ние сме предсказуеми, защото корпорациите ни познават. Ние им подаряваме нашата интимност. Facebook и Whatsapp са гигантско ухо. Знаят всичко, което сме казали“ [6].
- Серж Тисрон: Екстимност (антоним на интимност) – да изложиш на показ самия себе си, изместване на неприкосновеността на личния живот [6].

Тук не става въпрос само за неприкосновеността на личността и жилището, а става въпрос и за информацията, която се отнася до собствената личност, т.е. за автономията на Аз-а. „Всеки от нас се оказва все по-вече „осветен“ и „прозрачен“. Издават ни нашите мобилни телефони, кредитни карти и други електронни документи. Камери следят почти всяка наша стъпка в учреждения, на улицата, в парка. Интернет е отлично средство за набиране на персонална информация. Принудени сме да даваме подробна лична информация на банки, застрахователи, търговци, лекари и различни организации“ [5, с. 42]. „Движим се към прозрачно общество, в което нашите действия и сделки се проследяват, нашият живот се регистрира и документира от хора, които не познаваме и на които не се доверяваме“ [19, с. 106]. Тази високотехнологична агресия спрямо личното пространство може да доведе до увреждане на Аз-а, а оттам и до загуба на свободата за автономно развитие. Тотално опрозрачненият субект се превръща в обект на въздействия, загубил вътрешните си потенции за съпротива: някой вече знае повече за него, отколкото той за себе си, и може да контролира с научни методи поведението му [26].

**Виртуалност и паноптикум.** Паноптичен контрол – виртуалното разширява човешкото битие до неизмерими мащаби. Но същевременно в него е заложено условието на един разрастващ се скрит паноптичен контрол. Дигиталният отпечатък остава в мрежата – всичко, което се публикува онлайн, остава там завинаги [6]. Нещо, което се публикува днес, може да има последици след време, в бъдеще. Доказателство на това са думите на Ювал Ноа Харари, който пише: „Дори и да си тръгнете и дори ако продължавате да се криете от себе си и съучениците си, вие няма да сте в състояние да се скриете от „Амазон“, „Алибаба“ или тайната полиция. Като сърфирате, гледате *Ютюб* или четете новини в социалните мрежи, алгоритмите дискретно ще ви наблюдават, анализират и (…) вие дори няма да знаете. Но те ще знаят и такава информация ще струва милиарди. (…). Същите тези алгоритми могат да дадат власт на някой бъдещ Биг Брадър, така че да се окажем накрая в оруелски режим на наблюдение, в който всички са постоянно наблюдавани. Всъщност ние може да се окажем в нещо, което дори Оруел едва ли си е представял: тотално наблюдение, което следи не само всичко, което вършим и говорим, но може да влезе и под кожата ни, за да наблюдава и вътрешните ни преживявания“ [12, с.53-63].

**Диспропорция между човека и човечеството** – появява се травматизираща диспропорция между човека и човечеството, потоп от данни. Антропологическите дименсии на дигиталната революция се свързват с общуване без обвързване. Характеризира се с разширяване и олекотяване на общуването.

- Интернет надстроява традиционните комуникационни средства. Телефоните стават основа на интернет телефонията и интернет телевизията, издаването на вестници се трансформира в уебсайтове, блогове и фийдове (от английски език: Feed, от Data feed – подаване на данни, в контекста на социалните мрежи е специален софтуер, който изпраща известия до потребителите, когато бъде публикувано ново съдържание. Фийд също така е и самото съдържание, генерирано от потребителите в социалната мрежа. В Twitter това са туитовете, които потребителят вижда, във Facebook – публикациите от приятели и харесани страници, в Instagram – снимките на потребители, които са следвани от даден последовател). Интернет ускорява възникването на нови форми на общуване като незабавни съобщения, интернет форуми и социални мрежи.
- Новите форми на общуване не възпрепятстват безусловното обвързване, но го подкопават (лайковете за каузи).

Дигиталната революция може да се определи като „Новата Пандора“, тъй като тя предлага фантастични преимущества и потенциални опасности, амбивалентни последици върху човешкото битие [6]. „Взаимосвързаният характер на този океан от информация, както и новите поколения алгоритми, които са в състояние да обработват хетерогенни масиви от данни, поставят под въпрос термина „потоп от данни“ (data deluge), който е използван в началото (около 2010 г.), (…) big data са човешки ресурс, който може да се организира и оползотвори по колосален начин. Този гигантски обем данни е в основата на големите цифрови платформи и дава началото на изкуствения интелект (Artificial Intelligence – AI), като осигурява на машините за учене (learning machines) огромно количество данни, което, от своя страна, позволява тестването на n-брой модели. Всичко това увеличава приложимостта на AI при сегашните прогнози на потребителско търсене“ [1]. Днес тези ресурси все още не се използват масово, но в бъдеще тяхното приложение ще е повсеместно.

Въпреки позитивите на изкуствения интелект съществува и следната опасност: „ако инвестираме изключително много в изкуствен интелект и твърде малко в развитието на човешкото съзнание, прекалено съвършеният изкуствен интелект на компютрите може само да послужи да се утвърди природната глупост на човеците. Едва ли ще станем свидетели на бунт на роботите през идните десетилетия, но може да си имаме работа с пълчища от ботове, които знаят как да натиснат емоционалните ни бутони по-добре от майките ни (…), да идентифицират нашите най-дълбоки страхове, омрази и копнежи и да използват тези вътрешни лостове срещу нас“ [12, с.67].

Какви са проекциите на тази дигитална революция в България? Първият интернет доставчик в България е компанията „Цифрови системи“ с локация гр.

Варна. От 1989 г. предлага услугите електронна поща и мрежови новини, а от 1991 г. и интернет услуги. Първоначално тези услуги не са общодостъпни, а се предоставят на организации от сферата на образованието, медицината, науката, армията и полицията [29]. За около двайсет години картината коренно се променя. Според проучване, направено по поръчка на Telenor, данните към края на 2018 г. показват, че 97% от хората в България имат мобилен телефон, а 3-те процента, които не притежават такъв, са предимно над 65-годишна възраст. От децата между 7 и 14 години само 1 от 10 няма GSM. 88% притежават смартфон, а $^{2}/_{3}$ имат и включен мобилен интернет. За последните пет години броят на потребителите, използващи мобилен интернет, е нараснал над 2,5 пъти. Около ¾ (74%) от тях притежават смартфон. Най-често потребителите използват мобилния си интернет за социалните мрежи (основно Facebook). 90% от потреблението на Facebook в България минава през мобилни устройства и само 10 на сто – през настолни компютри [30]. Непрекъснатото подобряване на достъпа до интернет чрез различни цифрови устройства и пакети за обмен на данни води до достъп до богата информация и предполага множество възможности.

Информационната революция подменя съществуващите комуникационни образци, тенденции и цели в комуникационния процес на информационното общество. Тя предполага съществуването на нов наднационален и социокултурен план, поставен в нова комуникационна битийност и в нови комуникационни реалии [8]. „В съвременното общество информацията е превърната в материализиран ресурс на глобализацията. Така изграденият масов информационен поток разкрива широк набор от комуникационни възможности, но също така и редица опасности“ [4]. Всичко това променя и начина на комуникация, като все повече хора предпочитат онлайн общуването. Най-променящата се в онлайн комуникацията е социалната перцепция или възприемането на човек от човек. Тъй като обратната връзка е ограничена, в онлайн режим всеки човек може да „разкраси“ биографията си, житейския си опит, уменията си и да се представи като избере най-подходящия аватар (възможност за умножаване на себе си чрез анонимността на аватар например във Facebook). Отварят се мощни канали за манипулация, фрейминг (Framing effect, от англ. Frame – рамка – когнитивно изкривяване, при което формата на представяне на информация влияе върху възприемането ѝ от човека. Едно и също изявление, в зависимост от формулировката и семантичните акценти, може да бъде представено както в отрицателна, така и в положителна светлина („чашата е наполовина празна или наполовина пълна“), като печалба или загуба и тролинг (от англ. trolling – хващам спинери; публикуване в различни интернет ресурси на провокативни статии или съобщения с цел да се създаде конфликт между потребителите, придружен от взаимни обиди и т.н. Целта на тролинга е чрез саркастично, провокативно, подстрекателско или хумористичното съдържание на съобщенията да привличе други потребители към дискусията. Човек, който се занимава с тролинг, се нарича трол).

Като основна характеристика на съвременното общество може да се посочи неговата транситивност – няма устойчивост, собственото бъдеще е

трудно представимо, професиите се изменят на няколко години. Според Л. Копринаров плоският свят задава форми за конструиране на идентичността на тийнейджърите (разказът за себе си във Фейсбук, „прозрачността“ на света, големият избор на образци). “Дигиталната среда променя конфигурацията на приятелските компании. Устойчивите компании се заменят с бързо събиращи се и бързо разпадащи се групи, формирани чрез социалните мрежи. Като следствия могат да се посочат:

- възможност за организиране и участие в „удобни“ групи, развитие в комфортна среда; възможност за бързо преустановяване на групата, когато възникват трудности (блокиране на чата и т.н.) и „гостинг“ като „най-добрият“ начин за раздяла и проява на лош вкус (от англ. ghosting – от думата ghost – призрак, привидение, фантом). Гостингът е внезапно изчезване, игнориране на обажданията и съобщенията на партньора, преустановяване на лайковете и коментарите. Означава човек да изчезне от живота, сякаш никога не е бил, да се превърне в онлайн призрак. Терминът се появява в ежедневието на англоезичната общност във връзка с нарастващата роля на социалните мрежи в живота на дадено лице (без социалните мрежи гостингът не е възможен или поне няма да е толкова ярък). В онлайн призраци могат да се превърнат познати, приятели, колеги, роднини и дори родители. Възниква въпросът: Защо да се игнорира някой, след като може човек да му напише, че не иска повече да комуникира с него? Отговорът е: защото хора се страхуват, предпочитат да избягват обясненията и се чувстват жертви на игнорирането;
- в дигиталния свят смяната на социалния контекст става достъпна, проста, лесна“ [6].

Характерна особеност на онлайн общуването е двуликостта на езика. При комуникация чрез смарт телефон се използва по-скоро писмената, отколкото устната реч, в този контекст писменият език придобива много от характеристиките на устната реч – използване на кратки, едносъставни изречения, инверсии и други техники. Емотиконите са компенсаторен механизъм за липсващата интонация. Като следствие се наблюдава парадоксът – експанзия на писмената реч, съпроводена от затруднения при писане. При онлайн общуването печели комуникацията (обмен на файлове и връзки във всяко място и време), но губи емоционалният компонент. Интеракцията се трансформира – слабите връзки с frends and follower се усилват, а силните връзки (дружба, любов) не се укрепват. Реториката във Facebook се гради върху антитези, без нюанси. Опростената картина на света е удобна за възприемане. Позволява лесно формиране на общности на съмишленици.

Основната мотивация за новата генерация е интересът. Липсата на скука и вълнуващи предизвикателства са част от комфортното състояние на Generation Z. Дигиталният свят се превръща в убежище от скуката. Страхът от скуката се заличава с поток от постове във Facebook. Facebook и други дигитални средства превръщат суетността в масова характеристика (селфита, лайкове, самопредставяне във Facebook и т.н.) [6].

***Някои позитиви на онлайн общуването***

- онлайн комуникацията дава възможност да се „срещнат“ различни хора и да се разшири кръгът от приятели;
- общуването е по-искрено, тъй като човек може да скрие собствените си недостатъци (външен вид, интелигентност и други известни на него недостатъци);
- свобода на избора – всеки е свободен да реши с кого и за какво ще комуникира;
- онлайн общуването е време за релакс и забавно прекарване на времето за отдих;
- чрез него се създават полезни контакти – в мрежата могат да се срещнат хора, които споделят общи хобита и интереси, ангажирани са в една и съща област на професионална дейност, което означава, че могат да обменят мнения, информация и знания; често този вид запознанства водят до сътрудничество в различни сфери.

***Някои негативи на онлайн общуването***

- един от недостатъците на онлайн комуникацията може да бъде разочарованието;
- друг негатив е разстоянието – хората могат да общуват с години онлайн, но да нямат възможност да се видят в реалния живот;
- минус за комуникация чрез глобалната мрежа е измамата – например има хора, които съчиняват за себе си небивалици за несметни богатства и божествена красота, а всъщност този, който седи от другата страна на монитора, е много различен от идеалния, за когото се представя (освен ако целта на комуникацията не е глупава шега).

***2. Образователни димeнсии на дигиталния свят***

Интернет предизвиква експлозивен ръст на възможностите за учене, които позволяват както да се спечели много, така и да се загуби. Дигиталната революция по същество означава съзнателна и интелигентна интеграция на цифровите възможности в образователния процес, като по този начин се обогатява ученето, отчитайки потребностите на днешните ученици. В образователен контакст промените, породени от дигитализацията се свързват най-вече с дигиталната компетентност и дигиталната грамотност.

Как дигиталната употреба се отразява на образованието? Една от най-популярните за учениците интернет платформи е YouTube. Използването на YouTube променя начина на обучение и възприемане на информацията. Богатите ресурси, с които разполага платформата, могат да я превърнат в едно от важните средства в процеса на обучение на дигиталното поколение. Тя дава възможност за:

- задълбочаване на знанията;
- възможност за повторение;

- разнообразните и многобройни видео ресурси дават възможност учебното съдържание да е по-достъпно за учениците, отколкото понякога е обяснението на учителя;
- подготовка за изпити и домашни работи.

Като основен недостатък на YouTube може да се посочи невъзможността учениците да задават допълнителни въпроси, каквито са възможни при общуването с учителя [6].

Присъствието в плоския свят води до промени в стратегиите на персоналната памет – ефектът „Гугъл“. В какво се състои този ефект? Проведен е следният експеримент: на група хора се дава определена информация. Едната половина от групата знае, че информацията ще бъде съхранена на компютър. Другата половина знае, че информацията няма да бъде запазена в никаква система за съхранение. На края на експеримента резултатите показват, че хората, които знаят, че данните са съхранени, не полагат усилия и показват по-малка способност да ги запомнят от онези, които са предупредени, че информацията ще бъде загубена. Увереността, че могат да се намерят данните, намалява усилията да се запомнят.

Търсенето и използването на информация в интернет се различава от работата с учебника или книгата, тъй като информацията в мрежата не се ограничава само с текстове. Компютърът позволява използването на други медии – видео, аудио, снимки, изображения.

Днес използването на технологиите от младото поколение е ориентирано предимно към неформалното общуване и развлеченията, а дейностите с образователен характер, опосредствани от технологии, все още не са в центъра на интереса на подрастващите. Усилията в образователната сфера трябва да се насочат към развиването на дигиталната компетентност и дигиталната грамотност на младото поколение с цел насърчаване на цифровото поколение да използва по-пълноценно възможностите на технологиите по посока на персоналното си образование. „На този етап най-малко засегнато от дигитализацията място е училището, което очевидно „не е в крак с времето и не предлага достатъчно възможности технологиите да се използват с образователни цели“ [7, с. 25].

Днес на децата в училище се преподава статично, по същия начин, по който техните предци са обучавани – строго разграничаване на времето и пространството, стриктно рамкиране на изучаваните предмети и силно изразено йерархично лидерство. По този начин образователната система е операционна система, която възпроизвежда едни и същи механични действия. „Днешните обучаеми вече не са хората, за които нашата образователна система е била проектирана“ [24]. Много училища осъзнават, че подобен начин на преподавене е неадекватен в настоящето и правят опити да се справят с него. Разминаването между очакванията на учениците, остарелите учебни програми и начини на преподаване в училище водят до понижаване равнището на познавателен интерес и качеството на образователния процес. Глобалната информационна мрежа променя нагласите за общуване и комуникация в обучението с така наречения „нет-поколение“ (Net Generation – този термин се отнася за учащите

на новото хилядолетие, родените след 1995 г., които израстват в среда, в която информационните технологии са неотменима част от ежедневието им) [20]. Днешните деца са „дигитални по рождение“, защото не познават света преди технологиите. Marc Prensky цитира медицински изследвания, които доказват, че между мозъците на „дигиталните имигранти“ и мозъците на „дигиталните по рождение“ има неврологични различия, че моделите на мислене на двете групи са различни. Според автора мозъците на обучаемите днес са „физически различни“ от предишни поколения обучаеми поради „ранното потапяне в областта на технологиите“. Мозъците на младите хора се развиват по различен начин в сравнение с тези на възрастните, тъй като те израстват в свят, заобиколен от дигиталните технологии [25].

За разлика от „дигиталните по рождение“ на „дигиталните имигранти“, според M. Prensky, им се налага да учат и да се адаптират към използването на нови технологии, а не да гледат на тях като естествени средства или като част от техния ежедневен живот. Поради тази причина „дигиталните имигранти“ могат да се научат да използват новите технологии, но все още ще бъдат локализирани по някакъв начин в миналото, без да могат напълно да разберат „дигиталните по рождение“ [24]. Авторът оприличава това на „разликата между ученето на нов език и говоренето на майчиния език. Според него за „дигиталните имигранти“ интернет не е първоизточник на информация; предпочитат да си разпечатат текста, вместо да го четат от екрана; четат ръководство за работа с технологиите, вместо да разучават работата със самите технологии. Според Prensky без значение колко добре „цифровите имигранти“ се адаптират към новата среда, те ще запазят своя „дигитален имигрантски акцент“ [7]. До какво води това? При опитите „дигиталните имигранти“ да обучават „дигиталните по рождение“ училището изглежда така, сякаш е доведена група от говорещи с тежък акцент, неразбиращи езика чужденци, за да им преподава урока“, т.е. на „дигиталните по рождение“ им преподават „дигитални имигранти“, които не говорят техния език [24] (за сравнение – килийното училище в България, където обучението, вместо да се води на новобългарски език, се води на църковнославянски).

M. Prensky признава, че все още е в етап на проучване от невролозите как се променя мозъкът в резултат на нарастващото използване на технологиите и последиците върху когнитивните процеси, свързани с обучението [25]. На този етап на науката не ѝ е известно точно какви разлики (ако има такива) съществуват в структурата на мозъка на „дигиталните имигранти“ и на „дигиталните по раждение“. „В действителност има много малко доказателства, че младите хора са коренно различни в начина, по който използват и обработват информация“ [14]. Въпреки тези обструкции концепция на M. Prensky за поколенческите изменения, детерминирани от технологиите, се подкрепя и доразвива от различни автори (Palfrey и Gasser; Oblinger и Oblinger; Howe и Strauss) [21, 20, 15], които защитават тезата, че „дигиталните по рождение“ мислят и учат по различен начин, проявяват различни когнитивни, психологически и социални характеристики, което предполага промени в образователната сфера, които да съответстват на потребностите и особеностите на представителите на дигиталното поколение [21, 20, 15]. „Масовото и

интензивно използване на технологиите има отношение към характерните особености на децата от това поколение и към начините на тяхното учене, общуване, живот. У тях се формират специфични характеристики, нехарактерни за предходните поколения. Все по-рядко подрастващите се обръщат към хартиени носители на информация, посещават библиотеки, четат вестници и дори гледат телевизия (тези заключения не могат да се отнесат към всички; характеристиките на дигиталното поколение се проявяват в определена степен и никоя от тях не е характерна за всички или за мнозинството от подрастващите; възрастовите групи, принадлежащи към дигиталното поколение не са кохерентни по отношение на отделните характеристики на своите представители)“ [7, с. 25-26].

M. Prensky твърди, че процесът на комуникация между учителите и „дигиталните по рождение“ трябва да се преформатира по посока на „по-бързо, по-малко линейно „стъпка по стъпка“, повече „паралелно“, с повече възможности за произволен/нелинеен достъп“ [24, с. 2], т.е. по начина по който подрастващите търсят информация и общуват в мрежата.

Дигиталното поколение има потребност от динамика, то живее забързано и остарелите методи на обучение го отегчават. С помощта на новите технологии образованието може да се превърне в игра и лесно да задържи вниманието на учениците. Игрите развиват различни качества у децата, качества, които ще са им от полза през целия живот – постоянен оптимизъм, продуктивност, социални контакти и др. Ученето през призмата на играта решава още един важен проблем при днешните деца – липсата на концентрация. С навлизането на все повече „умни“ технологии децата свикват да работят с много устройства наведнъж, а това не им дава възможност да остават фокусирани по-дълго време само върху едно нещо. Играта, която ангажира мозъка и тялото на детето, постига тази цел по-добре, отколкото домашни работи, видеоигри или наказания.

Откакто съществува класно-урочната система винаги е съществувал проблемът с деференциацията, а тя е от съществено значение за удовлетворяване потребностите на всички ученици. Когато технологиите се прилагат творчески и правилно, те могат да съдействат за смекчаване на различията, които се наблюдават в настоящите аналогови класни стаи. Използването на дигитални устройства в процеса на обучение дава възможност на визуално ориентираните ученици да се съсредоточат върху изображенията, а аудио ориентираните – да слушат и да си водят записки, които могат да прегледат по-късно вкъщи. Организаран по този начин, процесът на обучение дава възможност на учителя на следващ етап от работата да предоставя на учениците възможност да създават видеа, подкасти, презентации и др., да участват в проекти и т.н. За да може да определя стандартите и границите на този вид диференциация в класната стая, а от своя страна учениците да са емоционално подготвени да възприемат тези иновативни и индивидуално ориентирани модели на преподаване, е необходима минимум базова дигитална грамотност на преподавателя.

Подготовката на учителя е все още важен фактор за образованието на децата – колкото по-дигитално грамотни са преподавателите в училищните институции, толкова повече те ще използват тези умения в класната стая, което

от своя страна ще стимулира усещането за осъзнато цифрово гражданство в технологичната революция на XXI век у техните ученици. Да бъдат учениците осъзнати цифрови гражданини означава да разбират и прилагат подходящо и отговорно използването на интернет и технологиите. Дигиталната грамотност не изисква от учителите да станат експерти, но изисква те да разбират дигиталните инструменти, които могат да отключат техния по-дълбок потенциал за преподаване.

Литература:


1. Бекуш, П. (2017). Е ли цифровата революция антропологичен обрат? – В: сп. Култура, бр.№20. http://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/26131, последно влизане 12.06.2024, 10:21 ч.
2. Гидънс, А. (2003). Социология. София.
3. Григорова, Х. (2019). Homo Sapiens или Homo Digitalis Изправена ли е пред избор педагогиката? – В: Информационни технологии в образованието – предизвикателства и възможности. Пловдив: УИ Паисий Хилендарски.
4. Данева, И. (2015). Информационното общество в условията на глобализация. Newmedia21.eu. Медиите на 21 век. Онлайн издание за изследвания, анализи, критика. ISSN 1314-3794, https://www.newmedia21.eu/izsledvaniq/informatsionnoto-obshtestvo-v-usloviyata-na-globalizatsiya, последно влизане 15.05.2024, 23:47 ч.
5. Кацарски, И. (2016). Минало в бъдещето: някои основни тенденции в двадесет и първи век. – В: Глобалните промени и съдбата на България през 21. век. Съставител Борислав Градинаров, София.
6. Копринаров, Л. (2019). Участието в дигиталния свят: антропологически и педагогически измерения. Pdf
7. Пейчева-Форсайт, Р., В. Янкова. (2016). Учебният опит в използване на технологиите като аргумент срещу технологичния детерминизъм в парадигмата на „дигиталните по рождение“. В: Списание на Софийския университет за образователни изследвания, бр.1.
8. Робъртсън, Р. (2004). Глобализацията: време – пространство и хомогенност – хетерогенност. – В: Глобални модерности. София: Критика и хуманизъм.
9. Семерджиев, Ц. (2007). Стратегическо ръководство и лидерство. Среда. София: Софттрейд.
10. Цветкова, И. Индустриалните революции вчера, днес и утре. Влияние върху бизнеса и обществото. http://ebox.nbu.bg/ssc17/view_lesson.php?id=30, последно влизане 14.06.2024, 16:29 ч.
11. Фуко, М. (1975). Надзор и наказание. София.
12. Харари, Ю. Н. (2019). 21 урока за 21-ви век. София.
13. Шваб, К. (2016). Четвъртата индустриална революция. София. Издателска къща „Хермес“.
14. Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology, 39(5), 775–786.

15. Howe & Strauss 2000: Howe, N. & Strauss, W. (2000). Millennials rising: The next great generation. NY: Vintage Books.
16. Hull, James. (1999). The Second Industrial Revolution: The History of a Concept// Storia Della Storiografia, Issue 36, p. 81–90.
17. Levy, P. (1994). L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace. Paris: La Decouverte.
18. McLuhan, M. (1962). The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. University of Toronto Press.
19. Nesson, Charles. (2001). Threats to Privacy – In: Social Research, Vol. 68, No. 1.
20. Oblinger, D., Oblinger, J. (2005). Educating the Net Generation. Educause. Available online at http://www.amazon.com/Educating-Net-Generation-Diana-Oblinger/dp/0967285321, последно влизане 20.08.2019, 09:18 ч.
21. Palfrey, J., and Gasser, U. (2008). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books.
22. Panksepp, J., Asma, St., Curran, G., Gabriel, R., Greif, Th. (2010). The Philosophical Implications of Affective Neuroscience.
23. Poster, M. (1990). The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context. University Of Chicago Press.
24. Prensky, M. ( 2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, On the Horizon 9.
25. Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? On the Horizon 9.Sadin, E. (2015). La Vie algorithmique. Critique de la raison numérique, Paris, L'Échappée, coll. „Pour en finir avec", ISBN : 978-29158309-4-1.
26. Rosen, Jeffrey. (2001). Out of Context: The Purposes of Privacy – In: Social Research , Vol. 68, №1.
27. https://ik555.ru/statyi/chto-takoe-industriya-5-0-i-kak-ona-izmenit-proizvodstvo/, последно влизане 22.05.2024, 05:17 ч.
28. https://www.digsys.bg/история/bg/, последно влизане 16.06.2024, 12:21 ч.
29. https://www.actualno.com/business/, последно влизане 05.06.2024, 03:42 ч.

*Наталия Иванова Витанова,*
*професор, доктор на науките,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски",*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието",*
*n.vitanova@shu.bg*

# СЪВРЕМЕННИ ПОХВАТИ ЗА ОБЩУВАНЕ С РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

*Невена Ц. Желязкова*

# CONTEMPORARY APPROACHES TO COMMUNICATE WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Nevena Ts. Zhelyazkova*

*ABSTRACT: One of the important aspects in the pedagogical theory focuses on the methods, approaches and the style of the communication with the parents of children with special educational needs. Those parents are an exceptionally vulnerable target community, united by the groundless feeling of guilt and helplessness to deal with their children's disorders. Parents often deny the presence of an issue, oppose the opinion of the specialists who work with their children, do not cooperate, and do not collaborate. This article observes the possible approaches to communicate with such parents so that this communication contributes to expand their capacity and facilitate the integration process of their children with special educational needs.*

*KEYWORDS: approaches, children with special educational needs, family, parent*

Основен казус в педагогическата теория и най-вече практика си остава проблемът за начина на общуване с родителите, тъй като тяхното присъствие генерира бъдещия успех на децата им. Родителската общност е силен катализатор при въвеждането на нови иновативни методи и подходи в образованието и възпитанието на децата. Усъвършенстването на механизмите на интеракция между родителите и учителите в детските градини и училищата изисква задължително развитие и обновяване на подходите, особено при реализирането на контакти със семействата на деца със специални образователни потребности. Тази категория родители са изключително чувствителни и раними относно нарушенията на техните деца. Нерядко, поради неоснователен срам, комплекси за вина, както и заради негативното мнение на обществото, те се опитват да прикрият или да не признаят за наличието на проблем. Това неглижиране от своя страна допълнително задълбочава реализацията и е пречка за развитието на децата им. Затова сътрудничеството със специалисти е в основата по пътя към успешното интегриране на децата със специални образователни потребности.

**Приобщаващото образование като средство за сътрудничество**

Съществен аспект от процеса на приобщаването на деца със специални образователни потребности е сътрудничеството с техните родители. За да бъде успешен този процес, е от изключителна важност всички специалисти, учители, родители да работят заедно. Да споделят идеи, мнения, трудности, препятствия, радости, открития и всичко, макар и на пръв поглед незабележимо случващо се с

децата, за да се постигне успех. Грижата, възпитанието, отношението, обичта, заинтересоваността трябва задължително да са споделени.

Родителите са тези, които са в основата на избора им за пътя, по който детето им ще се образова. Родителите обаче на децата с увреждания, на децата със СОП, се изправят пред множество трудности и предизвикателства при направата на този избор.

Сътрудничеството с родителите е грижа и отговорност, инструмент, който гарантира бъдещите успехи на всяко дете. Родителската общност генерира иновативни, рационални идеи, които да осигурят благополучие и успех на децата им [5].

И ако преди години в България тези родители не са били подкрепени от държавните институции, то към днешна дата може да отбележим наличието на държавна политика в тази посока. Въведени са термините *интегрирано* и *приобщаващо* образование като диференцирането им се оказва изпитание за много изследователи. Част от авторите приемат интегрираното обучение като етап от приобщаващото образование. Според Шапкова-Танева приобщаването или включването предполага приемане на многообразието и предоставяне на подкрепа от отделните личности, като цел на приобщаващото обучение е детето да се впише в съществуващата образователна система, за да се оценят потребностите и възможностите на различните деца [13].

И както Терзийска посочва, приобщаващото образование предявява нови и по-високи изисквания към всички педагози, които работят в училището. Те трябва да видят потенциала на всяко дете, възможностите му за по-нататъчното му пълноценно развитие, да установят адекватно общуване с него, да предприемат адекватни действия за преодоляване на проблемите и нарушенията, както и да подкрепят и подпомагат семейството му [14].

Целта на интегрирането и приобщаването е да се създаде една обща за всички деца образователна среда, в която всяко дете да бъде прието въпреки своите различия. Защото само по себе си всяко дете е единствено и уникално. Както е посочено в Наредбата за приобщаващо образование в България (Обн. в Държавен вестник, бр. 86 от 27.10.2017 г., чл. 3, ал. 1, акт. 04.11.2021 г.), „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към преодоляване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“.

Вълчев подчертава как в условията на българската образователна система са наложени и се ползват едновременно двата термина *интегрирано* и *приобщаващо* образование като различни аспекти и специфики на антисегрегационните процеси. Включването на деца със специални образователни потребности чрез приобщаването им в масовата образователна система преминава границата на фактическото смесване на децата в общодостъпните училища. Тук се набляга на развиването на потенциала на всяко едно дете, обхванато от системата на образованието и включено в една обща

несегрегирана учебна среда, съобразявайки се със спецификата на състоянието на всяко едно дете [6].

Приобщаващото образование не е отнесено само към детската градина или училището. То включва в себе си многокомпонентен широк спектър от поети ангажименти от всеки участник в процеса – учители, родители, специалисти, които заедно насочват системата към нейния социален аспект – отношение и подход към личността на детето.

Алексиева разглежда философията на приобщаващото образование като ориентирана промяна в образователната система с поставяне на детето в центъра ѝ, учебната програма е адаптирана, привличайки родителите и цялата общност. В концепцията на приобщаващото образование са представени различни механизми за включване на учениците, техните родители и общността при взимането на решенията и участието в учебния процес. Ангажирайки различни групи участници, се признават различията между децата, свързани с възрастта, пола, етническата принадлежност, езика, убежденията и др. [2].

Това е и смисълът на тази възникнала промяна, а именно с въвеждането на понятията *интегрирано* или *приобщаващо* образование да се подчертае важността децата да се развиват, възпитават, образоват заедно, да бъдат включени и приобщени в една обща среда. Желанието на детето трябва да ни служи за повод да общуваме с него и така, чрез словото, да му разкриваме света, свят на представи, свят на език, свят на думи, свят на обещания и приключения [7].

Желанията се различават от потребностите по това, че те могат да се обсъдят и задоволят по въображаем начин. Потребностите са необходими за оцеляването, за здравето, за тялото, докато желанията реализират силата на духа. Всяко дете с недостатъци е необходимо да узнае това от своите родители от момента на разкриването им, за да приеме себе си и да се реализира. Дете, което общува с родителите си от самото си раждане, се адаптира много по-лесно в обществото.

В повечето случаи семействата, които отглеждат деца със специални образователни потребности, не са добре информирани и подготвени за възможностите на ресурсната подкрепа, която им осигурява приобщаващото образование. Затова от изключителна важност е да се подходи внимателно и деликатно при предлаганата покана за съвместна работа. Целта е да се формира у родителите усещането, че не са сами пред възникналия проблем и получаването на възможност за ранното му повлияване, както и създаване на съвместна, споделена грижа за преодоляването му.

Вълчев подчертава как сегрегацията на деца със специални образователни потребности лишава обществото от потенциала им, лишава образователна общност от възможността да придобие нови социални умения, възникващи в процеса на включване. Образователната сегрегация на децата с нарушения генерира социална изолация и нанася непоправими щети върху психиката им и върху социалната им реализация [6].

Училищното общество включва всички ученици, учители, родители и други членове на семейството, съдействат, гарантирайки резултатност при

изпълнение на задачите, стоящи пред детето. Ако децата се обучават в приобщаващо училище, когато влязат в обществото, те ще знаят и ценят разликата между хората. Това има пряко влияние върху родителите и семействата на тези деца [3].

Децата и родителите представляват едно съобщество и в тази връзка това, което се случва в училище, се отразява на обществото като цяло.

Според Франсоаз Долто, една от големите фигури във френската и световната психоаналитична наука, важно е възпитанието между шест и тринадесетгодишна възраст, когато детето трябва да се научи да бъде самостоятелно и да бъде оценявано от други хора извън семейството си. Дете със специални потребности бива прието от обществото много по-лесно, ако първо бъде прието за такова от своите родители и те не се обвиняват за това.

**Модели на взаимодействие между образователните институции и семейството**

Разглеждайки моделът „Епщайн“, редица учени посочват седемте основни вида дейности, които свързват училището, живота вкъщи, сътрудничество в общността, родителството, комуникацията, доброволчеството, вземането на решения и сътрудничеството в общността и образованието на родителите [9].

Моделът описва принципите на партньорство, които са обща отговорност на училището, семейството и общността за обучението и развитието на учениците. Партньорството между училището, семейството и общността е многоизмерно понятие, което в основата си трябва да развива качествата на учениците.

Моделът Катрин Хувър-Демпси и Хауарт Сандлър установяват взаимодействието като процес, започвайки с решението за включване от страна родителите, чувството им за ефикасност в подпомагане на детето, смятайки че могат да окажат положително въздействие в образованието на детето си. Показва процеса на участие, който започва с решение на родителите да се включат, вариращо в зависимост от степента на вграждане в родителската роля, разбирането, че взаимодействието с училището е част от ролята им на родители, чувството си за ефикасност в подпомагане на детето. Изследователите смятат, че родителите са тези, които могат да окажат положително въздействие върху образованието на детето си, поканите, искания и възможности за участие, представени от детето и училището, смятат, че детето и училището желаят родителите да бъдат включени.

Канадският социолог Малкълм Гладуел въвежда термина „съгласувано възпитание“ в книгата си „Изключителните“ от 2008 г., като го свързва с успешността на личността в обществото, отразявайки подкрепата на родителите на детските творчески способности, характерни особености, комуникативни и социални умения. Съгласуваното възпитание е стимулиращо възпитание, което отчита детските интереси и наклонности и включва всички подкрепящи детското развитие действия от страна на семейството [15].

Иванов разглежда в свои изследвания модел за даване на възможности и правомощия на семейството на Дънст и Бушар. Моделът (The Family Enabling

And Empowerment Model) на Карл Дънст и Жан-Мартин Бушар (Dunst, Bouchard: 1996) е на принципите за даване на възможност и правомощия с цел пълно споделяне на знания, умения и опит [8].

Упълномощаването включва актуализиране на ресурсите на всеки човек и правомощия на родителите да определят своята роля и да определи естеството на тяхната съвместна работа.

Този модел описва връзката родител – учител на основата на взаимен обмен, в която всяка страна се учи от знанията и опита на другите.

Това е подход, основан на идеята за равенство, която признава, че всяка страна има специални знания и опит, които може да сподели. Така и родителите, както и учителите, допълват силните си страни (модел на педагогическо взаимодействие „училище – семейство“ – Иван Иванов, 2011, изследвания, финансирани от научен проект по ШУ №РД-05-190/07.03.2011 г.)

Вълова коментира, че за да се изгради ефективна връзка между родителите и учителите, са необходими планирани годишни срещи, регламентиращи взаимодействието със семейството, родителите са запознати с конкретните си права и задължения, свързани с обучението на детето си. Учителите, от своя страна, са задължени да осигурят пълна информация на родителите относно развитието на децата им, изготвят план за сътрудничество и взаимодействие с тях с посочени цели и задачи за изпълнение. Плановете трябва да са съобразени с възрастовата специфика на децата, включвайки всички традиционни форми на взаимодействие ведно с нетрадиционните като тренинги, симулации, сюжетно-ролеви игри и други, в чиято основа е играта. От своя страна, родителите учат най-лесно чрез вземане на активно участие във вече планирания процес, включващ техните интереси, за да съдействат за развитието на способностите на техните деца при едно взаимно общуване.

И така, всеки един модел следва да намери своето приложение спрямо участниците в него. Детската градина и училището предлагат тези модели на сътрудничество, съобразявайки се с възрастовите, характеровите, поведенческите особености на участниците в тях [5].

Взаимодействието и партньорството с родителите гарантира успех в реализирането на един общ образователен и възпитателен резултат. Диалогът с родителите става все по-насочен към потребностите на детето, за да се извлече от това ползата, да се изготви индивидуална програма, включваща не само специалистите, работещи с детето, но най-вече родителите и разширеното семейство.

Алексиева констатира как в свят на мултикултурно съжителство на учителите им се налага да търсят възможности за включване на родителите в живота на училищната общност, тъй като тяхното участие е необходимо както за собствените им деца, така и за личностното и социалното израстване на самите родители [1].

**Емоционални поведенчески реакции при родители на деца със специални образователни потребности**

При констатиране на нарушение в детското развитие, когато обаче то е осъзнато и прието от родителите, винаги е налице първоначално отричане, придружено с емоционален стрес и самообвинения. Самите реакции на родителите през последните десетилетия вече се видоизмениха поради настъпилите промени в структурата на семейството като институционална единица.

Децата изпълняват много важна функция в семейството, те са отражение върху личния живот на родителите. Прието е, че детето влияе благотворно, засилва усещането за лично щастие, прави брака по-устойчив, намалява желанието за развод, придава хармония на семейния живот. Създава усещането за правилно възпитание, участие във формирането на нов живот и личност. Задълбочава разбирането за смисъл на живота и жизнените явления [8].

При деца с констатирано нарушение вече във времето категорично е доказано същественото място на родителите в цялостния образователен, терапевтичен процес.

Според Матанова (2008) родителските реакции при всяко нарушение в детското развитие представляват тежък стресогенен фактор, силно повлияни през последните години от настъпилите изменения в структурата и функционирането на българските семейства. Наблюдава се сред повишено ниво на образованост при родителите, културно развитие, промяна в социалните роли на членовете на семействата. Родителските реакции са повлияни и от характера на самото нарушение. Без значение дали става въпрос за нарушение, което е вродено или придобито, първоначално винаги родителската реакция е свързана с отрицание на установеното нарушение. Свързва се с омаловажаване, неглижиране на представената информация, съмнения в компетентността на специалистите, работещи с детето, приемане единствено на положителната страна на представената информация и други. Поради тази причина е от изключително значение начинът и съдържанието на информацията, която се предоставя на родителите за състоянието на детето. От съществено значение са и личностните качества на родителите, нивото им на образованост, социален и обществен статус.

Тенденцията, свързана със социалния статус и образованието, е колкото е по-високо нивото на семейството, толкова са по-изразени амбициите, свързани с изискванията на родителите към своите деца.

Матанова (2008) разглежда няколко вида родителски реакции, свързани с нарушенията на техните деца. Дори приемайки самото нарушение, неминуемо се появява формата на самообвиненията, тъй като битува мнение за наследственост на нарушенията в развитието на децата. Приемането на диагнозата трябва да се съчетае с обсъждане на причините за нарушението, образователната програма на детето и мястото на родителите в нея [12].

Друг тип реакция е съвсем осъзнато избягване от отговорност, липса на търсене етиологията на проблема или на варианти за получаване на допълнителна информация за справяне с проблема. С тези родители се работи изключително трудно, тъй като от тях не се получава сътрудничество. Реагират с

тревожност, агресия, гняв, отричане, дори директни преки обвинения срещу специалистите, констатирали нарушението.

Съществува и друг тип реакция, свързана с взаимни родителски обвинения, в основата на които са наличието на семейни конфликти, които се проявяват гласно едва след появата на детето с нарушения, което се явява в тази ситуация тяхна „изкупителна“ жертва.

Така различните родителски реакции правят работата на всички замесени специалисти изключително трудна и отговорна.

Съображенията, поради които родителите трябва да участват в терапията на децата си, са неоспорими. Преди всичко са променени професионалните и социалните позиции във връзка с ролята на родителите за развитието на децата им. Особено важно е и промененото разбиране, че голяма част от нарушенията в развитието се нуждаят от когнитивни, поведенчески и емоционални програми за обучение и развитие, а не от медикаментозна терапия и институционализиране. Това разбиране открива мястото на родителите в терапевтичните екипи и в цялостната терапевтична дейност [12].

Родителите са тези, които имат основополагаща, незаменима, първична роля при формиране на интелектуалното развитие на детето си във всеки един стадий от развитието на интелекта [10].

Жан Пиаже, анализирайки социалните фактори за интелектуално развитие, на първо място поставя родителите, които от самото раждане на детето му внушават определени закономерности. Ученият изтъква необходимостта от социални взаимоотношения, които да се градят на принципа на сътрудничество, изграждан в семейството.

Пълноценното общуване в семейството е в основата на качествено интелектуално развитие на децата със специални образователни потребности. Чрез него те възприемат заобикалящата ги действителност в най-чист вид.

Родителската готовност и отзивчивост в целия когнитивен, образователен процес, свързан с искреното любопитство на децата към света, изгражда във всяко дете неповторима индивидуалност. Затова от изключителна важност е влиянието на родителите над познавателните процеси, основни движещи мотиви за улесняване на този процес, правейки го по-приятен и резултатен със спестено нервно напрежение. [10]

Възприемането на различието на детето като алтернатива, а не като дефект от страна на родителите, приемането му като нов вид възможност за реализация и полезност, възможност в развитието, предполага творчество, комбинативност, гъвкавост. Използват се техники и стратегии, които да редуцират поведенческите нарушения, за да компенсират сферите на функциониране.

Детската градина и училището са първата среда, в която влиза детето след тази на семейната. Това е и причината родителите да са по-склонни в този етап да потърсят информационен контакт с учителите и специалистите, за да им помогнат да видят проблемите на своите деца. Ниската възраст на детето е предпоставка за разкриване на проблема в ранен стадий, за да се изгради програма за по-нататъшното му развитие [3].

В заключение може да се обобщи, че е необходимо извършването на постепенната промяна в социалните нагласи. Да се премести фокусът от нарушението към потенциалните способности и възможности у детето за бъдещото му развитие. Остарелите виждания на медицинския модел, насочен към самото увреждане, прави място на съвременния подход, социалния, който е ориентиран към самото дете. Този подход е насочен към качествата, които притежава детето, неговите умения, таланти, възможности, към неговите родители, към семейството му, към близките му, към средата и училището.

И в този смисъл развитието и реализирането на децата с нарушения носят много по-голямо удовлетворение на родителите, които с малки крачки, с постоянство, с увереност и вяра помагат на децата си да постигат малките победи над природата, които са придружени с тяхната пълна мобилизация.

Литература:


1. Алексиева, М. (2008). Родителите в променената образователна действителност в България. – В: Годишник НБУ, XIX. Бургас: Университетски издателство, с. 69–78.
2. Алексиева, М. (2009). Приобщаващото образование – възможност за промяна в организацията на работата в българското училище, Годишник на НБУ, том XXI. Бургас: Университетско издателство, с. 189–196.
3. Баева, М., (2009). Педагогика на приобщаването – включващо образование. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
4. Варчева, П., (2020). Ценностна промяна и предизвикателства в процеса на приобщаващото образование. – В: сп. Предучилищно & училищно образование. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, бр. 5, с. 84–91.
5. Вълова, И., (2016). Иновационен модел на взаимодействие между детската градина и родителя. – В: сп. Педагогика, Национално издателство „Аз-буки“, кн. 5, с.708 – 712.
6. Вълчев, Г. (2010). Образователна сегрегация и приобщаващото образование на децата със специални образователни потребности – конфликт и компромиси. – В: Годишник на БСУ, том XXIII. Бургас: Университетско издателство, с. 229–234
7. Долто, Ф. (2006). Всичко е език. София: ИК Колибри.
8. Иванов, И. (1998). Семейна педагогика. София: Изд. Аксия.
9. Каменов, Л. (2020). Развитие и актуални модели на взаимодействието „Образователни институции – семейство“ като мерки за преодоляване на рефлективни фактори на дискриминация в образованието. – В: сп. Стратегии на образователната и научната политика. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, бр.1, с. 78–93;
10. Костова, А. (2013). Подходи за работа с родители при интегриране на деца със специални образователни потребности в детската градина. – В: сп. Дом, дете, детска градина. София: Педагогическо издателство „Образование“, бр. 6, с. 46–54;

11. Костова, П. (2013). Идеите на Пиаже и интелектуалното възпитание на децата в семейството. – В: сп. Образование. София: Издателство „Образование и познание“, бр. 6, с. 39–46;
12. Матанова, В. (2008). Психология на аномалното развитие. София: Изд. Немезида.
13. Танева, П. (2011). Подкрепа на деца със СОП и техните родители – включващо обучение. – В: сп. Предучилищно възпитание. София, бр. 5, с.14–19.
14. Терзийска, П. (2016). Системата „Дете – семейство – училище“ в условията на включващото образовани. – В: сп. Стратегии на образователната и научната политика. София: Национално издателство „Аз-буки“, бр. 4, с. 411–420;
15. Чернева, А. (2022). Заедно с любов към децата. Перник: ОК „Дворец на културата“.

*Невена Цанева Желязкова,*
*докторант,*
*Тракийски университет – Стара Загора,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогически и социални науки“,*
*докторска програма „Специална педагогика“;*
*nevena13031978@abv.bg*

# ИГРАТА КАТО БАЗИСЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН МАРКЕР

*Невяна Н. Петкова*

# THE GAME AS A BASIC EDUCATIONAL MARKER

*Nevyana N. Petkova*

*ABSTRACT: The subject under consideration has a special axiological and acceleration priority. As an inherent and basic activity for all living beings, play is always a topical topic of consideration in the theoretical-practical scientific space. The theme of the game gets a particularly strong parity in the age group – primary education stage/teenagers. Adolescents use the game in their activity and thus restore the energy balance of their body. The game accumulates and regenerates. Prepares for real life. It trains habits and enables the improvement of personal abilities. Childhood is the time to achieve these abilities. Through play, children experience their evolution. They progress in stages and prepare themselves beyond primitive degrees of play to more sophisticated activities required in the modern world. The game is also cathartic because it releases tension. The game gradually turns into therapy - a very relevant psychological intervention nowadays.*

*KEYWORDS: primary educational stage, game, marker, indicator, education, base, training.*

## *ВЪВЕДЕНИЕ*

Играта е централен феномен в детството на всяка една човешка личност. Притежава смислоподдържащо и смислоопределящо място в живота. Явява се основен социализиращ инструмент. Тя изразява и оформя, при което не води до пристрастяване [32] . Играта притежава множество концепции и е обект на разглеждане от множество теории. Но авторовата задача в настоящия доклад е да разгледа играта като базисен образователен маркер/показател. В този смисъл разбирането за играта включва значението ѝ от гледна точка на образованието и обучението. А от гледна точка на съвременността играта се приема като прийом/инструмент за ефективна терапия и адаптация към динамичния и бурен начин на живот[33]. Съвременните условия изискват независимост, сила и власт. Нерядко справедливостта се интегрира посредством сила. А силата, от своя страна, става идеал на обществото. Това се забелязва от децата. Те проявяват желание за съревнование с възрастните. Героите от игрите/приказките им носят упование и успокоение, че доброто ще възтържествува. Игрите изграждат увереност, авторитет и престиж. Игрите увличат и приканват към диалогизъм. Игрите учат децата да изразяват правилно емоциите си. Посредством игрите

[32] Петрова, Е. Играта и нравственото формиране на личността, София: ИЗД. „Народна просвета“, 1975.

[33] Велева, А. Педагогика на играта, Русе: ИЗД. „МЕДИАТЕХ“ – Плевен, 2013.

децата стават наблюдателни, любознателни, разсъдъчни, конструктивни. Така децата съзряват социално и интелектуално[34].

***ДИСКУСИЯ***

Посредством играта се свалят социални забрани, удовлетворяват се неудовлетворени желания и се придобива естествено чувство за контрол. Играта консолидира познавателния опит и води до натрупване на нови знания, които при това са с дългосрочен аспект. Тя придава смисленост на взаимоотношенията. Развива съзнанието и предметния пласт. Тя създава зона на близко развитие. В нея всяко дете пресъздава онова, което се явява значим конструкт за него. Ако един ден играта започне да деградира, то този процес ще доведе до пагубни последствия за общото развитие, защото играта е основен източник на когнитивно познание за детето относно материали, партньори и себе си.




Фиг. 1[35]. Теоретични обучителни концепции за играта

Играта е изключително важен елемент от детския период на всяко човешко същество и като такава е обект на множество класификации. В резултат на това възникват: предметни, сюжетно-ролеви, подвижни, спортни, състезателни, театрализирани, терапевтични, аркадни/военни, симултантни, комбинаторни, виртуални и много други игри. Основен принцип на играта е хедонизмът. Той се явява антипод на задължението и аскетизма, понеже се свързва с удоволствието,

[34] Георгиева, Е. Играта: феноменът на предучилищното детство. София: Диамант, 2017, с. 9–12.

[35] Адаптирана по: Дерижан, И. Играта – базисни маркери, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2023/2024.

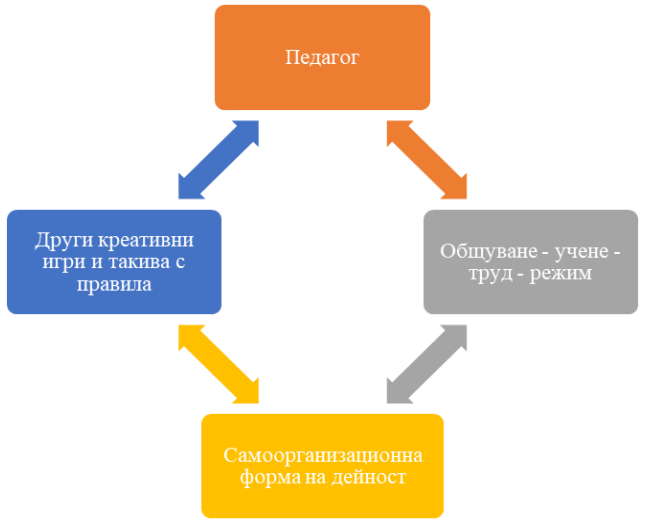
удовлетворението, предмета, резултата. Забелязана най-напред от теоретиците, играта преминава и през нормативната уредба, в резултат на което тя заема централно място сред правата на детето – *свободно време – почивка – забавление – игра*.




Фиг. 2[36]. Етапи на дидактичната/обучителната игра

Най-високият стадий в развитието на играта и човешкото умение да играе и научава света около себе си се постига чрез автодидактичната и сюжетно-ролевата игра. Те надграждат и прогресират играта като цяло. Поставят фундамента и усъвършенстват игровия процес.

Сюжетно-ролевата игра по своята същност е лична дейност, педагогическо средство и форма за организация. Тя засяга детето и цялото детско общество.




Фиг. 3[37]. Функциониране на сюжетно-ролевата игра в педагогическия процес

[36] Адаптирана по: Дерижан, И. Играта – базисни маркери, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2023/2024.

[37] Адаптирана по: Дерижан, И. Играта, която обучава, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2023/2024.

Сюжетно-ролевата игра има обогатително-опознавателен характер. Впечатленията, събрани по време на пътуване, почивка, екскурзия, ситуация, посещение, стават повод за игрова дейност, но само когато вниманието на децата е изцяло насочено към човешката дейност и взаимоотношения – животни, растения, машини, транспорт и други. Всяка нова играчка във всекидневието на малкото дете води до обогатяване на играта с размисли, роли, действия, епизоди, видоизменение в друга посока. Всички обучителни игри са резултат от инициативата на учителя/педагога и протичат под вещото му ръководство. Целта е между него и ученика да възникне емоционално-волево общуване, в което се съдържа предаване на игрови опит. Постепенно този опит се трансферира в свободни игри и занимания. В хода на самостоятелните игри се постига самостоятелност, свобода, организираност, придвижване напред – те протичат на основата на импровизацията и личното отношение.

Автодидактичната игра, от своя страна, представлява обучение и препредаване на знания, умения и опит. Насочена е към себе си, тоест протича самообучение. Преди тази игра обаче има класическо упражнение – учителят поставя учебно-познавателна задача, дава начина за нейното решаване, определя оценъчни критерии, а децата просто следват примера. При наличие на игрови компонент се повишава общата резултатност на упражнението, като се засилва целевата и процесуална мотивация. Такива компоненти могат да бъдат: сюжет, действия, поемане на роля, въображение. При наличие на игрово упражнение педагогът поставя задачата и контролира целия процес до поставянето на оценка на действията на учениците. Тези три форми са игроподобни форми, интегрирани от възрастните за постигане на конкретни програмни задачи. При това материалната среда на провеждане на тези игри може да бъде физическа, електронна или на открито.




Фиг. 4[38]. Функциониране на автодидактичната игра в педагогическия процес

[38] Адаптирана по: Дерижан, И. Играта, която обучава, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2023/2024.

*Автодидактична игра*

**Име на играта:** Какао и ванилия

**Възпитателно съдържание:** затвърдяване знанията за растенията

**Образователно съдържание:** развиване на паметта и концентрацията

**Брой участници:** 2

**Необходими материали:** маса, похлупаци, картони с изображения на растения и подправки, жетони

**Ход на играта:** Върху маса са наредени 20 похлупака, под които има картони с изображения на различни растения и подправки. Задачата на децата е да открият само тези, които съдържат растение какао или растение ванилия, и се повтарят два пъти. При даване на старт от страна на учителя стартират първите двама играчи от двата отбора, които откриват първите два похлупака. Ако съвпаднат, печелят жетон. Играта продължава, докато бъдат открити всички двойки какао и ванилия. Децата са разделени на два отбора. Учителят ги запознава с правилата. По-големият брой събрани жетони определя печелившия отбор.

**Приложение:**







*Дидактична игра*

**Игра:** Учителят каза!

**Предназначение/Цел:** за езиково-говорно развитие; за развитие на концентрацията, волевото внимание и мисленето

**Средства:** ламинирани карти

**Участници:** 2 или повече

**Регламент/Правила:** децата застават в кръг. Учителят подрежда обърнати карти на масата пред тях. Всяко дете по поредност изтегля карта. Учителят я прочита и детето трябва да изпълни написаното там – да отговори на въпроса. Ако то се затруднява, се дава право на отговор на детето, което седи до него. Изреждат се всички деца от групата/класа.

**Резултат:** играта продължава до свършека на всички мисловни карти

Въпроси:

1. Кажи име на плод, който да съдържа „К“ и „П“.

2. Ако нямаш брат или сестра, кажи на колко години си бил/а преди три години.
3. Ако слонът е голям, назови животно, което е по-голямо от теб.
4. Ако цветята са красиви, то назови цвете, което цъфти през лятото.
5. Замени „З“ със „С“ в думата „коз“ и кажи коя дума се получава.
6. Назови четири думи, които започват със сричката „МИ“.
7. Назови три значения на думата „гъба“.
8. Ако слънцето изгрява от изток, хвани лявото си ухо с дясната си ръка.
9. Ако е полезно да се ядат зеленчуци, назови три плода с оранжев цвят.
10. Ако имаш домашен любимец, тупни три пъти с ляв крак.
11. Ако ръцете са инструментите на човешкия ум, то кажи краката за какво са ни.
12. Ако имаш приятел, назови неговото име.
13. С лявата си ръка хвани дясното си ухо.
14. Пипни лявото си коляно и помахай с дясната си ръка.
15. Вдигни нагоре двете си ръце и назови името си.
16. Ако овцата може да подскача, сложи ръка на лицето си.
17. Ако си весел, усмихни се.
18. Кажи имената на дните от седмицата на английски език.
19. Назови пет думи, започващи с „Р“ и „Л“.
20. Назови три думи, които завършват на сричката „ТИ“.

*Игрово упражнение*

**Име:** Вълшебни билки

**Правила:** Учителят разделя децата на три отбора. Пред всеки от тях има маси с магнитни изображения на билки (растения) и подправки (сол, пипер, магданоз, джоджен, копър, девесил, чубрица). Всеки отбор трябва да намери, открои и помести на магнитната дъска измежду всички изображения само онези, които показват лечебни билки. Печели този отбор, който успее да нареди само лечебни билки на дъската, както и да упомене техните имена гласно. Играе се за бързина и съобразителност. Учителят следи за правилното изпълнение на правилата, както и за внимателно отношение към съотборниците по време на игра.

**Програмна задача:** затвърдяване на знанията за здравословното хранене

**Игрова цел:** Успех/Победа

**Игрови компоненти:** правила, задачи, дейности, ресурси

**Вид:** Игрово упражнение

*Сюжетно-ролева игра*

Учителят предварително е разделил децата на 6 отбора от 4 играчи. Зарът се хвърля и падналото се число показва кой отбор е наред да отговаря на въпрос. Децата се съветват помежду си. Всеки правилен отговор носи 1 точка актив за отбора. Победител е отборът, който е събрал най-много точки. Целта е децата да развият съобразителността си, толерантността си, вниманието си, чувството за

колективност и организираност. Учителят внимателно следи да се спазват правилата на играта и децата да бъдат коректни помежду си.




Въпроси:

1. Коя е най-малката планета в Слънчевата система?
2. Как се нарича костюмът, който космонавтът облича, за да живее в Космоса?
3. От колко основни планети се състои Слънчевата система?
4. Кои са всички 9 планети?
5. Има ли гравитация в Космоса?
6. Коя е най-отдалечената планета от Слънцето?
7. Как се наричат спътниците на планетите?

Анализират се резултатите. Обявява се отборът победител.

***ЗАКЛЮЧЕНИЕ***

В резултат на така извършения анализ става ясно, че игрите са основополагащ сегмент от целесъобразния живот на всяко живо същество. Съвременните тенденции във възпитанието и образованието поставят играта като форма и метод на работа, която има способността да решава комплексно въпросите за двигателната и когнитивно-познавателна активност на децата. Играта е неизменна част от креативната същност на детската личност. Тя предразполага към активна субектна проява, влизане в многостранни отношения и своеобразно усъвършенстване. С помощта на играта и играчката детето преоткрива и съхранява света. Социално-педагогическият характер на играта има способността да учи децата и те да усвояват особено леко и ефективно нови знания и умения. Децата откриват играта в готов вид и я овладяват като елемент на културата. А педагогът винаги прави компетентен подбор и адаптация на игри, които са подходящи за съвременните условия на възпитание на децата.

В края на изследването извеждаме следните изводи:

- изследваният въпрос е с неимоверна важност и прагматична рефлексивност;
- времето и налагащите се иновативни тенденции в детската акселерация изискват непрекъснато осъвременяване на разглежданата тема за играта;
- оживената дискусия в теоретико-приложното пространство на обследвания въпрос индикират неговото обосновано разглеждане от гледна точка на автора;
- изучаването на игрите в живота на подрастващите поколения има смисъл и значение и трябва да бъде продължено;
- играта осигурява винаги нови измерения за детето – параметри, мечти, условия, материали, обстановка, многообразие, разнообразие, развитие, активност, възпитание; чрез нея то осъзнава, опознава, изразява, трансформира, преживява, изпробва, възприема;
- играта изгражда пълноценни личности, способни да се справят с предизвикателствата на живота и да бъдат полезни на обществото си;
- играта е пример и най-лека форма на обучение.

Играта е сред най-важните аргументи и средства за оцеляване, развитие и радост от живота!

Литература:


10. Велева, А. Педагогика на играта, Русе: ИЗД. „МЕДИАТЕХ“ - Плевен, 2013.
11. Велева, А. Педагогика на творчеството, Русе: РУ „Ангел Кънчев“, 2012.
12. Велева, А. Комерсиализиране на детската играчка. – В: Международно научно онлайн списание „Наука и технологии“, 2012, с. 19-23.
13. Георгиева, Е. Играта: феноменът на предучилищното детство. София: Диамант, 2017.
14. Дерижан, И. Развитие на детето, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2021/2022.
15. Дерижан, И. Креативното творческо дете, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2022.
16. Дерижан, И. Играта, която обучава, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2023/2024.
17. Дерижан, И. Играта – базисни маркери, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2023/2024.
18. Желев, С. Маркетингови изследвания, София: УИ Стопанство, 2008.
19. Марулевска, Кр. Проектно-базирана учебна дейност в началното училище, Благоевград: ЮЗУ – „Неофит Рилски“, 2009.
20. Тагарева, К. Психология на развитието в ранна възраст. Диагностика. Пловдив: УИ Паисий Хилендарски, 2017.
21. Петрова, Е. Играта и нравственото формиране на личността, София: „Народна просвета“, 1975.
22. Пирьов, Г. Детето. София: „Веда Словена – ЖГ“, 1998.

23. Ханчева, К. Ментализация и ранни етапи на социо-емоционално развитие. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2019.
24. Цветанова-Чурукова, Л. Интегрирано обучение в началните класове. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2010.

*Невяна Николова Петкова, писател,*
*ул. „Стоян Михайловски“ №6, гр.Русе, България,*
*Neviana Petkova, Autor/Writer*
*EIC: 180114700*
*Web of Science Researcher ID KFS-3859-2024*
*ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0009-2589-5481*
*Linkedin: https://www.linkedin.com/in/nevqna-petkova-6184592aa/*
*ул. „Стоян Михайловски“ №6*
*Русе, България*
*tel .: +359 883 357 462,*
*nevi_84@abv.bg*

# ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ

*Нели Ст. Димитрова*

# ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS EDUCATION

*Neli St. Dimitrova*

*ABSTRACT: In recent years, artificial intelligence - II (Artificial Intelligence - AI), which is rapidly transforming the world around us, has been the basis of technology development. It is used in all spheres of social and industrial activities. It is also very intensively used in the educational sphere.*

*Artificial intelligence is a system that replaces humans and its application in the educational process leads to risks for the security and safety of the information provided. Therefore, the purpose of the article is to present the advantages and disadvantages of artificial intelligence in the education of students.*

*KEYWORDS: artificial intelligence, advantages, disadvantages students education*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

През последните години в основата на развитието на технологиите е изкуственият интелект – ИИ (Artificial Intelligence – AI), който бързо преобразува света около нас. Той се използва във всики сфери на социални и индустриални дейности. В образователната сфера също много интензивно се използва.

На 25 октомври Европейската комисия публикува насоки, за да „помогне на учителите да се справят с погрешните схващания относно изкуствения интелект и да се насърчи етичното му използване“, като основният акцент е върху начина, по който ИИ се използва в училищата. Целта на този документ е да се очертае рамката за помощ на учителите и учениците за използването на ИИ „при преподаването и ученето, както и в подкрепа на административните задачи в образователната среда [2]. Насоките са част от Плана за действие в областта на цифровото образование (2021 – 2027 г.). „Тъй като системите с ИИ се развиват непрекъснато и се разширява използването на данни, е необходимо да се разбере по-добре тяхното въздействие, включително върху образованието и обучението. Бързо нарастващото използване на ИИ изисква от преподавателите и учениците да разполагат с основни познания за ИИ и за употребата на данни, за да могат да взаимодействат положително, критично и етично с тази технология и да използват пълния ѝ потенциал“ [2].

Изкуственият интелект е система, която замества човека, и приложението му в образователния процес води до рискове за сигурността и безопасността на предоставената информация. *Затова целта на статията е да се представят предимствата и недостатъците на изкуствения интелект при обучението на студентите.*

„Изкуственият интелект е клон на компютърните науки, насочен към създаването на системи, способни да изпълняват задачи, които обикновено изискват човешко мислене. Тези задачи включват учене, разсъждаване, решаване на проблеми, възприемане, разбиране на езика и дори разпознаване на модели или емоции.

Така компютрите могат да анализират данни, да разпознават модели, да вземат решения и да предвиждат бъдещи резултати“ [5].

Изкуственият интелект има голям потенциал за подобряване на образованието, ако бъде правилно използван. Чрез приложението му в образователния процес могат да се създават различни образователни ресурси, да се установява нивото на успеваемост на обучаемите, като се създава персонализирано обучение, учебният процес става по-интересен и по-гъвкав, което води до лесно усвояване на трудни области от знанието.

Вече в много училища и университети по света се използва ИИ в учебния процес, като част от предимствата и недостатъците са изведени в таблица 1.

| **Предимства на ИИ** | **Недостатъци на ИИ** |
|---|---|
| *Търсене на актуална (нова) информация* | *Дезинформация* |
| *Разработване на материали (персонализиране на обучението)* | *Разработване на материали (персонализиране на обучението)* |
| *Обратна връзка от обучението* | *Обратна връзка от обучението* |
| *Спестява време* | *Цена* |
| *Задълбочаване при решаване на задачи* | *Постоянно използване при решаване на задачи* |
| *Подпомага дейността на преподавателя* | *Заместване дейността на преподавателя* |
| *По-интересен и по-гъвкав учебен процес* | *Заместване на академичното учене* |

Таблица 1

С навлизането на новите технологии в ежедневието обучението на студентите изисква осъвременяване на учебния материал. Едно от основните придимства на изкуствения интелект е именно търсене на актуална информация в огромния ресурс от база данни. Това, от своя страна, има и недостатък, защото ИИ търси инфомация в електрони ресурси, а не всяка информация, която е в интернет, е достоверна – т.нар. дезинформация. Интернет пространството е пълно с дезинформация. Тя е невярна или подвеждаща информация, която се създава, представя и разпространява с цел да се извлече икономическа изгода или съзнателно да се въведе в заблуждение обществеността, като последиците от това могат да бъдат във вреда на обществения интерес [6].

Достъпната информация чрез ИИ може да бъде в помощ както на струдентите, така и на преподавателите при *разработване на материали*. ИИ търси не само актуална информация, но може да я представи и по акрактивен начин. Това може да е в помощ на преподавателите при разработването на лекционен материал. Чрез него може да се създава виртуална реална среда, в която студентите да се обучават. Могат да се създават текстове, видеа, изображения, чертежи и др. образователни ресурси. Например по една и съща дисциплина, преподавана в различни специалности, може да се *персонализира обучението*, като се създават различни образователни ресурсри в зависимост от професионалното напавление. Недостатъкът при разработването на материали е, че в зависимост от поставеното задание на студентите чрез ИИ получават готови решения. Така студентите не полагат достатъчно усилия да научат даден материал, а ползват готови варианти от ИИ.

Едновремено предимсво и недостатък на ИИ е *обратната връзка от обучението.* Чрез ИИ могат да се разработват различни инсрументи за оценка на студентите, но пък, от своя страна, ИИ им дава готовите решения.

Друго предимство на ИИ е, че спестява време на преподавателите за разработване на занятия и инструменти за оценка, а при студентите – за подготовка за изпити. Недосатъкът е обаче, че платформите за ИИ са платени.

Предимствата и недостатъците на използването на ИИ налагат създаването на „Етичните насоки относно използването на изкуствен интелект и данни при преподаването и ученето за преподавателите“ от Комисията по култура и образование към Европейския парламент [2].

От изложеното дотук става ясно, че ИИ има потенциал в образованието за подобряване на обучението, подпомагане на преподавателите, но в определени граници. МОН през януари 2024 г. създава „Насоки за използване на изкуствен интелект в образователната система“ [3].

Един от водещите автори на изкуствения интелект в образованието, Матю Линч („Моята визия за бъдещето на изкуствения интелект в образованието“), проучва внимателно потенциалните клопки заедно с ползите, като пише, че „използването на ИИ в образованието е ценно по някакъв начин, но ние трябва да бъдем свръхбдителни в наблюдението на неговото развитие и цялостната му роля в нашия свят“ [4].

За да бъде рационално използването ИИ в обучението на студентите, трябва да се имат предвид следните условия:

- Преподавателите трябва да притежават определени умения и знания за приложението на ИИ. Това включва разбиране на наличните инструменти – как работят и как да бъдат използвани;
- Намирането на баланс между традиционното преподаване и базираните на ИИ инструменти е от решаващо значение за гарантиране на успешно прилагане. Системите за ИИ трябва да бъдат допълнение, а не заместител на човешките взаимодействия в класната стая.

Литература:


1. Етичните насоки относно използването на изкуствен интелект и данни при преподаването и ученето за преподавателите“ от Комисията по култура и образование към Европейския парламент <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>.
2. Европейска комисия <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/bg/ip_22_6338>.
3. Насоки за използване на изкуствен интелект в образователната система“ през януари 2024 г. https://www.mon.bg/nfs/2024/02/nasoki-izpolzvane-ii_190224.pdf
4. https://www.theedadvocate.org/vision-future-artificial-intelligence-education/.
5. https://advanceacademy.bg/blog/kakvo-e-izkustven-intelekt-i-kak-da-go-izpolzvame.
6. https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F].



*Нели Стойчева Димитрова,*
*професор, доктор на науките,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*n.dimitrova@shu.bg*

# ДИЗАЙН НА МОРСКИ ПЛАВАТЕЛНИ СЪДОВЕ В КОМПЮТЪРНО ГЕНЕРИРАНИ РЕАЛНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ НА STEM ПРАКТИКИ В ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРЗОВАНИЕ

*Николай Д. Иванов, Десислава С. Гинева*

# COMPUTER GENERATED REALITIES IN VOCATIONAL EDUCATION

*Nikolay D. Ivanov, Desislava S. Gineva*

*ABSTRACT: Virtual reality (VR) is a computer-generated environment. It allows one to explore and interact with it in a way that looks and feels real. As a technology that is gaining more and more popularity, VR finds application in a variety of fields. Maritime education is no exception, as VR provides an interactive and real-time experience of maritime occupations..*

*KEYWORDS: Virtual reality (VR), design, marine vessels, stem practice, computer generated reality*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

## ВЪВЕДЕНИЕ

Проектирането на морски съдове не е само за създаване на пространство и дизайн, но и за трансформиране на информация и възприятия по време на творческия процес. В този контекст проектирането и дизайнът са повече от процес на създаване, то е процес на мислене [1]. Концепцията за архитектурен продукт започва с идея, която е обогатена и оформена от физически ресурси и изисква обработка и предаване на информация чрез различни медии, докато в крайна сметка бъде реализирана като физически или виртуално изграден опус. Дизайнерите генерират и съобщават своите предварителни дизайнерски идеи като външни представяния, които подпомагат развитието на техните идеи [2].

За да изразят правилно и ясно идеите си, дизайнерите в областта на корабното проектиране изискват 3D презентации на техните дизайни не само пред клиенти и заинтересовани лица, но и сами, за да изследват идеите си пространствено. Благодарение на способността си да създава завладяващо изживяване, виртуалната реалност (VR) е идеален инструмент, който архитекти, конструктори и дизайнери могат да използват за постигане на тази цел.

Днес, дори с напредъка в CAD и 3D моделирането, способността да се изживее напълно пространствеността на дизайна все още е ограничена. Използването на VR в архитектурата може да осигури усещане за потапяне, което не може да бъде постигнато чрез друга среда. Потребителят може да се

пренесе в дизайна и да го изпита от първа ръка, което може да помогне за информиране на процеса на проектиране с нови творчески потенциали, които не биха били възможни при гледане на 2D чертежи или дори 3D модели.

## ИЗЛОЖЕНИЕ

Възприемането на виртуалната реалност (VR) като авангардна технология се увеличи в рамките на образователните среди, използвайки нейните различни възможности – например за създаване на интерактивни и поглъщащи учебни преживявания за подобряване на учебния опит. VR е дефинирана по различен начин в литературата. Azuma [3] характеризира този вид реалност като технологична иновация, която обогатява средата на реалния свят чрез безпроблемно интегриране на виртуални елементи, като по този начин предоставя допълнителна информация, без да компрометира автентичността на осезаемия свят [3]. Gonzatoq Arcila и Crespin (2008) го определят като технология, която прави реалния свят да изглежда разширен чрез използване на виртуални елементи (звук, текст, видео и т.н.) [4]. VR улеснява връзката между реалния и цифровия свят чрез наслагване и манипулиране на виртуални компоненти върху физически обекти, както е описано от Wu, Hwang, Yang и Chen (2018) [5].

VR се характеризира като синтетична среда, създадена от софтуер, която пренася потребителите в алтернативна обстановка, различна от реалния свят. VR представя завладяваща симулация, която предизвиква усещане за присъствие в околната среда, като същевременно предлага възможности за взаимодействие [6], [7].

Според Burdea и Coiffet (2003) VR е имитация на реална среда, която прави възможно решаването на по-сложни проблеми с електронно оборудване като ръкавици и слушалки, включващи екран вътре [8]. Той също така позволява на хората да наблюдават случаи или места с ограничен достъп или невъзможни за изследване в осезаемия свят [9]. Технологиите за виртуална реалност могат да бъдат класифицирани в две основни категории по отношение на потапянето, карайки потребителите да се чувстват като част на средата на виртуална реалност [10]. Това са потапяща и непотапяща VR. Съществените разлики произтичат от използваните методи за управление и представяне на виртуалната обстановка [11]. Непотапящата VR, наричана също десктоп VR, предоставя виртуално съдържание на потребителите чрез компютърни монитори, управлявани от клавиатура или мишка [12]. Реалният свят е достъпен едновременно в непотапящата VR, докато изживявате виртуалния свят [13]. От друга страна, потребителите, оборудвани със слушалки и контролери, взаимодействат само с 360° виртуална среда в потапяща VR, наричана още дисплей, монтиран на главата [14].

С пълното използване на възможностите на виртуалната реалност във ВМГ „Свети Николай Чудотворец“ – град Варна, в центъра за високи постижения се създаде виртуална лаборатория. Тя включва оборудване за работа в потапяща и непотапяща виртуална среда. Комбинирана е за работа в платформата MOODLE, която осигурява групова работа и достъп до онлайн ресурси [15].



*Фигура 2. Лабораторията за добавена и виртуална реалност при ВМГ „Св. Николай Чудотворец“ – гр. Варна*

С подбраното оборудване се дава възможност:

- учителят сам да създава акаунти за работа в портала;
- предоставени са инструменти на ученици и учители за управление на VR очилата;
- създадена е база данни с образователни ресурси;
- предоставено е лично облачно пространство за качване на потребителски ресурси;
- споделяне на потребителски ресурси (в рамките на организацията и глобално);
- позволява достъп до ресурси от трети страни.

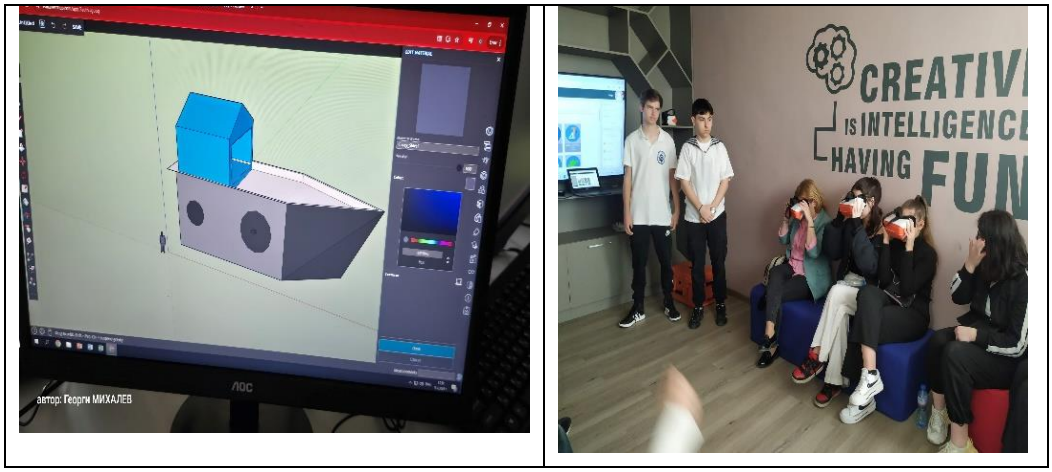
Благодарение на създадената виртуална лаборатория се въведе STEM практика за архитктурен дизайн на морските съдове, чиято основна цел е да се избяга от традиционното компютърно обучение и да усъвършенства пространственото мислене на учениците. Архитектурният дизайн е въведен като раздел от разширената професионална подготовка на учениците от морските професии в гимназията – „Техническо чертане и документиране“.

След завършване на раздела от учебната програма за формиране на пространствено виждане на учениците от морските професии [16] за обемно възприятие на учениците се пристъпва към дизайн на плавателни съдове във виртуална среда.

Учениците са разделени на две групи, които на ротационен принцип създават кораб или лодка в потапяща и непотапяща виртуална реалност.

В десктоп занятията учениците, оборудвани с компютърни системи, управлявани от мишки и клавиатури, работят със софтуер GOOGLE Sketchup.

В потапящата се реалност задачата е същата, но се управлява от контролери, VR очила и звук в 360-градусова изкуствена реалност.




*Фигура 3. Реализирани проекти в потапяща и непотапяща виртуална среда*

След завършване на ротационния принцип учениците представят своите проекти на дизайн на морски съдове пред публика в STEM седмица.



*Фигура 4. STEM седмица във ВМГ „Св. Николай Чудотворец“ – гр. Варна*

От така представените проекти в STEM практиката в архитектурния дизайн на морските съдове учениците извеждат предимствата и трудностите на двата типа виртуална реалност.

| Виртуална реалност | Предимства | Недостатъци |
|---|---|---|
| Потапяща реалност | - дизайнерът има възможност да огледа всички недостатъци на проекта си в 360-градусова реалност;<br>- представянето на проекта пред публика е по-завладяващо, защото всички присъстват в средата; | - трудно се работи само с джойстик, тъй като рутината на мишката все още е трудно да се избегне;<br>- при някой ученици съществува проблем с вестибуларния апарат; |
| Непотапяща реалност | - лесно боравене с устройства като мишка и клавиатура;<br>- голяма набор от разработен софтуер за дизайн. | - ограничен поглед върху самата реалност;<br>- липса на емоция при 3D изживяването в компютърно генерираната реалност. |

**ОСНОВНИ ИЗВОДИ**

Архитектурната визуализация е полезна за три основни цели: дизайнери, които екстернализират концептуалните творения, за да постигнат по-добро разбиране на тяхното пространствено творение, екип по проекта, който комуникира помежду си или с творчески партньори, за да разработят своя дизайн, и автори, които представят дизайна на изпълнители и клиенти преди неговото строителство.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Виртуалната реалност е технология, която има потенциала напълно да трансформира начина, по който проектираме, изграждаме и преживяваме архитектурата, проектирането и дизайна. Използването на VR в морското корабостроене все още е в начален етап, въпреки това технологията вече се използва в широк спектър от проекти и по редица различни начини в архитектурата и дизайна.

Изследванията и индустриалните приложения за подобряване на комуникацията, сътрудничеството и дизайна се извършват успоредно с ранното му използване. С настъпването на дигитализацията се очаква затвръждаване на интегрирането на VR в процеса на архитектурно проектиране и приемането на технологията от повече училища.

Въпрос на време е VR да стане стандартна част от учебните програми в морското образование.

Литература:

1. Cross, N. Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work, 2011.
2. Suwa, M., & B. Tversky. What do architects and students perceive in their design sketches? A protocol analysis. Design Studies, vol 18, №4, pp. 385–403, 1997.

3. Azuma, R. T. A survey of augmented reality. Teleoperators and Virtual Environment, vol 6, №4, pp. 355–385, 1 August 1997.
4. Gonzato, J. C., T. Arcila & B. Crespin. Virtual objects on real oceans. GRAPHICON'2008, pp. 49–54, 2008.
5. Wu, P. H., G. J. Hwang, M. L. Yang & C. H. Chen. Impacts of integrating the repertory grid into an augmented reality-based learning design on students' learning achievements, cognitive load and degree of satisfaction. Interactive Learning Environments, vol 26, №2, pp. 221–234, 2018.
6. Schroeder, R. Possible Worlds: The Social Dynamic of Virtual Reality Technology, The social dynamic of virtual reality technology ред., Westview Press, 1996.
7. Makransky, G., & L. Lilleholt. A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education," Educational Technology Research and Development, vol 66, pp. 1141–1164, 22 February 2018.
8. Burdea, G. C., & P. Coiffet. Virtual Reality Technology, John Wiley & Sons, 2003.
9. Freina, L., & M. Ott. A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. The International Scientific Conference eLearning and Software for Education, vol 1, № 133, pp. 10–1007, 2015.
10. Lee, E. A., & K. W. Wong. Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. Computers and Education, vol 79, pp. 49–58, 2014.
11. Cheng, K., & C. Tsai. Students' motivational beliefs and strategies, perceived immersion and attitudes towards science learning with immersive virtual reality: A partial least squares analysis. British Journal of Educational Technology, vol 51, № 6, pp. 2139–2158, 2020.
12. Sally Wu, Y.-H., & S.-T. Alan Hung. The effects of virtual reality infused instruction on elementary school students' english-speaking performance, willingness to communicate, and learning autonomy. Journal of Educational Computing Research, vol 60, № 6, pp. 1558–1587, 2022.
13. Onyesolu, M. O., & F. U. Eze. Understanding virtual reality technology: advances and applications. Adv. Comput. Sci., pp. 53–70, 2011.
14. Çoban, M., Y. I. Bolat & I. Göksu. The potential of immersive virtual reality to enhance learning: A meta-analysis. Educational Research Review, vol 36, p. 100452, 2022.
15. Михалев, Г. Методи, форми и средства за прилагане на модела „ОБЪРНАТА КЛАСНА СТАЯ". Годишник на Шуменския университет Епископ Константин Преславски, vol XXVII D, pp. 160–167, 2023.
16. Иванов Н., Г. Михалев. STEM практика за формиране на пространствено виждане при учениците от морските професии. Дигитална трансформация на образованието, 2023.

*инж. Николай Димитров Иванов,*
*докторант,*

*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*докторска програма „Методика на обучението по техника и технологии“,*
*ivanovnd@abv.bg*
*инж. Десислава Стойчева Гинева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*докторска програма „Методика на обучението по техника и технологии“,*
*e-mail: desislava.gineva@abv.bg*

# ЕФЕКТИВНИЯТ МЕНИДЖЪР В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Павел Ив. Павлов*

# THE EFFECTIVE MANAGER IN PRESCHOOL EDUCATION

*Pavel I. Pavlov*

*ABSTRACT: To be successful, a kindergarten principal must possess a number of leadership qualities. In this study, the seven managerial qualities necessary for managing an educational institution, formulated by Svetlozar Vatsov in "The Imperative of the Competency Approach", are considered. A survey was conducted, with which we studied how kindergarten directors rank these qualities in order of importance.*

*KEY WORDS: kindergarten, principal, leadership, qualities*

**Въведение**

Ефективното управление в предучилищното образованието е в пряка зависимост от управленските качества на ръководителя на образователната институция. Това не са само качествата, които директорът трябва да притежава по силата на длъжността, а и способността да мотивира подчинените си, да налага сред тях своя авторитет, да умее да увлича родителската общност – т.е. да има лидерски способности. Директорът на детската градина е лицето на училището и негов говорител. Той управлява ресурси – материални и информационни. Той води преговори и сключва договори. Взема стратегически и оперативни решения и носи много други управленски отговорности. По силата на Закона за предучилищното и училищно образование директорът на детската градина е педагогически специалист и трябва да притежава педагогически компетенции, но той е и администратор, предприемач и финансист, т.е. мениджър. Това означава, че той трябва да притежава общовалидните универсални качества и способности на мениджърите, управляващи големи бизнес проекти. В това изследване сме се спрели на 7 общовалидни мениджърски качества, необходими за управление на образователна институция според Св. Вацов: *да може да общува лесно с подчинените си; да има способността да мотивира колегите си; да има желание да развива образователната институция; да има опит в управлението на образователни институции; да може да управлява демократично – да се отнася с подчинените си като с равни и да зачита тяхното мнение; да може да делегира правомощия на подчинените си; да бъде отговорен и прецизен в работата си* [1, с. 57].

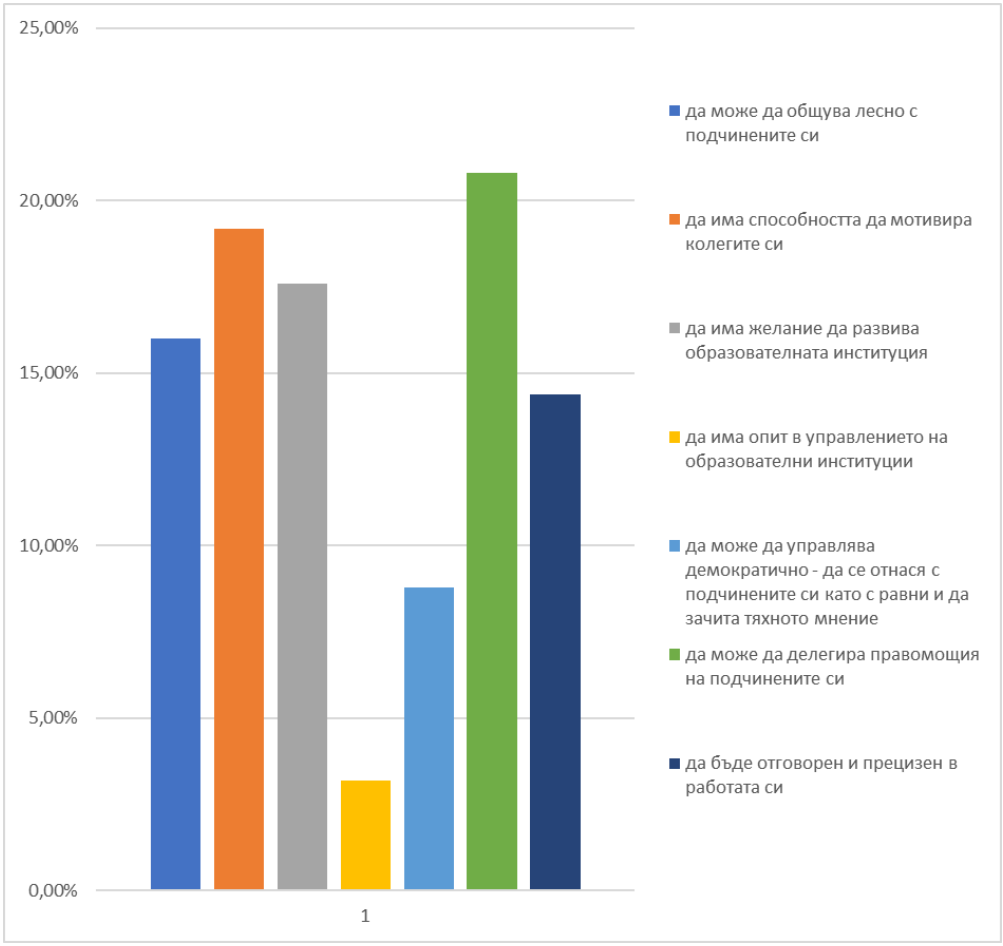
**Изложение**

Проведена беше анкета с 40 директори на детски градини, участници в международна научно-практическа конференция „Детската градина и уменията

на 21. век“, 10 – 11 април 2024 г., в гр. Шумен. Те бяха подбрани така, че да покрият цялото разнообразие на образователната среда в предучилищното образование като географско разпределение: 14 от областния град, 9 от общински център и 17 от други населени места. На респондентите бяха поставени 19 въпроса, касаещи личностните качества на директора, но в тази статия ще се спрем само върху най-интересния според нас въпрос: Какви качества трябва да притежава директорът на образователна институция в предучилищното образование, за да бъде ефективен мениджър?

Респондентите имаха право да посочат повече от 1 качество, както и възможността да посочат „друго“. От тази възможност не се е възползвал нито един. Това е показателно за изчерпателната същност на подбора им.

Ето как директорите, присъствали на конференцията, подредиха по важност мениджърските качества, изброени в Диаграма 1:




*Диаграма 1*

На първо място с 20,8% директорите на детски градини са поставили способността „да може да делегира правомощия на подчинените си“.

Екипната организация в управлението е тясно свързана с делегирането на права от директора на различни членове от екипа в изпълнение на управленските му функции и задачи. Директорът на училището има много и различни функции и задължения, някои по-важни, други по-второстепенни. Той трудно изпълнява всички с висока ефективност. Затова е възможно да делегира някои на своите служители. Една част от тези задължения се разпределят между него и заместник-директора според длъжностните им характеристики, но е възможно да се делегират права и на другите.

Делегират се задачи, дейности и права, които директорът не е задължен да извърши сам. Това обикновено са рутинни дела, които могат да се изпълнят от учители или административни служители. Директорът може да делегира и по-специализирани задачи, когато прецени, че в екипа му има служители, които притежават необходимите знания и умения да се справят с тях.

*„Всеки, който си избира пионки, не е лидер. Изберете (в екипа си) човек, който може да свърши работата!“* [2, с. 35].

На второ място с 19,2% директорите на детски градини са поставили качеството „да има способността да мотивира колегите си“.

Важно е директорът да е способен да убеждава своите служители във важността на задачата, карайки ги да повярват, че нейното изпълнение ще доведе до положителна промяна. Също така той трябва да може да увлече служителите си, като ги направи съпричастни с неговите идеи. Трябва да умее да цени и техните идеи и съвети, да насърчава личното им отношение по дадени въпроси и да стимулира тяхната инициатива.

*„По мое мнение всички успешни командири са примадони и към тях трябва да се отнасяме точно по този начин. Някои офицери имат нужда от подтикване, други – от предложения и много малко – да бъдат обуздавани“* [2, с. 39].

На трето място с 17,6% директорите на детски градини са поставили качеството „да има желание да развива образователната институция".

В съвременния, бързо променящ се, свят образователната институция не може да бъде нещо застинало. Тя трябва да бъде адекватна на все по-високите изисквания на обществото и родителите. Ролята на съвременния образователен мениджър е да усеща пулса на обществените нагласи и да адаптира дейността на детската градина към тях. В процеса на работа се налага понякога да се ходи по ръба на закона и лидерът трябва да бъде готов за това.

*„Ако искате да бъдете Наполеон, винаги мислете първо за мисията! Забравете за военния правилник. Той е написан от хора, които никога не са участвали в битка. Те са писали за нещо, което им е било казано от другите“* [2, с. 242].

На четвърто място с 16% директорите на детски градини са поставили способността „да може да общува лесно с подчинените си“.

Ефективният лидер трябва да е комуникативен. Той трябва да има висока обща култура и емоционална интелигентност. Формалното и неформалното общуване с подчинените са важно условие, за да може да мотивира подчинените си да работят заедно в името на постигането на поставените цели. Добрата комуникация помага да се преодолеят индивидуалните особености и различия в името на благоприятната среда за работа, да се поддържат взаимоотношения на колегиалност и взаимопомощ.

*„Не казвайте на хората как да вършат нещата – кажете им какво да направят и ги оставете да ви изненадат със своите резултати“* [2, с. 163].

На пето място с 14,4% директорите на детски градини са поставили способността „да бъде отговорен и прецизен в работата си“.

Директорът като ръководител на управленски екип е важно да бъде дисциплиниран и да бъде добър пример на останалите членове на екипа. Дисциплината е предпоставка за уважение към поста му и извеждане на учебното заведение напред.

*„Правете повече, отколкото се изисква от вас“* [2, с. 48].

На шесто място с 8,8% директорите на детски градини са поставили способността „да може да управлява демократично – да се отнася с подчинените си като с равни и да зачита тяхното мнение“.

Директорът трябва да насърчава членовете на екипа да изявяват себе си, гласувайки им доверие, да управлява като един от тях, без да се възползва от властта си. Тези ръководители, които се вслушват в мнението и препоръките на своите подчинени, обикновено са по-успешни. Освен това приемането на градивна критика и нови предложения спомагат за изграждането и поддържането на добри взаимоотношения в различните нива на йерархията. Онези ръководители, които непрекъснато се самоусъвършенстват и подтикват своите подчинени да правят същото, са по-успешни от останалите.

Директорът, в качеството си на ръководител на управленски екип, не бива да си служи със заплахи, ползвайки своето положение в йерархията, за да накара своите подчинени да изпълняват задълженията си. Вместо това трябва да ги подпомага, да улеснява дейността им, да осигурява необходимите условия за работа, да ги обединява и мотивира. Заради своето положение в йерархията той трябва да спечели доверието на всеки от своите служители, за да може неговите критики и насоки да не се тълкуват като обида от тях – те да не се чувстват недооценени, а критиките да служат като мотивация към по-добри постижения.

*„Много е говорено за лоялността от долу нагоре. Лоялността обаче от горе надолу е още по-необходима, но много по-малко срещана“* [2, с. 151].

На седмо място с 3,2% директорите на детски градини са поставили способността „да има опит в образователната институция“.

Детската градина не е остров насред океана. Тя провежда държавната политика в сферата на образованието сред специфична, географски обусловена общност, с различен социален и етно-религиозен характер. Това, което работи в една детска градина, няма да работи в друга и обратно. Опитът на директора в конкретната образователна институция е предпоставка за успешна работа. Но тъй като детската градина е формална организация със строго регулирана законодателна дейност, малка част от директорите са отдали значение на това качество.

*„Лидерът е човек, който може да приспособи принципите към обстоятелствата“* [2, с. 31].

Както казахме по-горе, няма директори, за които изброените 7 качества да не са достатъчни, за да е ефективен мениджър.

**Заключение**

Високи са изискванията към съвременния мениджър в предучилищното образование. *„Качеството на човешкия фактор има съществено значение за развитието на организацията“* [3, с 877]. Всяко едно от изследваните 7 качества е необходимо за директора, за да ръководи детската градина и да постига добри резултати. Неслучайно разликите в получените проценти са незначителни. Ако някое от тях бива пренебрегнато, рано или късно ще спъне директора като мениджър и ще направи повереното му учебно заведение неконкурентоспособно. Най-важното е директорът никога да не поставя таван на своята работа и на работата на подчинените си. Успешните педагогически мениджъри подхождат творчески в намирането на ресурси, с които да реализират идеите си. Ръководителите трябва да са креативни и да не се страхуват да излизат извън рамките. И никога, никога да не забравят, че педагогическият специалист е творец, а не чиновник.

Литература:


1. Вацов, С. 2016 Императивът на компетентностния подход, „Фабер“, Велико Търново
2. Акселрод, А. 2002 Патън за лидерството стратегически уроци за корпоративна война, „Класика и стил“, София
3. Добрева, С. Перспективи за лидерството в съвременното българско училище – резултати от емпирично изследване. - Педагогика, том 94, номер 7, 2022, ISNN 1314-8540 (онлайн) ISNN 0861-3982 (печат), https://doi.org/10.53656/ped2022-7.04.



*Павел Иванов Павлов,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*Катедра: „Педагогика и управление на образованието“*
*докторска програма: „Управление на образованието“*
*p.pavlov@bazovo.com*

# ПОДОБРЯВАНЕ НА КОНДИНАЦИОННИТЕ И КООРДИНАЦИОННИТЕ КАЧЕСТВА ПРИ СТУДЕНТИ СЪС СРЕДСТВАТА НА ТЕНИС НА МАСА

*Павел К. Цолов*

# IMPROVING CONDITIONING AND COORDINATION QUALITIES IN STUDENTS THROUGH TABLE TENNIS

*Pavel K. Tsolov*

*ABSTRACT: Table tennis is a dynamic and engaging sport, which offers significant potencial for improving physical, conditioning and coordination among students. Our goal is to see how integrating table tennis is into physical education programs can enhance students' overall fitness, coordination and mental agility. Ultimately table tennis serves as a versatile and effective tool for developing essential physical and mental skills in students, contributing to their holistic development. By implementing structured training programs, progressive skill development and designing fun and inclusive activities teachers can promote health and well-being.*

*KEYWORDS: Table tennis, conditioning, coordination, health, physical education, training programs*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

## ВЪВЕДЕНИЕ

В Република България физическата активност, физическото възпитание и спортът във висшите училища са част от обучението на студентите под формата на задължителни и факултативни занимания с минимален хорариум на задължителните занимания от 60 часа годишно за студентите, които се обучават за придобиване на образователно-квалификационна степен „бакалавър“ или образователно-квалификационна степен „магистър“ (чл. 42, ал. 1, т. 2 буква „а“ – Закон за висшето образование) [1]. Физическото възпитание, спортът и здравословният начин на живот са едни от факторите, които ефективно подпомагат адаптирането на младите хора към новите условия и се противопоставят на непрекъснато усложняващата се здравословна и екологична обстановка [3]. Самият спорт *тенис на маса* се практикува целогодишно независимо от протичащите климатични и метеорологични условия. Това съвсем естествено засилва устойчивостта на тялото и адаптивността на организма [2]. Тенисът на маса е бърз спорт, изискващ остра координация и бързи рефлекси.

Системните занимания с тенис на маса спомагат за развитието на специализираните възприятия, обем, устойчивост, координация на движенията, бързина на двигателна реакция и координация на движенията [4]. Интегрирането на средствата на тенис на маса в учебните програми за физическо възпитание и спорт значително ще подобри физическата подготовка, психическата устойчивост и координационните им умения. Чрез анкета ще изследваме методите за подобряване на кондиционните и координационните качества при студентите, използващи тениса на маса като средство.

**МЕТОДИКА**

**ЦЕЛТА** на анкетата е да проучим мнението и отношението на студентите относно тяхната координация и кондиция, нейното подобряване със средствата на тенис на маса. За изпълнение на тази цел, имаме следните

**ЗАДАЧИ:**

- проучване на литературни източници с цел помагане за изготвянето на въпросите по анкетата;
- анкетно проучване на мнението и отношението на студентите;
- обработка и анализ на получената информация и извеждане на изводи и препоръки.

За целта проведохме анкетно проучване, в което участваха 36 студенти в Русенски университет „Ангел Кънчев“.

**АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ**

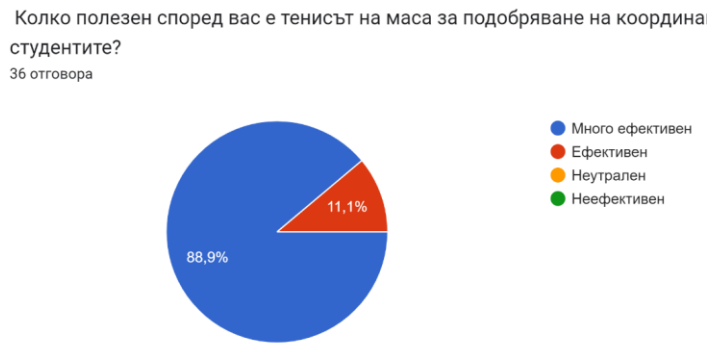
Анкетата е направена анонимно с участието на 36 студенти. Само с въпросите от едно анкетно проучване не може да се направи максимално изчерпателен анализ за подобряване на кондицията и координацията при студенти със средствата на тениса на маса, но заложените въпроси дават обратна връзка за това колко са важни тези средства с цел подобряване на тяхното физическо и психическо състояние, както и техните препоръки и идеи за подобряване на цялостния процес и насоки къде е нужно подобрение.

От отговора на първия въпрос „Колко ефективен според вас е тенисът на маса за подобряване на физическото състояние на студентите?“ установяваме, че 66,7% са отговорили „много ефективен“, а 33,3% – „ефективен“, което ни дава обратна връзка, че всички студенти, попълнили тази анкета, смятат, че тенисът на маса като спорт е много ефективен за развиване на физическото състояние на студентите (фиг. 1).




*Фиг. 1*

В следващите два въпроса „Колко полезен според вас е тенисът на маса за подобряване на координацията на студентите?“ и „Колко е вероятно да подкрепите интегрирането на тениса на маса в учебната програма по физическо възпитание и спорт?“ отговорите са еднакви – съответно 89,9% за „много ефективен“ и 11,1% за „ефективен“, онагледени на фиг. 2, което също ни показва положителното мнение на студентите относно тениса на маса като спорт и желанието все повече да се интегрира в учебната програма по физическо възпитание и спорт.




*Фиг. 2*

Следващите отговори на въпроса „Кой аспект от тениса на маса намирате за най-ценен за развитието на студентите?“, 11,1% са отговорили с „физическата подготовка“, 33,3% с „психическа подготовка и концентрация“ и 56,6% с „всички изброени“, с което можем да отчетем, че анкетираните разбират, че тенисът на маса развива както и основните физически качества, така и психическата подготовка като концентрация (фиг. 3).




*Фиг. 3*

„Какъв вид дейности по тенис на маса бихте предпочели да видите в учебната програма?“ е изключително актуален въпрос и чрез получените отговори отчитаме различните мнения на анкетираните и техните интереси в самия спорт тенис на маса. Тук 14,3% са отговорили с „различни теоретични и практически програми за обучение“, 34,3% – „упражнения за прогресивно развитие на умения“ и 51,4% със „забавни приобщаващи дейности (мини турнири)“, което ни показва че по-голяма част от анкетираните харесват вкарване на различни видове състезателни игри между тях (фиг. 4).




*Фиг. 4*

На въпроса „Колко важно е участието на професионални треньори по тенис на маса в учебната програма?“ всички анкетирани придават важност да има такъв професионален треньор, който да води тези часове. Отговорите съответно са 36,1% „важно“ и 63,9% „много важно“.

При въпроса „Какви предизвикателства предвиждате при прилагането на програма за кондиция и координация, базирана със средствата на тенис на маса?“ отговорите са разпределени във всички възможни точки. Липсата на достатъчен брои часове кара 16,7% от анкетираните да отговорят с „недостатъчно обучение на преподавателите по физическо възпитание и спорт“ и 27,8% с „недостатъчен

брой часове“, а най-голям процент отговори има опцията „липса на оборудване и съоръжения“ (41,7%), което ни кара да се замислим над подобряването на състоянието на съоръженията (фиг. 5).

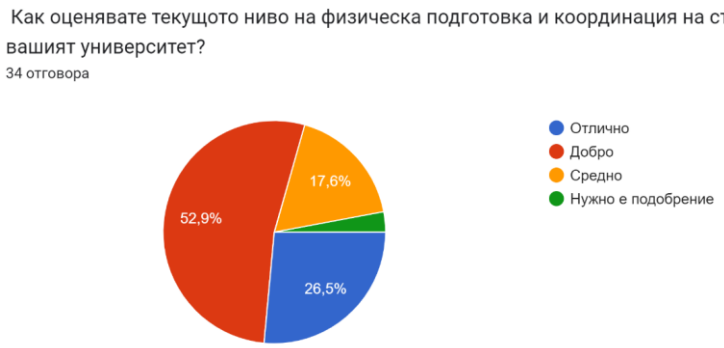



*Фиг. 5*

Запитани „Колко често трябва да се провеждат часовете по тенис на маса в учебната програма по физическо възпитание и спорт?“, 17,1% са отговорили с „ежедневно“, а 82,9% – с „2 – 3 пъти седмично“. Тези отговори ни показват, че голяма част от анкетираните искат да се занимават по-сериозно с този спорт. Този въпрос ни дава предпоставките и за следващия, който е „Изпитвате ли удовлетворение след проведените часове по тенис на маса?“, като с малки изключения анкетираните са отговорили с „да“ (97,2%) . В следващия въпрос „Мислите ли, че тенисът на маса може да помогне на студентите да развият по-добра концентрация?“ отново анкетираните са единодушни и отговарят с „да“ (100%).

При въпрос „Бихте ли искали да участвате в различни състезания по тенис на маса извън учебната програма“? само малка част са отговорили с „не“ (5,7%), докато 14,3% са отговорили с „може би“ и 80% с „да, определено“. Това ни показва желанието на повечето студенти да участват в състезания извън учебните програми.

На въпроса „Как оценявате текущото ниво на физическата подготовка и координация на студентите във вашия университет?“ резултатите ни показват, че най-голям процент са отговорили с „добро“ (52,9%), но имаме отговори в графите „средно“ (17,6%) и „нужно е подобрение“ (2,9%), което ни дава извод че цялостно студентите се чувстват добре, но е нужно повдигане на качеството на физическата подготовка при студентите (фиг. 6).




*Фиг. 6*

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

След направеното социологическо проучване можем да направим заключението че със средствата на тениса на маса се вижда подобряване кондицията и координацията при студентите. Включването на различни развлекателни дейности или минитурнири гарантира, че студентите остават мотивирани и искащи да развиват физическата си активност все повече. Резултатите от анкетата показват желанието за интегриране на тениса на маса в учебните програми, както и се подчертава важността за справяне с потенциални трудности като липса на оборудване и достатъчно обучени преподаватели.

АНКЕТНА КАРТА

- Подчертайте отговора, който съответства на Вашето лично мнение!
- Анкетата е анонимна. Попълнете искрени отговори!
  Благодаря за отделеното време!

1. Колко ефективен според вас е тенисът на маса за подобряване на физическото състояние на студентите?

A. Много ефективен;
B. Ефективен;
C. Неефективен;
D. Неутрален.

2. Колко полезен според вас е тенисът на маса за подобряване на координацията на студентите?

A. Много ефективен
B. Ефективен
C. Неутрален
D. Неефективен

3. Колко е вероятно да подкрепите интегрирането на тениса на маса в учебната програма по физическо възпитание и спорт?
A. Много вероятно
B. Вероятно
C. Малко вероятно

4. Кой аспект от тениса на маса намирате за най-ценен за развитието на студентите?
A. Физическата подготовка
B. Психическата подготовка и концентрация
C. Социални умения и работа в екип
D. Всички изброени

5. Какъв вид дейности по тенис на маса бихте предпочели да видите в учебната програма?
A. Упражнения за прогресивно развитие на умения
B. Забавни приобщаващи дейности (минитурнири)
C. Различни теоретични и практически програми за обучение

6. Колко е важно участието на професионални треньори по тенис на маса в учебната програма?
A. Много важно
B. Важно
C. Не е задължително

7. Какви предизвикателства предвиждате при прилагането на програма за кондиция и координация, базирана със средствата на тенис на маса?
A. Липса на оборудване и съоръжения
B. Слаб студентски интерес
C. Недостатъчно обучение на преподавателите по физическо възпитание и спорт
D. Недостатъчен брой часове

8. Колко често трябва да се провеждат часовете по тенис на маса в учебната програма по физическо възпитание и спорт?
A. Ежедневно
B. 2 – 3 пъти седмично
C. 2 – 3 пъти в месеца

9. Изпитвате ли удовлетворение след проведените часове по тенис на маса?
A. Да
B. Не
C. Не мога да преценя

10. Как оценявате текущото ниво на физическа подготовка и координация на студентите във вашия университет?

A. Отлично
B. Добро
C. Средно
D. Нужно е подобрение

11. Мислите ли че тенисът на маса може да помогне на студентите да развият по-добра концентрация?

A. Да
B. Не
C. Не мога да преценя

12. Бихте ли искали да участвате в различни състезания по тенис на маса извън учебната програма?

A. Да, определено
B. Може би
C. Не

Литература:


1. Закон за физическото възпитание и спорта (Обн., ДВ, брой 86 от 18.10.2018г., в сила от 18.01.2019 г.)
2. Йорданов, В. Физическите качества като неизменна част от развитието на спортиста. XV Международна научна конференция „Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорт“ (2023 г.)
3. Симеонова, Т., П. Стоянова. Анкетно проучване на ученици в 5. клас относно обучението по тенис на маса 307 „Иновации в образованието“ Италиански езера – Лугано, 2017 г.
4. Узунов, М., Г. Очева. Връзка на психологическите фактори при изпълнение на технически елементи от студенти в ТУ – София, практикуващи тенис на маса по физическо възпитание и спорт. Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, том XXII D



*Павел Костов Цолов,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“*
*pavel940521@abv.bg*

# МОБИЛНОСТТА ПО ПРОГРАМА „ЕРАЗЪМ+“ НА ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Пенка П. Кожухарова*

# MOBILITY UNDER THE EU „ERASMUS +“ PROGRAMME AS A MEANS OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION

*Penka P. Kozhuharova*

*ABSTRACT: The programme “Erasmus” of the EU is directed towards improving the quality of higher education in Europe, stimulating innovative processes, and facilitating the transfer of knowledge and technologies. “Erasmus” plays a crucial role in the internationalization of policies in the sphere of higher education at national, European, and international levels. The programme incorporates significant elements of the Bologna Process and the Lisbon Strategy in education. This article presents the efforts of the Pedagogical Faculty of Konstantin Preslavsky University of Shumen to realize student and teaching mobility with partner universities. The specific impacts of the “Erasmus” programme are analyzed in four main aspects: personal, academic, and career development of students; professional experience of lecturers; internationalization of the educational curriculum; and organizational development. The findings indicate that the programme significantly contributes to the internationalization of higher education, improves academic and professional outcomes, and fosters innovative educational practices.*

*KEYWORDS: Erasmus Programme, Bologna Process, student mobility, staff mobility, internationalisation of higher education*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

**Въведение**

Програма „Еразъм“ на ЕС е насочена към повишаване качеството на висшето образование в Европа, насърчаване на иновативните процеси и трансфера на знания и технологии. Създадена е през юни 1987 г. като образователна програма за мобилност на студенти и преподаватели в сферата на висшето образование на Европейската общност. От 1995 г. тя е секторна програма в рамките на програмите Сократ I (1995 – 2000) и Сократ II (2000 – 2006), а в периода 2007 – 2013 от „Програма за учене през целия живот“ на Европейския съюз. През 2014 г. стартира новата европейска програма за образование, обучение, младеж и спорт „Еразъм+“ (2014 – 2020) и обединява в себе си седем програми, съществували до края на 2013 г.: програма „Учене през

целия живот“ („Еразъм“, „Леонардо да Винчи“, „Коменски“, „Грюндвиг“, „Учебни визити“), „Младежта в действие“, „Еразмус Мундус“, „Темпус“, „Алфа“, Едюлинк и Програмата за двустранно сътрудничество с индустриализирани страни. В новата програма са включени три основни ключови дейности: образователна мобилност за граждани; сътрудничество за иновации и обмен на добри практики; подкрепа за реформа на политиките за отделните степени на образование. Програма „Еразъм+“ (2021 – 2027) продължава политиките на „Стратегическа рамка за развитие на образованието 2020“ на ЕС и допринася за развитието на Европейско пространство за висше образование (ЕПВО).

Специфичните цели на програмата в областта на висшето образование са свързани с [24, с. 7], [21, с. 7]: подобряване качеството и повишаване на мобилността на студентите и университетските преподаватели в рамките на Европа; повишаване качеството и подкрепа на многостранното сътрудничество между висшите образователни институции; подобряване прозрачността и съпоставимостта на придобитите в рамките на Европа квалификации във висшето образование; повишаване качеството и насърчаване на сътрудничеството между висшето образование и бизнеса; благоприятстване на разработването и трансфера на иновативни практики във висшето образование, включително от една европейска държава в друга; съдействие при разработването с помощта на компютърните технологии на иновативни съдържание, услуги, методи на преподаване и практики за Учене през целия живот.

Програма „Еразъм“ има важна роля в интернационализацията на политиките в областта на висшето образование на национално, европейско и международно ниво. Програмата има съществено влияние върху приемането на Болонската декларация и развитието на този процес, насочен към създаване на Европейско пространство за висше образование (ЕПВО) до 2010 г. Пет от шестте цели за действие на Болонската декларация са пряко свързани с реализирането на програмата: лесно разбираеми и сравними степени; създаване на кредитна система (ECTS); насърчаване на мобилността; гарантиране на качеството (Препоръка на Съвета, ENQA, 1998); европейско измерение на висшето образование [11; 19]. В някои случаи интернационализацията е свързана с редица световни инициативи, включително образователна мобилност и обмен на идеи между учащи и преподаватели [7].

Прилагането на Европейската кредитна система за трансфер и натрупване на кредити (ECTS) в цяла Европа е конкретен пример за влиянието на Програма „Еразъм“ върху европейските и националните политики. Въвеждането на кредитната система по програмата от нейното създаване през 1987 г. постепенно се разширява от използването ѝ в отделните институции до включването ѝ в процеса Болоня през 1999 г. като една от насоките за действие [20] .

Опитът с националните квалификационни рамки в Ирландия и Шотландия, споделен с други страни по проекти на програма „Еразъм“, води до включването на квалификационната рамка в дневния ред на процеса Болоня (Берлин, 2003 г.)

и изготвянето на Европейската квалификационна рамка (ЕКР) през 2008 г. по препоръка на Съвета на ЕС и Европейския парламент [17].

Програмата подкрепя дейности в областта на осигуряване на качеството на висшето образование. През деветдесетте години Европейската комисия организира пилотни проекти по програмата за външно тестване на качеството на висшето образование, един феномен дотогава непознат за повечето страни. Получените резултати и препоръки, представени на министрите на образованието на ЕС, водят до учредяването на Съвета за европейско сътрудничество в областта на осигуряване на качеството през 1998 г. и създаването на Европейска мрежа за Осигуряване на качеството във висшето образование (ENQA) през 2000 г. Програмата е и средство за подкрепа на създаването и осигуряването на Европейски регистър на качеството (EQAR) и изграждането на система за класифициране и категоризиране на европейските университети. Пилотни проекти „Еразъм“ се използват за тестване на нови политики и инструменти, които да бъдат включени в системата на висшето образование на обединена Европа [12; 13].

Програмата допринася за постигането на целите на стратегия „Европа 2020“. Конкретизирани са специфични цели, свързани с: подобряване нивото на ключовите компетентности и умения по отношение на пригодността им за пазара на труда; повишаване на качеството в областта на иновациите и интернационализацията на образователните институции; повишаване на международното измерение на образованието и обучението чрез сътрудничеството между институциите в страните участнички и страните партньори; подобряване на чуждоезиковото обучение, на езиковото многообразие и междукултурното разбирателство. Ученето, преподаването и устойчивото развитие са добавени като изрични приоритети, а цифровизацията е призната като въпрос, който заслужава внимание, в Парижкото комюнике през 2018 г. [8; 10]. В Римското комюнике от 2020 г. се очертава визия за приобщаваща, иновативно и взаимосвързано ЕПВО до 2030 г., което да може да подкрепи устойчива, сплотена и мирна Европа [9]. Въпреки че основните ценности като основна рамка за развитието на ЕПВО за заложени в Болонската декларация, в Римското комюнике за първи път изрично се посочва зачитането на основните ценности като ключов елемент от визията за ЕПВО и се гарантира, че те се възприемат като универсални, дори и да не са абсолютни, ценности [8, стр. 4]. Основните ценности описват европейското общество, в което искаме да живеем – общество, за което е присъщо в творчеството критичното мислене и свободното движение на знания и възможностите, предлагани от технологичното развитие за учене и преподаване, основани на научни изследвания.

**Моблността по програма „Еразъм“ в Педагогическия факултет на Шуменския универсситет в периода 2003 – 2024 г.**

Конкретните последици от програма „Еразъм“ за висшите учебни заведения могат да бъдат обобщени в следните основни аспекти: влияние върху интернационализацията, преподаването, изследователската дейност и организационното развитие [5; 2; 13; 1]. Педагогическият факултет на ШУ „Еп.

Константин Преславски“ участва в програма „Еразъм“ с двустранни договори с европейски университети за мобилност на студенти и преподаватели от учебната 2002/2003 г. Във връзка с това целта на настоящото проучване е да бъдат проследени резултатите, тенденциите и проблемите при реализирането на програмата по отношение на: съвместимостта на учебните планове и програми и признаването на периода на обучение в университетите партньори, реализирани мобилности на студентите, докторантите и академичния състав, личностното и академично развитие на студентите и преподавателите.

Първите договори на университета по секторна програма „Еразъм“ на програма Сократ II за мобилност с цел обучение на студенти и за преподавателска мобилност по кодове 05 *Педагогика* и 01 *Образование*[39] са сключени с Университета за професионално образование и приложни науки в Ротердам – Нидерландия (от 2003 г.), Университета за професионално образование и приложни науки в Хага – Нидерландия (от 2004 г.), Университета за професионално образование и приложни науки (KATHO) в Рено – Белгия (от 2004 и от 2014 г. след преструктурирането му в Университет VIVES), с Университета в Тарту, Колеж – Нарва – Естония (от 2005 г.). През следващите периоди на програмата в рамките на програма „Учене през целия живот“ (2007 – 2013) и Ключова дейност 1 „образователна мобилност“ на програма „Еразъм +“ (2014 – 2020) тези договори са подновени, като са осъществени и нови споразумения за мобилност на студентите и академичния състав с Монтесори колеж „Св. Николай“ в Дъблин – Ирландия (2007 – 2014), Университет „Казимир Велики“, Бидгошч – Полша (от 2008 г.), Сакарийски университет – Турция (от 2009 г.), с Университета в Адъяман – Турция (от 2010 г.), Университета в Лилебаелт – Дания (от 2010 г.), с Холи Крос университет, Келце, Полша (от 2011 г.), с Колеж по педагогика в Бялисток, Полша (от 2012 г.), с Институт за висше образование във Фафе – Португалия (от 2012 г.), с Университета на Кордоба, Испания (от 2014 г.), с Университета на Мондрагон, Испания (от 2014 г.), с Университета Ататюрк, Ерзурум, Турция (от 2014 г.), Тракийски унивреситет в гр. Одрин, Турция (от 2014 г.), с Университета Вивес (VIVES University College – Kortrijk-Roeselare-Tielt-Torhout), Белгия (2014 – 2021), Университета на Слупск, Полша (от 2016 г.), Университета на Санок, Полша (от 2016 г.), с Националната академия по изкуствата в Букурещ, Румъния (от 2016 г.), Университет „Овидиус“ в гр. Констанца, Румъния (от 2016 г.), Клайпедски държаван колеж в гр. Клайпеда, Литва (от 2017 г.), Педагогически университет в Краков, Полша (от 2018 г.), Университет на Гранада, Испания (от 2018 г.). Договори, по които не са осъществявани мобилност на студенти, не се подновяват. За новия програмен период на програма „Еразъм +“ (2021 – 2027) са сключени допълнителни споразумения с Университета на Виго, Испания (от 2021 г.), Университета на Патра, Гърция (от 2022 г.), Университета „Яна Евангелиста Пуркине“, гр. Усти над Лабен, Чехия (2023 г.), Университета в Източна Бохемия, гр. Пилзен, Чехия

[39] **Кодове –** 01 Образование и 011 Обучение на учители са уточнени за новия програмен период на програма Еразъм + (2014 – 2021)

(2023 г.), Университетът в гр. Ниш, Сърбия (2021 г.), Университета „Гоце Делчев“, Северна Македония (2021 г.).

В подкрепа на европейската програма за модернизация и интернационализация във висшето образование е отчетено, че степента на международно измерение на университета е важен критерий за качество. При подбора на партньори съвместимостта на образователните компоненти е първият фактор. Партньорите се избират на базата на академично качество и взаимни стратегически цели на различни нива. В този контекст фокусът е върху действия, насочени към създаване на мрежи от съвместни изследователски и образователни програми. В резултат на партньорствата в рамките на международни и национални научноизследователски и образователни проекти са разработени програми и иновативно учебно съдържание, което е включено в учебните планове на специалности в Педагогическия факултет. Разработените курсове присъстват в каталога на университета за избор на курсове от входящи студенти по програма „Еразъм+“.

Университетите в Хага и Ротердам – Нидерландия, КАТО – Белгия, Университетът в Лилебаелт – Дания и Университетът в гр. Тарту, Естония предлагат на студентите по програмата обучение в тематични или модулни международни курсове на английски език, в които студенти от педагогическите специалности получават възможност за трансфер на придобитите кредити.

В Университета за професионално образование (KATHO) – Белгия е разработен учебен план за чуждестранни студенти по програма „Еразъм“ от департаментите за обучение на учителите в градовете Торхут и Тиелт [25]. В плана са включени четири модула, които носят на студентите най-малко 20 кредита (ECTS) при мобилност от 3 месеца и 30 ECTS при мобилност от пет месеца. Основните модули в програмата са A и B като всеки от тях се равнява на 10 кредита (ECTS). Модул A включва интензивен езиков курс по фламандски и дисциплините: *Глобални проблеми на 21-ви век* и *Европейска интеграция*. Модул B е насочен към образованието и културата и е съставен от дисциплините: *Визията за образованието*, *Междукултурна комуникация*, *Приказки и митове в Европа* и *Съвременно европейско изкуство*. В модул C са разработени избираемите дисциплини: *Социално и емоционално развитие*, *Обучение чрез преживяване*, *Екологично образование*, *Етика и религия*, *Изобразително изкуство*, *Музика*, *Танцово изкуство* и *Английски език* в началното училище. Модул D е свързан с едноседмична практиката на студентите в училище.

От пролетния семестър на 2010 г. е представен и нов модул: Научно мислене в предучилищна възраст и в началното училище (10 ECTS), който използва като рамка проекта STIPPS по програма „Коменски“ (226373-CP-1-2005-1-BE-Коменски-C21). Конструиран е от три модула. Модул STIPPS 1 разглежда връзката между когнитивното развитие и формирането на научно мислене в предучилищна и начална училищна възраст. В модул STIPPS 2 студентите се запознават с ефективни методи и практики в областта на преподаването на научни дисциплини в урочни и извънкласни форми. Модул STIPPS 3 осигурява практика в предучилищни групи и начални класове, посещения в музеи и дейности на открито.

При преструктурирането на университета след 2014 г. в Университет VIVES кампусите за обучение на учители в Брюж и Кортрийк предлагат нов модул V.I.C.K.I.E. Английски + – за 5 месеца (30 ECTS). Модулът е фокусиран върху преподаването на английския език във формалното и неформалното образование. В курса са представени съвременни и иновативни подходи на преподаване и учене. Той е специално разработен както за местни студенти (интернационализация у дома), така и за входящите студенти от Еразъм+. Модулът предоставя на студентите знания, умения и опит, свързан с развитие на международните компетенции като езикови компетенции, междукултурни умения, личностно развитие, глобална осведоменост и знания, свързани с образованието в света. Всеки курс включва оценяване въз основа на устно и/или писмено представяне.

Университетът за професионално образование и приложни науки в Хага е разработил програма за международен курс „Образование в мултикултурна градска среда“ с продължителност три или шест месеца [27]. През 2003 и 2004 г. програмата се реализира съвместно с университета в Ротердам. Курсът се фокусира върху положителните и отрицателните страни на едно мултикултурно общество и интеркултурното образование. В съдържанието на програмата са включени теми от учебните дисциплини: сравнително образование; социология на образованието; образователна политика; дидактика; социална психология, културна антропология, междукултурна комуникация, професионално обучение, специално образование. Застъпена е и практика в училища. След завършване на курса студентите получават сертификат, в който са посочени 20 ECTS или 30 ECTS.

В рамките на мобилността на програма „Еразъм“ Университетът за професионално образование и приложни науки в Ротердам предлага тримесечен или шестмесечен международен курс по „Гражданско и интеркултурно образование“ за студенти от педагогическите специалности и социални дейности с присъждане съответно на 20 ECTS и 30 ECTS [26]. В програмата са застъпени въпроси от дисциплините: сравнително образование, история, география, биология, интеркултурна комуникация, образование на деца със специални образователни потребности, драма и изкуство, иновационни образователни системи – система Монтесори и система Йена-план. Планирана е практика в училищата и курс по холандски език и култура. Обучението през отделните месеци се характеризира с акцент върху определена тема. Основните аспекти в нея се проучват от гледна точка на теорията и практиката. Разглеждат се въпроси, свързани с ценностите на етническите малцинства, проблемите на миграцията, предразсъдъците. Студентите анализират проблемни ситуации в градската среда както за образователните институции, така и за социалните заведения. У тях се формират умения за преподаване и работа в мултикултурна училищна среда [15]. Университетът предлага и едносеместриален курс за обучение и преподаване на английски език (30 ECTS).

Университетът в Лилебаелт – Дания, в периода на договорените мобилности предлага три международни курса на английски език в областта на педагогиката, които са с продължителност от 4 до 10 месеца [28]. Насочени са

към студенти, които учат за учители в начална и основна образователна степен. Първият курс „Преподаване и обучение за демократично гражданство“ носи 35 – 40 кредита (ECTS). Курсът се основава на фундаменталната идея, че демокрацията е крайъгълен камък на европейската общност сега и за в бъдеще. Тя е не само начин на управление на една страна, но и начин на живот. Департаментът по педагогика в Одензе е номиниран сред най-добрите европейски практики в областта на демократичния подход в образованието. В съдържанието на програмата са включени два основни модула: Обща педагогика и Дидактика и демокрация, всеки от който се равнява на 13 кредита. В модул „Обща педагогика“ са застъпени дисциплините: *Исторически корени и перспективи пред демокрацията*; *Училищната организация в едно демократично общество*; *Мениджмънт на класната стая*; *Преподаване, учене и социализация*. В модул „Дидактика и демокрация“ се разглеждат основни въпроси от теория на обучението: преподаването и ученето в училище, индивидуализацията и диференциацията, планирането на уроците, анализът и оценяването на учебните дейности.

Вторият курс „Математика и обучение за демократично гражданство“ е насочен към студенти, които ще преподават математика в началното или основното училище – 60 – 66 кредита (ECTS). Курсът е десетмесечен и включва модули по Педагогика – 13 кредита, Математика (аритметика, алгебра и функции, геометрия, статистика, теория на вероятностите, методика на преподаването) – 36 (ECTS).

Третият курс за студенти по програма „Еразъм“ е „Преподаване и обучение за устойчива околна среда“ – 36 ECTS при обучение от четири месеца или 60 ECTS при обучение от десет месеца. В центъра на вниманието са както теоретичните аспекти на екологичното образование, така и интерактивни дейности, експерименти, като основа за формиране на умения у студентите да развиват научните познания на децата, тяхното желание да изследват и да се наслаждават на природата. И трите курса се предшестват от курс по датски език и култура и включват практика в училище.

В Университета в Тарту към Колежа в гр. Нарва – Естония, е разработена програма за еразъм студенти, която е фокусирана върху методологията на съдържателното и езиковото интегрирано обучение (CLIL) в преподаването и многоезичното/мултикултурното образование, съчетано с училищна практика, езикови и социокултурни курсове (30 ECTS ) [29].

В Университета в Кордоба, Испания, Университета „Казимир Велики“, Бидгошч, Полша, Монтесори колеж „Св. Николай“ в Дъблин – Ирландия, Сакарийски университет и Университетът в Адъяман – Турция, Национална академия по изкуствата, Букурещ, Румъния и Университетът „Овидий“ в Констанца, Румъния изготвят индивидуален план на пристигащите студенти по програмата, като ги включват в курсове и дисциплини с преподаване на английски, руски или турски език и наблюдения в училища.

Във всички университети базовата подготовка е насочена към формиране у студентите на фундаментални знания и разбиране на педагогическите и социалните явления и процеси. Интердисциплинарната перспектива позволява да

бъдат обхванати и осмислени техните антропологични, социологически, психологически и педагогически аспекти. Разгледаните програми на международните курсове в университетите обхващат както глобални проблеми на съвремието и еропейската интеграция в областта на образованието, така и частни проблеми от изучаваните от студентите дисциплини като *Педагогика*, *Теория и практика на обучението*, *История на образованието*, *Социална педагогика*, *Психология на развитието*, *Социална психология*, *Социална педагогика*, *Социология на образованието*, *Изследвания в областта на образованието*, *Проектиране, развитие и оценка и иновации, проекти и програми в образованието*, *Методики на обучение по отделни дисциплини от учебния план в предучилищното и училищното образование*, *Управление на образователни и социални институции*, *Взаимодействие със семейството*, *Изкуството и културата* и др.

Съдържателното многообразие на модулите и възможността за избор на дисциплини в съответвствие с потребностите и интересите на студентите, въведената система за трансфер на кредити е предпоставка за интернационализация на учебните програми. Те успешно могат да допълнят и обогатят обучението на студентите по факултативни и избираеми дисциплини от учебните планове на съответните специалности във факултета.

Наред с това тези курсове поставят и известни въпроси, свързани с трансфера и признаването на кредити. Прави впечатление, че някои от курсовете, като тези в университетите в Хага и Ротердам, са разработени като специализиращи и кредитите, които получават студентите, са общи за целия курс на обучение. Въпрос на по-нататъшно обсъждане и сравнителен анализ на учебните планове и програми е как обучението на студентите от различни специалности в университетите партньори да бъде по-пълно признато и отразено в академичната кариера на студентите.

За периода от 2003 до 2013 г. по двустранните споразумения с университетите партньори по програма „Еразъм“ е осъществено обучение за период от три месеца на 24 студенти от специалностите: *Предучилищна и начална училищна педагогика“*, *„Начална училищна педагогика с чужд език“*, *„Педагогика“*, *„Управление на образованието“*, *„Педагогика на обучението по музика и психология“* в Университета за професионално образование и приложни науки в Хага (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2016, 2017, 2024 г.), Университета за професионално образование и приложни науки в Ротердам – Нидерландия (2004, 2005, 2006, 2009, 2010, 2017, 2018, 2023 г.), Университета за професионално образоване (КАТНО) – Белгия (2005, 2006, 2008, 2011 г.), Университета в Лилебаелт – Дания (от 2010, 2012 г.), Университета в Тарту – Естония (2006, 2007, 2008, 2010 г.), Монтесори колеж – Ирландия (2010, 2012 г.); Университетът в Кордоба, Испания (2017, 2018, 2019, 2023, 2024 г.), Университет във Виго, Испания (2018 г.), Университет „Намък Кемал“, Турция (2018 г.), Университет „Казимир Велики“, Бидгошч, Полша (2016, 2017 г.), Национална академия по изкуствата, Букурещ, Румъния (2015, 2016, 2017, 2018, 2023, 2024 г.), Университет „Овидий“ в Констанца, Румъния (2016, 2017, 2018, 2023 г.).

На обучение в Педагогическия факултет по програма „Еразъм“ са били чуждестранни студенти по предучилищна и начална училищна педагогика, социална педагогика, педагогика на обучението по музика, педагогика на обучението по физическо възпитание и спорт, педагогика на обучението по изобразително изкуство от Университета за професионално образование и приложни науки в Ротердам – Нидерландия (2003, 2007, 2008, 2009 г.), Университета в Тарту, Колеж в Нарва, Естония (2007, 2008, 2010, 2019, 2021 г.) и Университета за професионално образование и приложни науки в Хага – Нидерлания (2010 г.), от Университет на Санок, Полша (от 2017, 2018), Университет „Казимир Велики“, Полша (2015 г.); Университет на Кордоба, Испания (2018, 2019 г.), Университет на Гранада, Испания (2020, 2021, 2022, 2023 г.), Университет на Виго, Испания (2023, 2024 г.). Студентите посещават курсове по педагогика, сравнително образование, иновации в образованието, семейна педагогика, превантивна педагогика, социална работа в група, специална педагогика, психология на деца с езиково-говорни нарушения; методология на научния експеримент в училище, английски език, английска литература, методика на обучението по чужд език, интеркултурна комуникация, информационни и комуникационни технологии, изкуствознание, добри практики в спорта, превенция на дискриминацията в училище и в спортни клубове и др. Включени са в практики в ДГ „Космонавт“, СУ „Йоан Екзарх Български“ и ОУ „Д-р Петър Берон“ в гр. Шумен. Провеждат двуседмични стажове в „Карин дом“ и дом „Гаврош“, гр. Варна, в Регионална библиотека „Стоян Чилингиров“, гр. Шумен, Дневен център за работа с деца със СОП „Слънчев ден“, Шумен, Център за работа с деца и семейства, гр. Шумен. В резултат на партньорствата в рамките на международни научноизследователски и образователни проекти по Ключова дейност 2 на програма „Еразъм+“ са разработени програми и иновативно учебно съдържание, което е включено в учебните планове на специалности в Педагогическия факултет – IRIS – 557109-EPP-1-2014-1-EL-SPO-SCP/Иновативни ресурси за учене и насърчаване на равноправното участие в масовия спорт, за превенция на дискриминацията, расизма и насилието, CRADLE-VG-IN-BY-17-36-035544/Творчески дейности за създаване на продкрепяща учебна среда за изучаване на езици в образованието по предприемачество, ESFA-579917-EEP-1-2016-2-EL-SPO-SCP/Разработване и развитие на модели по физическо възпитание и спорт за работа със студенти със специални потребности, GEOTINK-543451-LLP-1-2013-1-GR-KA3-KA3MP/Семантични пътища за изграждане на пространствено мислещо общество и др., са разработени програми и иновативно учебно съдържание, което е включено в учебните планове на специалности в Педагогическия факултет. Разработените курсове присъстват в каталога на университета за избор на дисциплини от входящи студенти по програма „Еразъм+“.

Изходящата студентска мобилност на Педагогическия факултет по секторна програма „Еразъм“ на програма Сократ II (2002 – 2006) е 26,8% от реализираната за университета, като входящите мобилности са осъществени изцяло в Педагогическия факултет. През следващия период в рамките на програма „Учене през целия живот“ (2007 – 2013) в Педагогическия факултетет

са реализирани 28,2% от изходящите и 77,7% от входящите мобилности за университета, а по програма "Еразъм +" (2014 – 2020) – 24,82 % от изходящите и 46,15 % от входящите мобилности с цел обучение. От началото на новия програмен период на Програма „Еразъм+" (2021 – 2027) са осъществени 40% от изходящите мобилности, и 55,55% от входящите мобилности с цел обучение в университета. Делът на входящите мобилности във всички периоди е по-голям от изходящата мобилност на студентите. Тази тенденция не се наблюдава за мобилностите в университета. Може да бъде допуснато, че ШУ и в частност Педагогическият факултет се е утвърдил като предпочитана академична общност за обучение на студенти от университетите партньори.

За реализиране на политиките за пригодност към пазара на труда на завършилите ВУ в програма „Еразъм +" е включена и мобилност с цел практика и научноизследователска дейност [17]. Студенти от специалностите в ПФ са осъществили и мобилности за период минимум от два месеца в CEIP (Cesar Manrique Cabrera), Палма, Испания (2013, 2014 г.), Ev. Familien Zentrum Kunterbunt Kaan-Marinebarn, Германия (2015 г.), Лемвиг Баскет (Клуб по баскетбол), Дания, (2018 г.), NBU Zora (училище за деца със специални потребности), Нидерландия, (2019 г.), Анкарски университет, Турция, „Център за работа с деца и младежи" в гр. Гренада, Испания (2018 г.), Национален университет по изкуствата, Румъния; Волейболен клуб „Зювенил Тес" – Испания (2020 г.), Ev. Familien zentrum Kunterbunt, Германия, Асоциация „Пробуда", гр. Рим, Италия (2020 г.), „D.Tasidis&CO", Гърция, (2021 г.), Българско училище „Проф. д-р Иван Шишманов", Австрия (2020 г.), S.A.R.L Mama Pina, Франция (2021 г.) и др.

По програма „Еразъм+" в периода 2014 – 2020 в ПФ са реализирани 20,51% от изходящите и 71,42% от входящите мобилности с цел практика в университета.

Въпреки многото положителни промени началото на „Еразъм+" в новия програмен период (2021 – 2027) е предизвикателство, белязано от пандемията от Covid-19 и значителните трансформации в дигитализацията на университетите и програмите [3]. В новия програмен период студентите и докторантите могат да участват в интензивни програми с продължителност между две седмици и един месец. Физическата мобилност е с продължителност между 5 и 30 дни и е съчетана със задължителен виртуален компонент от минимум 5 дни. Минималната продължителност на мобилността е 2 седмици с включен виртуален компонент. Смесената мобилност с цел обучение в интензивните програми трябва да носи минимум 3 ECTS кредита.

По ключова дейност 103 на програмата докторантите могат да осъществяват и краткосрочна мобилност (от 5 до 30 дни) за обучение и/или стажове. Международна мобилност с цел обучение в ОНС „доктор" по КД103 на програма Еразъм+ докторантите от ПФ могат да реализират в/във: Университета в гр. Патра (Гърция), Университета в гр. Виго (Испания), Университета „Гоце Делчев" (Македония), Педагогическия университет в гр. Краков (Полша), Академия Поморска в гр. Слупск (Полша), Познанския университет (Полша), Университета в Ниш (Сърбия), Тракийския университет, гр. Одрин (Турция),

Висшето училище Риека (Хърватска), Университета „Яна Евангелиста Пуркине“, гр. Усти над Лабен (Чехия). При сравнение на учебния план на докторските програми в ПФ и в чуждестранни ВУ са установени редица общи черти както по отношение на структурирането на самите планове, така и с оглед на тематиката на част от дисциплините, включени в тях. Във всички учебни планове присъства образователна и научноизследователска дейност. В образователната дейност са включени задължителни и избираеми дисциплини. В някои от университетите, както и в учебните планове на докторските програми в ШУ, присъства факултативна дисциплина, която формира кредити в рамките на учебния план. С преподавателска дейност са ангажирани и докторанти в някой от наблюдаваните чуждестранни университети, но това не е задължителен компонент от учебния план. Заложените дисциплини във всички разглеждани висши училища осигуряват базисната подготовка на докторантите в областта на методологията и методите на научните изследвания, академичното писане, уменията за работа с информационни ресурси. Различията са главно в броя и дела на кредитите, хорариума и самостоятелната работа (в по-голяма степен те засягат избираемите и факултативните дисциплини).

Докторанти от докторска програма (ДП) „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“, ДП „Педагогика на обучението по музика“ са осъществили тримесечни мобилности в Университета на Букурещ, Румъния (2023, 2024 г.), Университета на Авейро, Испания (2024 г.), Университета „Овидий“ в Констанца, Румъния (2023 г.), Националната академия по изкуства, Букурещ, Румъния (2023 г.). Реализирана е тримесечна мобилност с цел практика и научноизследователска дейност от докторант в ДП „Управление на образованието в Българско училище „Проф. Иван Шишманов“, гр. Виена, Австрия (2020 г.). Докторанти от ДП „Специална педагогика“, ДП „Социална педагогика“ осъществяват краткосрочна мобилност в Институт за висше образование във Фафе – Португалия (2023 г.), а докторанти от ДП „Теория на възпитанието и дидактика“ и ДП „Предучилищна педагогика“ в Университета на Букурещ, Румъния (2023 г.).

Проведените беседи и анкети със студентите сочат, че резултатите от участието им в мобилността по програма „Еразъм“ са свързани с тяхното личностно, академично развитие и кариера. Значителна част от студентите посочват влиянието на програмата за развитие на личните им ценности, нагласи и желания, разбирането на хора от други култури и етнически произход, повишаване на междуличностните умения и изграждането на доверие. Не всички студенти имат равен достъп до възможности за мобилност на обучението. Данните от проучвания сочат, че студентите от нисък социално-икономически статус и студенти със специални потребности са по-малко склонни да участват в такива програми [15, с. 124–126]. Следователно студентите в неравностойно положение пропускат ползите, предоставени от програмата, като допълнително задълбочават разделението с връстниците си.

Изследванията при мониторинг на програмата сочат, че като цяло студентите оценяват по-високо приноса на Еразъм за личностното им, отколкото за академичното им развитие, но независимо от това половината от тях

отбелязват по-голям учебен напредък в чужбина, отколкото у дома [5, с. 10], [2, xvi]. Подобрените езикови компетентности и по-доброто опознаване на страната домакин се посочват като значими ползи от програмата [5, с. 11], [2, XVI]. Еразъм студентите допринасят за представяне на програмата в своите университети и за мотивиране на други студенти за участие в международна мобилност [21, с. 18]

Едно проучване на студенти разкрива, че програма „Еразъм“ оказва положително влияние върху получаването на работа след дипломирането. Завършилите студенти, осъществили мобилност по програмата, е по-вероятно да бъдат назначени на работни места, които изискват международна и интеркултурна компетентност, но това не е свързано непременно с по-високо положение и доходи [2, xix].

Изследвания показват, че завършилите Еразъм е по-вероятно да продължат образованието в следващи степени и са по-склонни да се движат далеч от дома при търсене и устройване на работа [13, с. 38].

Гост-преподаватели по програмата в Педагогическия факултет са били преподаватели от Университета за професионално образование в Ротердам – Нидерландия (2002, 2006, 2008, 2009, 2010 г.), Университета за професионално образование в Хага – Нидерландия (2008 г.), Университета за професионално образоване КАТО – Белгия (2004 г.) и Монтесори колеж – Ирландия (2007 г.), Холи Крос университет, гр. Келце, Полша (2013, 2016, 2017 г.), Педагогическия университет в Бялисток, Полша (2014, 2015 г.); Университет „Кордоба“, Испания (2015 г.); Университет във Фафе, Португалия (2015, 2016 г.), Университет „Казимир Велики“, Полша (2015 г.); Тракийски университет в Одрин, Турция (2014, 2018, 2020, 2023 г.); Университет в Лодз, Полша (2016 г.); Поморански унивреситет в гр. Слупск, Полша (2016, 2017 г.); Национален университет по изкуства, Букурещ, Румъния (2017, 2018, 2019, 2023 г.); Университета „Овидий“ в Констанца, Румъния (2018, 2023 г.), Педагогическия университет, гр. Бялисток, Полша (2015, 2018 г.), Клайпедски педагогически колеж, Литва (2018 г.), Сакарийски университет, Турция (2022 г.).

Изходяща мобилност от преподаватели на Педагогическия факултет е реализирана в Университета за професионално образование в Хага – Нидерландия (2005, 2006 г.), Университета за професионално образование в Ротердам – Нидерландия (2006, 2007, 2009, 2010, 2017 г.), Университета за професионално образоване КАТО – Белгия (2005, 2010 г.), Университета в Тарту – Естония (2007, 2010, 2017, 2018, 2023, 2024 г.), Монтесори колеж, Дъблин, Ирландия (2010 г.), Университет във Фафе, Португалия (2015, 2016, 2018, 2023 г.), Вивес университет, Белгия (2014, 2019 г.), Румънско-американски университет, Румъния (2014 г.), Университета на Кордоба, Испания (2015, 2016, 2017, 2018, 2019 г.), Тракийския университет в Одрин, Турция (2014, 2019 г.), Университета „Айдън“ в Истанбул, Турция (2015, 2016 г.), Университета „Казимир Велики“, Бидгошч, Полша (2011, 2016, 2017, 2018 г.), Университета в Ялова, Турция (2016 г.), Университета Holy Cross, Киелце, Полша (2017 г.), Поморанския университет в гр. Слупск, Полша (2018 г.), Университета „ИСМА“, Латвия (2019 г.), Университета „Гоце Делчев“, Македония (2019, 2022 г.),

Национална академия по изкуствата, Букурещ, Румъния (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2023 г.); Университета „Овидий“ в Констанца, Румъния (2021, 2023 г.), Университет на Гранада, Испания (2022 г.), Университета на Виго, Испания (2019, 2024 г.), Университета в гр. Ниш, Сърбия (2023, 2024 г.), Университета на Букурещ, Румъния (2024 г.).

Участниците в мобилностите отчитат положителното влияние на програмата върху преподавателската им дейност и професионалното развитие. Академичният състав посочва, че като цяло срокът на мобилността от една седмица е кратък за ползотворно протичане на лекционен курс, но през това време те установяват контакти със свои колеги като повишават професионалната си компетентност и създават мрежа от контакти. Възможността за участие в образователния процес на университетите партньори създава условие за сравнение между учебните планове и програми, технологиите и методите на преподаване, участието и оценяването на студентите. В допълнение преподавателите посочват, че пребиваването им в чужбина е имало положително въздействие върху сътрудничеството между институциите по отношение на осигуряване на мобилността на студентите – обсъждане на курсовете и дисциплините, които могат да посещават, подобряване на административното и битово осигуряване. В изследвания по програмата се посочва, че мобилността на преподавателите допринася за модернизирането на учебните планове и програми, разработването на нови технологии и методи на преподаване, които оказват позитивно влияние и върху немобилните студенти [13, с. 8], [2, с. 15].

Проведените лекционни курсове от гост-лектори от Университета за професионално образование – Ротердам на тема „Алтернативни системи на обучение“ и „Система Монтесори“ през 2006 г. са съпроводени с обмяна на идеи между преподавателите за модернизиране на учебните планове. Сравнителният анализ на учебните планове и набелязаните потребности са последвани от два семинара в рамките на програмата на тема „Иновации в образованието“, реализирани между Педагогическия факултет на Шуменския университет, Университета в Ротердам и Тракийския университет – Одрин, през 2008 и 2009 г., в които участват университетски преподаватели, директори и учители от базови към университетите училища. В резултат на осъществените срещи е сключено тристранно споразумение между университетите за разработване на магистърска програма „Иновации в образованието“.

Фокусът на дейностите, свързани с интернационализацията, се измества през последните 20 години от индивидуалната мобилност към по-авангардни подходи като разработване на учебни програми, подобряване на качеството и сътрдничеството в научните изследвания [7]. Интернационализацията на учебните планове, съвместните образователни програми, а в някои държави и промени в езика на обучение, както и съвместните изследователски мрежи засилват европейското измерение на университетите [13, с. 9]. Програми и курсове, представени на английски език в страни, където английският не е роден език, са друг страничен ефект от интернационализацията [2, xx], [5, с. 7].

Според проучване на Европейската комисия мобилността на преподаватели като цяло засилва европейското измерение на университетите.

Въпреки че програма „Еразъм“ е фокусирана върху преподаването, а не върху научните изследвания, O. Bracht посочва, че ефектът върху изследователските дейности е особено висок – 65% от академичния състав докладва за общ напредък в своите изследвания и контакти, а 60% посочват разширяване на своите академични знания [2, xxi]. Контактите, които учените установяват с техните международни колеги, често водят до съвместни изследователски проекти и публикационна дейност. Други дейности като например разработване на учебни програми и проекти, внедряване на иновации са имали значително влияние върху висшите учебни заведения [6, с. 37], [13, с. 10].

Интернационализацията на учебните програми води до повишаване броя на входящите и изходящите студенти, подобряване на качеството на преподаване и обучение за студентите [4, с. 52]. В някои страни чуждестранните студенти се превръщат във важен източник на приходи за университетите и интернационализацията понякога е необходима за оцеляване на факултет или програма. Това допринася за повишаване репутацията на университета в местната общност и на национално ниво [13, с. 39].

**Заключение**

Независимо от позитивните резултати за личностното и академичното развитие на студентите опитът от реализирането на програмата през изминалите години показва и някои тенденции. При осъществяване на мобилностите не се усвояват напълно договорените места с университетите както за изходящи, така и за входящи студенти. Това е свързано с недостатъчното ниво на владеене на чужд език от студентите, за да преминат успешно периода на обучение в чужбина, недостатъчния за някои от тях размер на стипендиите по програмата, които са свързани с притесненията им за адаптиране и справяне в университет от друга държава. Осигуряването на повече възможности за езиково обучение на студентите, развитие на информационната политика за популяризиране на програмата и осъществяване на обратна връзка с еразъм студентите, за да представят своя опит и впечатления пред колегите си чрез семинари, информационни дни, в сайта или вестника на университета, търсенето на допълнителни източници за финансиране на мобилностите, би допринесло за повишаване на интереса и мотивацията на студентите за участие в програмата.

Обучението на чуждестранните студенти все още се извършва по индивидуален план, към който са включени и наблюдения в училища и центрове за работа с деца. Разработването на учебен план и програми за модулен курс на английски език за международни студенти ще допринесе за по-високата ефективност на периода на обучение и за интернационализацията на учебните програми. За подобряване на мобилността на студенти и преподаватели в мониторинговите доклади по програмата се препоръчват и следните мерки [11, с. 15], [6, xxii], [13, с. 144]:

- поддържане на добри международни мрежи от партньорски университети по програмата;

- подобряване процедурите по признаването на кредити между изпращащата и приемащата институция като гаранция за признаване на периода на обучение;
- търсене на допълнителни източници за финансиране, които да подкрепят дейностите по програмата чрез проекти, финансирани от други фондове, партньорски институции на университета, както и от частния сектор;
- подобряване на системата за битово обслужване на пристигащите чуждестранни студенти (общежитие, транспорт, осигуряване на гидове, учебна практика, наблюдения и екскурзии, предоставяне за ползване на университетската база и др.);
- оказване на подкрепа в процеса на адаптация на пристигащите студенти от местни студенти. Стимулиране на контактите между тях в аудиторни и извънаудиторни форми;
- насърчаване на интеграцията на чуждестранните студенти чрез използване на техните специфични познания;
- засилване на сътрудничеството с училищата за провеждане на студентски стажове като алтернативен начин за студентска мобилност;
- създаване на условия за трансфер на опита, придобит от преподавателите, служители и студенти от периоди на мобилност;
- подкрепа на студенти в неравностойно положение за реализиране на мобилности по програмата.

Освен мобилността на студенти и преподаватели програма „Еразъм+“ създава възможност и за участие на университетите в разработване на интензивни програми и междууниверситетски мрежи, които могат да допълнят успешното сътрудничеството при модернизиране на учебните програми, въвеждането на иновации и интернационализацията на висшето образование.

Литература:


1. BEELEN, J.; JONES, E., 2015. Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
2. BRACHT, O.; ENGEL, C.; JANSON, K.; OVER A., 2024. Harald Schomburg and Reinout van Brakel, Jeroen Huisman, Anneke Luijten-Lub, Mattijs Maussen, Marijk van der Wende. 2004. *External evaluation of Erasmus institutional and national impact*, European, Commission DG EAC, Final Report, 2004.
3. DONG, J., 2020. Online Learning and Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic. *English Linguistics Research, 9(2),* p. 37.
4. KELO, M.; TEICHLER, U.; WÄCHTER, B. (eds.), 2006. *EURODATA – Student mobility in European higher educatio*n. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft.
5. SOUTO, M.; MCCOSHAN, A., 2006. *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students* DG EAC 01/05 , Final Report.

6. TEICHLER, U., 2006. *The Professional Value of ERASMUS Mobility, International Centre for Higher Education Research* (INCHER-Kassel), University of Kassel, Kassel, Germany Final Report.
7. VAN DER WENDE, M., 2010. *Internationalization of higher education. In International Encyclopedia of Education* (pp. 540– 545). Elsevier Ltd. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894- 7.00836-8.
8. EHEA, 2018. *Innovation and Inclusion in Leaning and Teaching Digitalisation and digital skills*. Paris Communiqué.
9. EHEA, 2020. *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*, Annex III of the Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020.
10. EHEA. 2020. *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*, Annex II of the Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020. Available from: https://ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_69_5_2_AG1_PAGs.pdf [Viewed 2024-7-15].
11. EHEA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* Joint declaration of the European Ministers of Education. Available from: https://ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999 . [Viewed 2024-7-15].
12. ENQA Commission's *Report on Progress in QualityAssurance:* Available from: http://www.enqa.eu/files/Project%203%20%20Comment on ECpaper 09 final withEClogo.pdf. [Viewed 2024-7-15].
13. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ Eurydice, 2008. *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Final Report. Available from: [Viewed 2024-7-15].
14. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ Eurydice, 2017. *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available from: [Viewed 2024-7-15].
15. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ Eurydice, 2024. *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available from: file:///C:/Users/User/Downloads/the%20european%20higher%20education%20area%20in%202024-EC0224018ENN%20(1).pdf. [Viewed 2024-7-15].
16. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ 2009. *ECTS Users' Guide*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities Brussels, 2009. Available from: https://ehea.info/media.ehea.info/file/ECTS_Guide/77/4/ects-guide_en_595774.pdf [Viewed 2024-7-15].
17. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/, 2009. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот: Available from: httpec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_bg.pdf. [Viewed 2024-7-15].

18. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ Eurydice., 2020. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna process implementation report*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. EHEA. Available from: file:///C:/Users/User/Downloads/the%20european%20higher%20education%20area%20in%202020-EC0220828ENN%20(3).pdf [Viewed 2024-7-15].
19. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/, 2010. *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process,* Brussels. Available from: https://ehea.info/media.ehea.info/file/20100218-19 Madrid/09/9/BFUG_ES_20_6a_FocusHE_Part_1_609099.pdf [Viewed 2024-7-15].
20. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/, 2015. *ECTS Users Guide 2015*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Available from: file:///C:/Users/User/Downloads/ects%20users%20guide%202015-NC0514068ENN.pdf [Viewed 2024-7-1].
21. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/, 2023. *Mobility scoreboard – Higher education background report 2022/2023 – Eurydice report*, Publications Office of the European Union, 2023, https://data.europa.eu/doi/10.2797/001589. Available from: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9202a88-efbf-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-en. [Viewed 2024-7-15].
22. EUROPEAN COMMISSION /EACEA/, 2023. European Students' Union, 2020. *Bologna with Student Eyes 2020.* Brussels: European Students' Union. Available at: https://esu-online.org/wp-content/uploads/2021/03/0037-Bologna-Publication-2021-WEB3.pdf [Viewed 2024-7-15].
23. UNESCO, 2011. International Standard Classification of Education, ISCED, 2011. Available from: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-en.pdf. [Viewed 2024-7-15].
24. HRDC. Център за развитие на човешки ресурси: секторна програма „Еразъм": Available from: http://www.hrdc.bg/plugins/content/content.php?content.59 . [Viewed 2024-7-15].
25. Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen: Available from: http://www.katho.be/ https://www.vives.be/en/education/vickie-english-vives-international-classroom-keys-education-focus-english-language. [Viewed 2024-7-15].
26. Rotterdam University, Hogeschool Rotterdam: Available from: https://www.rotterdamuas.com/programmes/exchange/international-class-education-in-an-urban-environment/. [Viewed 2024-7-15].
27. The Hague University: http://portal.hhs.nl/portal/page/portal/en/exchange programmes/.
28. University college Lillebaelt: Available from: https://www.ucl.dk/international/application-and-admission/exchange-students-freemovers#3+what+will+happen+after+i+have+been+accepted. [Viewed 2024 -7-15].

*Пенка Петкова Кожухарова,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“*
*p.kozhuharova@shu.bg*

# СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ШВЕЙЦАРИЯ

*Петя В. Марчева-Йошовска*

# THE SPECIAL EDUCATION IN SWITZERLAND

*Petya V. Marcheva-Yoshovska*

*ABSTRACT: The report provides a brief analysis of special education in Switzerland. The main motto of the Swiss is „Although we speak different languages, we are united". The country's education system includes past, present and future.The education system is characterized by conservatism and very rarely changes.*

*KEYWORDS: special education, Switzerland, students with special educational needs*

По световни данни около 18 000 или малко под 2.00% от децата в Швейцария са посещавали специално училище през учебната 2020/2021 г., като приблизително 14.00% от всички ученици са получавали специална образователна подкрепа. „Динамиката на обществения живот поставя образованието, обучението и ученето пред редица предизвикателства" [Тодорова 2024: 101].

Комитетът на ООН за правата на хората с увреждания счита тези цифри за твърде високи, както посочва през 2022 г. в доклада си относно прегледа на Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания. Четири години по-рано Комитетът на ООН по правата на детето също призова Швейцария да засили усилията си, насочени към постигане на приобщаваща, недискриминационна образователна система в цялата страна.

В страната доминира интегрираното обучение и съществуват два принципа [Радулов 2003], а именно: *вербалност* – „той дава възможност за гъвкаво обучение на детето със специални нужди. То може да преминава от специален клас в обикновен клас"; *подръжка на семейството* – „разглежда се като важен фактор в общото и специалното образование" [Радулов 2003: 84]. Това е в унисон с глобалната тенденция „да се увеличава броят на услугите за подкрепа на родителите, именно заради значимостта на тяхната роля." [Калейнска 2023: 1712]. В този контекст е необходимо да се „проявява емпатия към родителите на учениците със специални потребности" [Терзийски 2024: 119].

В рамката на триадата *педагогически специалисти, родители, деца с увреждания* приемаме тезата, че „първостепенна задача на подкрепящото образование е да осигури методическа и логистична помощ на семействата при отглеждането и възпитанието на децата със СОП чрез гарантиране на равни възможности за достъп до адекватни грижи и образование [Вълова 2017: 317]. Важен фактор в този процес е разработването на индивидуалната образователна програма, в която „вземат участие следните компетентни представители: детски учител, помощник-учител, логопед, специален педагог, ресурсни учители,

социални асистенти, родители. За да се осигури успешен преход към същинския процес (...), от ключово значение е изграждането на доверие и сътрудничество между всички участващи заинтересовани страни: семейството, специалистите и учителите в детската градина“ [Вълова 2016: 108].

В Швейцария е прието да се използва понятието *специален център*,а терминът *специално училище* е условен. Усилията на страната изцяло са насочени към проблемите и бъдещето на детето със специални потребности. Тук Вл. Радулов подчертава, че „след завършване на училище то е длъжно да се яви пред специална комисия, която определя и препоръчва неговите бъдещи стъпки“ [Радулов 2003: 84].

Швейцария се стреми към приобщаващ подход към образованието от 2011 г. По този начин иска да гарантира, че всички деца могат да посещават общообразователни училища. Тъй като учебните програми са насочени към физически независими деца с когнитивни и социални умения, подходящи за възрастта, но учениците с увреждания се сблъскват с бариери и се обучават частично или изцяло отделно. Държави като САЩ, Канада и Нова Зеландия, Финландия, Швеция, Норвегия и Италия, от друга страна, имат приобщаващи образователни системи. Въпреки че системите са различни, важи основният принцип, че **децата с и без увреждания се обучават заедно от самото начало, така че да могат да се учат един от друг и един с друг**.

Несъмнено Швейцария отделя много средства за образование и всеки кантон се управлява от дирекция „Образование“. Тук частните училища са задължени да предоставят качествени образователни услуги, но същите не се подпомагат от държавата.

Специалното образование в страната не е с различна структура от общото. Изключение правят учениците с психични нарушения, а останалите със специални образователни потребности са задължени „да следват според техните възможности масовата образователна програма“ [Радулов 2003: 85].

Образованието, според Радулов, е деветгодишно и се разделя по следния начин: „*предучилищно* – от 3 до 6 години; *начално* – от 6 до 11 години. В някой кантони то е 4, 5 или 6 години. *Средно.* То има две степени – първа. Тя е три години и е задължителна. Втора степен – тя също е три години и не е задължителна. Нарича се *„реално училище“* или *„гимназия“*. *Висше училище*. Швейцарските университети се делят на две групи – 4-годишни и 6-годишни“ [пак там: 85].

В Швейцария връзката между училище и семейство е изключително здрава, подчертава П. Терзийска [2009: 175]. Важен фактор е за специалното образование. Политиката на това образование „е насочена и към дететосъс СОП. След завършване на училище то е длъжно да се яви пред специална комисия, която опрделя и препоръчва неговите по-нататъшни стъпки“ [пак там: 176]. Ролята на семейството е изтъкната и от С. Тодорова „безспорен, обаче е фактът, че семейството е най-добрата среда за възпитание и развитие на подрастващата личност“ [Тодорова 2020: 74]. „Това взаимодействие между учители и родители е с особена важност, тъй като и двете страни имат обща цел, а именно – осигуряване на възможно най-добри условия за обучение и възпитание на

учениците, за да вървят напред към реализиране на своите бъдещи цели и мечти“ [Димитрова 2020: 146].

Броят на учениците в паралелка е деветнадесет, но има кантони, в които е по-малък или по-голям техният брой. „Всяко дете е самостоятелна личност с индивидуални предпоставки и собствено развитие, желания, надежди и настроения. Децата искат да бъдат активни, да се движат и да се радват“ [Димкова 2020:108].

В страната специалистите, които работят с деца с увреждания, не се наричат специални педагози, а здравни и се делят на следните такива: на деца с дискалкулия; с психомоторни нарушения; логопеди. Ученикът се оценява от диагностичен екип и съществува моделът на „малки специални класове“. Имат четири форми на този модел съобразно категорията увреждане [Радулов 2003]:

„*класове за деца със затруднения при усвояване на учебния материал*. Към тази група се включват деца с множество увреждания.

*Деца, изоставащи от възрастта си*. Наричат ги още деца с контактни проблеми. При тях се използват специални методи на обучение, но те следват програмата на масовото училище.

*Деца със забавено психично развитие*. Те са единствената категория, която не се обучава по масовите програми. В тези класове една година от масовото училище се взима за две години“ [Радулов 2003: 86]. **Основната идея на малкия клас е да върне детето, ако е възможно, разбира се, в обикновения клас.**

В специални регионални центрове се осъществява професионалната подготовка на учениците със специални потребности. Те се явяват единствените учебни заведения в Швейцария за ученици с увреждания. В тази връзка е важно да се отбележи, че средата е адаптирана за хора с различни нарушения и високият жизнен стандарт води до висока квалифицирана грижа за децата със специални нужди. Както коментира Р. Димкова, „необходимо е учителят да дава съвременни знания на децата, като развива своитекомпетенции, особено днес по време на бързо развиващите се високи технологии. Взаимодействието на учителя с учениците започва от началото на учебния процес,резултатът от което зависи от отношението на учителя към света, околните хора и към самия себе си“ [Димкова 2024: 238]. В съответвие с постигането тази цел Сн. Георгиева подчертава значението на участието в непрекъсната продължаваща квалификация, защото е „необходимо самите педагогически специалисти да притежават комплекс от съвременни компетентности (академични знания по учебния предмет, който преподават; умения за прилагане на разнообразни методи и технологии на преподаване, за използване на подходящи ресурси, включително дигитални, за комуникация и създаване на позитивна и подкрепяща среда, за управление на класа и много други)“ [Георгиева 2021: 86].

В този смисъл трябва да се отчете фактът, че „съвременното общество, преживяващо повсеместните процеси на информатизация, модернизация, иновативнои техническо развитие“ [Лозанова 2023: 208 – 217], обръща сериозно внимание хората със специални нужди. Според наложили се днес концепции за влиянието на дигиталните инструменти и платформи върху приобщаващата

образователна среда, „[к]аквито са медиите, такава е и аудиторията, а каквато е аудиторията, такива са и медиите. Причината е, че медийната грамотност не се побира само в уменията за четене и писане, а засяга и способността за разпознаване и ориентиранев социалната среда“ [Атанасов 2022: 101].

Необходимостта в обучението на деца с увреждания да се използват визуални средствасе обяснява с един от принципите на дидактиката, а именно с принципа на нагледност. В този контекст И. Райкова обвързва аспектите на работатас визуални средства с по-слабото развитие на абстрактното мислене на учениците. Авторката обобщава, че понеже „по-голяма част от информацията се възприема чрез очите, използването на нагледни (визуални) средства подкрепя процеса на мислене и развитието на мисловни операции (анализ, синтез, сравнение и обобщение)“ [Райкова 2023: 136]. Отнесени към съвременните предизвикателства, които създава приложението на информационните технологии в работата с деца – независимо от вида на нарушенията или увреждането или наличие на обучителни трудности, то „[с]ледствие от интензивната комуникация е, че индивидът получава повече информация от заобикалящата го среда“ [Атанасов 2020: 230].

В заключение може да откроим особения фокус върху съвместните дейности в училище като групова работа, игри и спорт. Както посочва Кр. Тодорова, „важно място в интеракцията на учениците с връстниците има не само междуличностната комуникация, но и общуването в различни видове групи“ [Тодорова 2021: 219]. „За да разгърне своите комуникативни възможности, детето трябва да бъде мотивирано и стимулирано за прилагане на придобитите умения в общуването с възрастни и връстници“ [Цанева 2024: 258].

Целта е да се развие холистично разбиране на съвместната дейност и взаимодействия на всички заинтересовани страни в общообразователното училище, „за да помогне на хората да разберат комплексните реалности и процеси на съвременния свят“ [Калейнска 2021: 27]. Освен това „педагогическите специалисти трябва да бъдат подготвени да бъдат по-асертивни и да се вслушват в сигналите, които им дава детето, което да направи и работата им по-успешна“ [Златкова-Дончева 2023: 202]. Това ще помогне както на развитието на приобщаващото образование в Швейцария, така и на останалите педагогически практики на международно ниво.

Литература:


1. **Атанасов, Пл. (2022).** Слух и страх vs. медийна грамотност. – В: Сборник доклади от Международна научна конференция на ФЖМК, 28 – 29.10.2021 *„Медийна грамотност: класически и нови измерения“*. София: Факултет по журналистика и масова комуникация, СУ „Св. Кл. Охридски“, 2022, 101 – 108 с. ISBN: 978-619-7567-11-3, COBISS.BG-ID – 56277512.
2. **Вълова, Т. (2016).** Включване на деца със Синдром на хиперактивност с дефицит на вниманието в процеса на подготовка за огрaмотяване. – В: *Научни трудове – Съюз на учените в България – Смолян*. Смолян: Съюз на учените в България, 2013. 2016, Том II. 103 – 113 с. ISSN: 1314-9490.

3. **Вълова, Т. (2017).** Подготовка за огрaмотяване на деца със специални образователни потребности в условията на подкрепящата среда в масовата детска градина. В: *Съвременни тенденции в авиационното обучение: сборник от доклади на научна конференция*, 18 – 19 май 2017 г. Долна Митрополия: Нац. воен. унив. „Васил Левски“. Фак. Авиационен. 2017, стр. 315-321. ISBN: 978-954-713-110-1.
4. **Георгиева, Сн. (2021).** *Текстът – стратегически ресурс при подготовката на учители по български език и литература*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“. ISBN: 978-619-201-460-5.
5. **Димитрова, Д. (2020).** *Интеркултурната компетентност в условията на дигиталния свят.* 168 с. Пловдив: „Астарта“, ISBN: 978-954-350-282-0.
6. **Димкова, Р. (2020).** *Аз играя хандбал. Монография*. Велико Търново: „I&B“, 108 с., ISBN: 978-619-7281-65-1.
7. **Димкова, Р. (2024).** The image of the teacherin pedagogic science, a key moment for in creasing the competencies of the trainees. Institute of knowledge management, *International Journal, Scientific Papers Vol. 62.2,* pp. 237 – 243, ISSN: 1857-923X (e-version), ISSN: 2545–4439 (printedversion), Skopje, 2024, индексирано в: EBSCO, Index Copernicus, CEEOL.
8. **Златкова-Дончева, К. (2023).** Индивидуална менторска програма при подготовката на педагогически специалисти. *Сб. от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“*, Велико Търново, 17.11.2023 г. Ред. М. Михова. Велико Търново: Издателство „Ай анд Би“, 2023, 188 – 204 с. ISSN: 2534-9317, COBISS.BG-ID – 1121205220.
9. **Калейнска, М. (2021).** *Интегриране на маркетингови техники в обучението по гражданско образование*. Варна: „Паус“. ISBN: 978-619-90940-4-4.
10. **Калейнска, М. (2023).** Coaching – a possiblere source for gifted students. //*Сборник доклади от годишна университетска научна конференция, Велико Търново,* 8 – 9 юни 2023 г., Ред. кол. Веселин Мадански и др. Велико Търново: Издателски комплекс на „НВУВасил Левски“. 1707 –1714 с. ISSN: 2367-7481.
11. **Лозанова, Л. (2023).** Отношение на студенти към базови характеристики на мобилното обучение. Fifth International Scientific Conference, „Innovative STEM Education“, STEMe du – 2023, 03 – 0 6 April 2023, Veliko Tarnovo, Bulgaria. *Научна поредица „Иновативно STEM образование“, Том 5,* Велико Търново, ISSN: 2683-1333, 208 –2017 с. http://www.math.bas.bg/vt/stemedu/paper.php?article=2023.0524bg
12. **Радулов, Вл. (2003).** *Сравнително специално образование*. София: УИ „Св. Климент Охридски, 210 с. ISBN: 954-07-1753-1.
13. **Райкова, И. (2023).** *Модел за формиране на социокултурни и комуникативноречеви компетентности чрез обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен.* Велико Търново: „Фабер“. ISBN: 978-619-00-1674-8.

14. **Тодорова, Кр. (2021).** Организация на груповия процес на обучение. В: *Преподаване и учене в средното училище. Монографични изследвания.* Авторски колектив: А. Кръстева, В. Кутева-Цветкова, Ж. Савова, М. Михова, Г. Бонева, Л. Попова, Ст. Георгиева-Лазарова, Л. Лазаров, М. Тодорова-Колева. Л. Колева, Д. Димитрова, С. Тодорова, П. Марчева-Йошовска, М. Калейнска, К. Тодорова. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2021. 219 – 234 с. ISBN: 978-619-208-263-5.
15. **Тодорова, С. (2024).** 21st Century Skills in the Context of Education. //*Cultural and Historical Heritage: Preservation, Presentation, Digitalization, KIN Journal, pp. 101 – 110, 2024, Volume 10, Issue 1.* ISSN: 2367-8038. DOI: doi.org/10.55630/KINJ.2024.100109.
16. **Тодорова, С. (2020).** Възпитателният потенциал на съвременното семейство. //*Сборник доклади от годишна университетска научна конференция 28 – 29 май 2020 година, Том 2, научно направление „Педагогически и хуманитарни науки“. 66 – 75 с.* Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“. ISSN: 1314-1937.
17. **Терзийска, П. (2009).** *Съвременни измерения на специалното образование*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“, 186 с. ISBN: 978-954-680-588-1.
18. **Терзийски, М. (2024**). *Аспекти на образователните политики в училищния мениджмънт*: Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“,167 с. ISBN: 978-954-00-0366-5.
19. **Цанева, Й. (2024).**Ролята на изобразителното изкуство за речевото развитие на децата от предучилищна възраст в научно-изследователското поле на проф. дпн Пламен Легкоступ.//*Сб. Изкуство, творчество, възпитание. Между четката и перото.* Велико Търново: „Фабер“, 256 – 261 с. ISBN: 978-619-00-1756-1.
20. **Atanasov, Pl. (2020).** Mediatisation, Mediated Communication and Artificial Intelligence (AI) – Some Appearances in Today's Media. *Communication Management: Theory and Practice in the 21st Century.* Sofia: University Press „St. Kliment Ohridski“, 2020. pp. 228 – 235. ISBN: 978-619-7567-03-8.

*Петя Веселинова Марчева-Йошовска,*
*доцент, докторр,*
*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методи“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика“;*
*petiamarcheva@abv.bg*

# ИЗСЛЕДВАНЕ НА РЕЗУЛТАТИ НА СТУДЕНТКИ ПРИ ТЕСТ „ХВЪРЛЯНЕ НА МАЛКА ПЛЪТНА ТОПКА В ХОРИЗОНТАЛНА ЦЕЛ“

*Пламен Г. Петков*

# A RESEARCH OF FEMALE STUDENTS' PERFORMANCE ON THE "THROWING A SMALL SOLID BALL AT A HORIZONTAL TARGET" TEST

*Plamen G. Petkov*

*ABSTRACT: By decree of the Council of Ministers dated 25.02.1983, the basic requirements, principles and organization of the implementation of the NFK "Rodina" in Bulgaria are confirmed. The purpose of the present study was to determine the results of female students in the "Throwing a small solid ball at a horizontal target" test. To realize the goal, we set the following tasks - to conduct a literary study of the problem; to organize an experimental coverage of the test "Throwing a small solid ball at a horizontal target"; to process and analyze the data from the conducted testing. Research methods - testing, pedagogical observation, variational analysis, comparative analysis, graphic method.*

*KEYWORDS: accuracy, strength, precision*

По време на тоталитарните режими спортът е разглеждан като възможност за пропаганда посредством спортистите и техните успехи. Осъзнавайки потенциала на подобна дейност, тези режими създават необходимите условия, за да могат неговите спортисти да са конкурентноспособни на спортистите от другите нации. Това се осъществява и става възможно с изграждането на цялостна система за физическа подготовка. Тази система е необходимо да обхваща по възможност най-голяма част от населението. Първостепенната задача на тази система е подобряването на физическата дееспособност на нацията, а спортистите са се разглеждали като върха на една голяма пирамида, която има за основа масовостта на физкултурните и спортните прояви. Така максимата, изказана от големия италиански писател и философ Умберто Еко „Спортът е Човекът, Спортът е Обществото“, има възможност да се превърне в реалност [1].

През 60-те години на 20. век е внедрен комплексът „Готов за труд и отбрана“. Но неговата неефективност довежда до създаване на тристепенен Национален физкултурен комплекс (НФК) „Родина“. Той придобива своя окончателен вид в началото на 80-те години. С постановление на Министерския съвет от 25.02.1983 г. се утвърждават основните изисквания, принципи и организация на внедряването на НФК „Родина“ в България [2, 3, 4]. Всички ученици, които са покрили нормативите на комплекса, се награждават с бронзова, сребърна или златна значка. Тя се е връчвала в края на учебната година [5]. С най-добрите се е провеждало състезание. Взето е решение физическата

дееспособност на студентите да се контролира и оценява на базата на НФК „Родина“. В Тракийския университет, Стара Загора, са провеждани голям брой изследвания, фокусирани върху физическото развитие и дееспособност на студентките [6, 7, 8], но „Хвърляне на малка плътна топка в хоризонтална цел“ досега не е осъществявано.

**Цел** на настоящото изследване да се установят резултатите на студентки при тест „Хвърляне на малка плътна топка в хоризонтална цел“.

МЕТОДИКА

За реализиране на целта поставихме следните задачи:

1. Да се направи литературно проучване на проблема;
2. Да се организира експериментално покриване на теста „Хвърляне на малка плътна топка в хоризонтална цел“;
3. Да се обработят и анализират данните от проведеното тестиране;

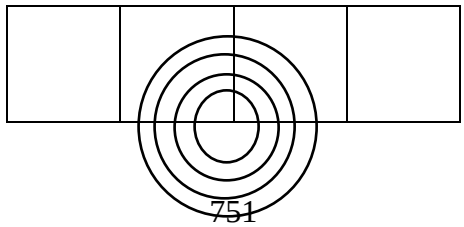
Методи на изследването:

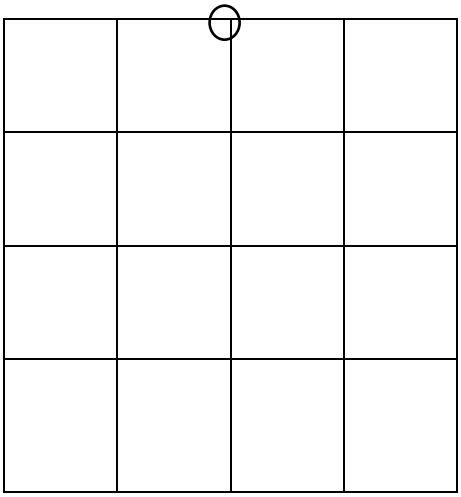
1. Тестиране
2. Педагогическо наблюдение
3. Вариационен анализ
4. Сравнителен анализ
5. Графичен метод

Тестирането беше проведено през учебната 2023/2024 г.. Контингент на изследването са 100 студентки на средна възраст 20,15 години (от 19 до 26 години) от първи до шести курс на четири факултета от Тракийския университет – Стопански, Педагогически, Аграрен и Ветеринарномедицински.

Тестът беше изпълнен според описанията и изискванията в НФК „Родина“, а именно:

На предварително подготвена и оборудвана площадка през 5 м от началната и осевата линия на хвърляне беше начертана координатна мрежа (фиг. 1). Центърът на мишената се намира на 20 м от линията за хвърляне. Мишената се състои от пет концентрични кръга с диаметър 1, 2, 3, 4 и 5 м с общ център. Хвърля се с една ръка над рамо (отгоре). За всяка студентка бяха изготвени идентични статистически листи за точното място на попаденията от всеки опит. Отделно се нанасят и максималните резултати в метри. Всеки студент има право на пет опита. Тестът представлява сложно координационно-пространствено движение и оценката му се определя от точността на попаденията, като хвърлянето при жените се извършва с почти максимални усилия. Според изискванията на комплекса за жените (18 – 50 години) разстоянието до центъра на кръга е 20 м и системата за точкуване остава непроменена – 0, 1, 3, 5, 7 и 10 точки за централния кръг. Резултатът се отчита по сбора на точките от петте хвърляния.





**Фиг. 1.** Координатна мрежа на площадката за хвърляне

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

На таблица 1 са представени общата сума на видовете оценки и техният брой от мишената по реда на извършените опити. От направените 500 опита се вижда, че направените нулеви оценки е твърде голям – 444 (88,80%). Това показва, че техният брой не се влияе съществено от поредността на опита. Подобна е тенденцията и при другите оценки.

**Таблица 1**. Сума от общия брой оценки по направени опити

| | Оценки | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Опити | **0** | **1** | **3** | **5** | **7** | **10** |
| **I** | 99 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| **II** | 87 | 2 | 4 | 6 | 1 | 0 |
| **III** | 88 | 5 | 4 | 2 | 0 | 1 |
| **IV** | 79 | 8 | 10 | 1 | 0 | 2 |
| **V** | 91 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 |
| Общо | **444** | **17** | **21** | **13** | **2** | **3** |

От таблицата е видно, че значително голям процент от тестираните студентки не са успели да уцелят хоризонталната цел и имат 0 точки. Това са 444 опита извън целта от направени 500. Това е 88,80% неуспешни хвърляния. От 500 опита само 17 са попаднали в най-външния кръг за 1 точка (3,40%), 21 са в зоната на 3 точки (4,21%), 13 в кръга за 5 точки (2,60%), 2 в зоната за 7 точки (0,40%) и в центъра за 10 точки са попаднали 3 (0,60%).

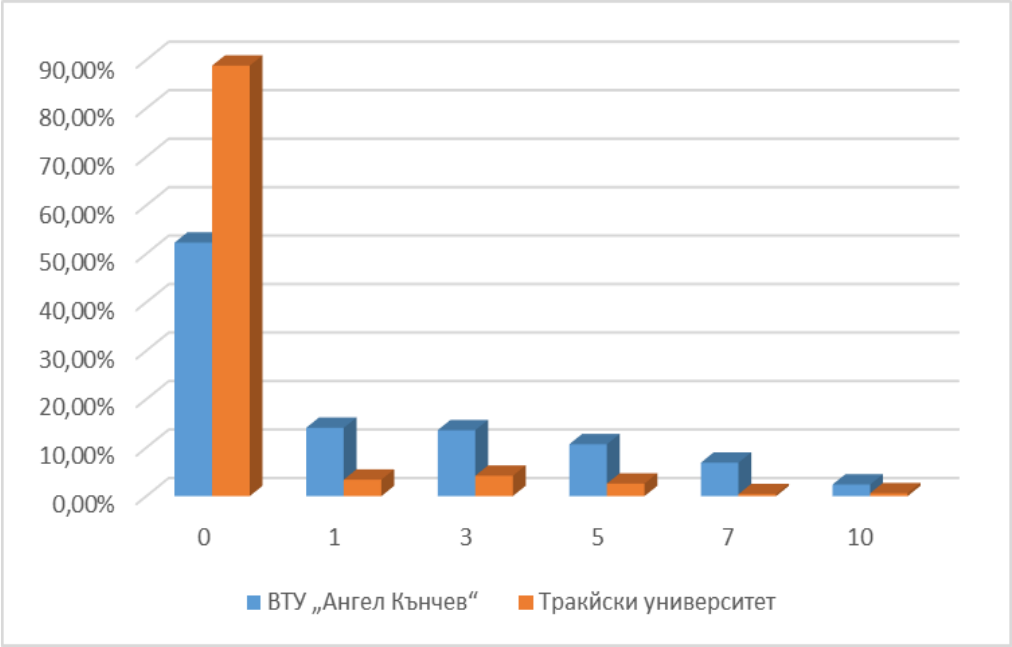
За сравнение със студентки от тогавашния ВТУ „Ангел Кънчев“ – Русе, които са направили същия тест през 1985/1986 учебна година, процентът на опитите с нула точки при тях е 52,3%. Съответно процентите на студентките от Русе по точки е както следва:

0 точки – 52,3%

1 точка – 14,10%

3 точки – 13,60%
5 точки – 10,70%
7 точки – 6,90%
10 точки – 2,40%

Сравняването на резултатите между студентките от Русе и Стара Загора е показано графично на фиг. 2.




**Фиг. 2.** Сравняване на резултатите на студентките от Русе през 1985/1986 учебна година и студентките от Стара Загора през 2023/2024 учебна година

Ясно се забелязва много по-добрите резултати на студентките през 1985/1986 учебна година. През 2023/2024 учебна година има почти двойно нарастване на относителния дял на студентките, които не са уцелили хоризонталната цел и имат 0 точки.

На таблица 2 е даден броят на студентките, които имат и нулеви оценки. Няма студентки, които в своите опити да нямат нули или да имат само една нула (0%), с две нули са две студентки (2%), с три нули 12 студентки (12%), с четири нули са шест студентки (6%) и с пет нули са 52 студентки (52%).

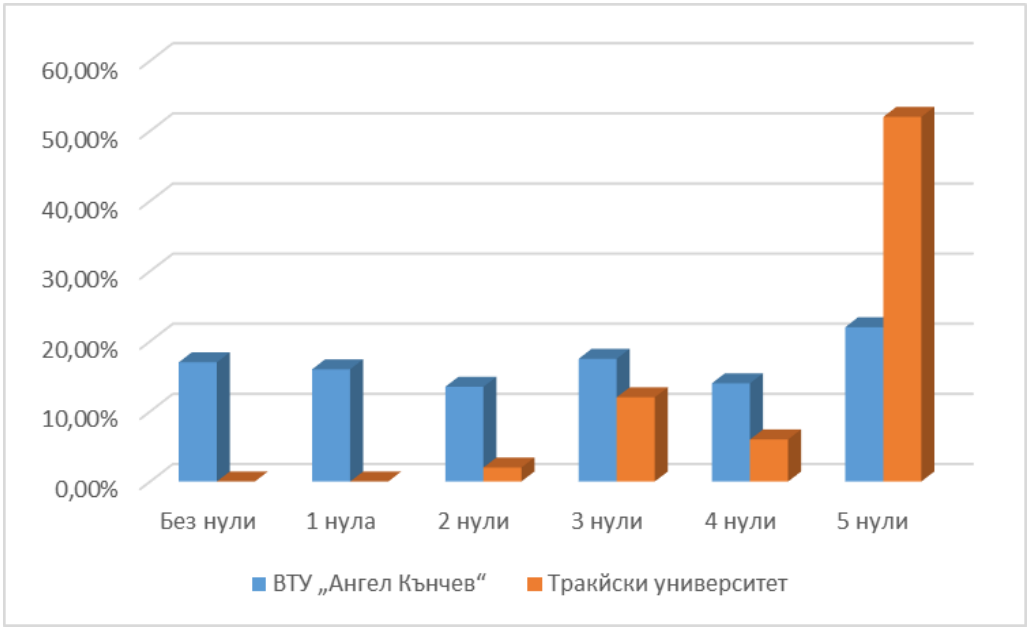
**Таблица 2.** Брой на студентките с нулеви оценки

| Брой нули | Без нули | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Брой студентки | 0 | 0 | 2 | 12 | 6 | 52 |

Ако направим сравнение със студентки от тогавашния ВТУ „Ангел Кънчев“ – Русе, които са направили същия тест през 1985/1986 учебна година, процентът на студентките с нулеви оценки е както следва:

Без нули – 17%
С една нула – 16%
С две нули – 13,50%
С три нули – 17,50%
С четири нули – 14%
С пет нули – 22%

Сравняването на резултатите между студентките от Русе и Стара Загора е показано графично на фиг. 3.




**Фиг. 3.** Сравняване на резултатите на студентките по брой нули от Русе през 1985/1986 учебна година и студентките от Стара Загора през 2023/2024 учебна година

Резултатите на студентките от Русе са значително по-добри. През 2023/2024 учебна година няма студентки, които да нямат нула или да имат само една нула. Относителният дял на студентките с две, три и четири нули е много по нисък в сравнение с резултатите, показани през 1985/1986 учебна година. Относителният дял на студентките, които не са уцелили нито веднъж целта от своите пет опита, е нараснал 2,5 пъти в сравнение с 1985/1986 година.

В зависимост от точките за попадение в мишената точки получават 17 студентки (17%). Граничните интервали през 10 точки и броят на студентите е даден в таблица 3.

Табл. 3 Брой студенти по точкови интервали

| Интервали | Брой студенти |
|---|---|
| От 1 до 10 т. | 12 (12%) |
| От 11 до 20 т. | 4 (4%) |
| От 21 до 30 т. | 1 (1%) |
| От 31 до 40 т. | 0 (0%) |
| От 41 до 50 т. | 0 (0%) |

За сравнение резултатите, показани от студентките от Русе през 1985/1986 година са:

Общ брой студентки, които получават точки, са 156 (78%).

От 1 до 10 т. – 20%

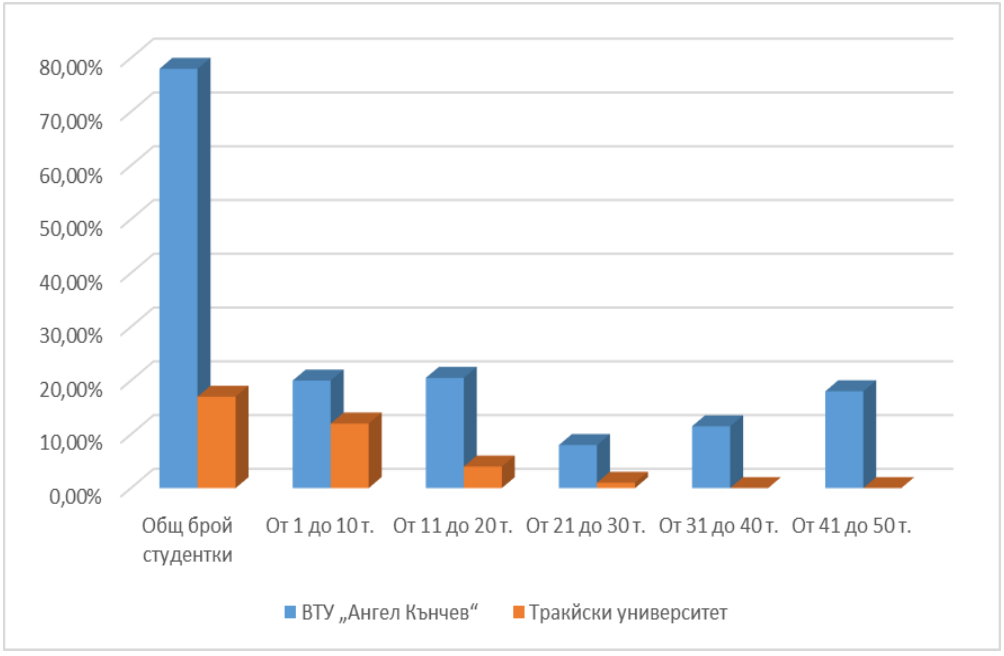
От 11 до 20 т. – 20,5%

От 21 до 30 т. – 8%

От 31 до 40 т. – 11,5%

От 41 до 50 т. – 18%

Сравняването на резултатите между студентките от Русе и Стара Загора е показано графично на фиг. 4.




**Фиг. 4.** Сравняване на резултатите на студентките по точкови интервали от Русе през 1985/86 учебна година и студентките от Стара Загора през 2023/2024 учебна година

Резултатите на студентките от Русе са в пъти по-добри от тези, показани през 2023/2024 година. Едва 17% от студентките от Стара Загора са получили някакви точки, а процентът на тези от Русе е почти 80%.

Според разпределението на всички попадения на студентките от Тракийски универдитет по метраж бяха регистрирани следните резултати – до границата 17,5 м, която е най близката част на окръжността до линията на хвърляне, са регистрирани 385 (77%). Останалите 115 (23%) попадения са над 17,5 метра, но 59 от тях, въпреки че покриват мишената по метраж, поради неточност на попаденията (ляво или дясно от мишенат) също са с нулева оценка.

За по-пълното изясняване на действителната причина беше проведено и контролно изпитване за установяване на максималния метраж в хвърлянето на малка плътна топка. Резултатите са показани в таблица 4.

Таблица 4. Резултати от хвърляне на малка плътна топка в метри

| Метри | До 17,5 м | 17,5 – 20 м | 20 – 22,5 м | Над 22,5 м |
|---|---|---|---|---|
| Студентки | 74 | 15 | 9 | 2 |

От резултатите се вижда, че 74 студентки (74%) не могат да достигнат минимума от разстоянието 17,5 метра, необходимо за една точка. Максимален резултат (между 17,5 – 22,5 м – колкото е диаметърът на външната окръжност на мишената) постигат едва 24 студентки (24%), въпреки че средният резултат от максималното хвърляне е 13,8 м. За сравнение с резултатите през 1985/1986 г., когато студентките от Русе показват средни стойности от 20,63 м. За отбелязване е, че 15 от тях могат да разчитат, и то при най-идеално хвърляне, само на 50% от площта на най-близката част от мишената. От това следва, че 74% ще получат нула точки, а за по-голяма част от останалите остава съмнителна възможност за точни попадения, защото техният максимален резултат на хвърляне съответства на метража за отделните оценки от мишената. При тях отначало ще надделява усилието да се достигне мишената и евентуално след това постигането на някаква оценка. Много от опитите, направени от студентките от Тракийския университет през 2023/2024 учебна година бяха в интервала между 10 и 12 м.

Изследвано беше и влиянието на асимитричното разпределение върху точността в зависимост от разсейването на отделните опити около осевата линия. От направените 500 опита 312 са попаднали отдясно, от които 281 са без оценка и 31 – с оценка. Останалите 188 опита, които са от лявата страна, съотношението е 169 без оценка и 25 – с оценка. Това показва, че разсейването не влияе съществено върху точността на попаденията.

## ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

1. Резултатите на теста „Хвърляне на малка плътна топка в хоризонтална цел“ на студентките от Тракийския университет през 2023/2024 учебна година са по-слаби от резултатите на студентките от Русе през 1985/1986 учебна година.

2. Силата на горните крайници на студентките от Тракийския университет значително е намаляла и е на незадоволително ниво.

3. При хвърлянето над рамо е необходимо да се обърне особено внимание на координационното движение на отделните части на тялото, защото то липсва в изпълнението на студентките от Тракийския университет.

4. Точността в поразяване на мишената е намаляла в пъти в сравнение с резултатите на студентките през 1985/1986 година.

Литература:


1. Теодор Борисов, Спортът като политика и пропаганда в България (60-те – 80-те години на XX век), Автореферат на дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“
2. Банков, П. Комплексен подход и високо качество във внедряването на Националния физкултурен комплекс „Родина“. Сб. Доклади на национален семинар, ЦС на БСФС, С, 1984, с. 5 – 123.
3. Банков, П. Анализ на прилагането на Националния физкултурен комплекс „Родина“, НМС „Въпроси на физическата култура“. - 6/1990, с. 2–9.
4. Peltekova I., Petkov P. Sport and Science, Sofia, „Determining the level of physical development of female students from study groups in physical education and sports at the University of Thrace“, ISSN 1310-3393, pp. 161–169, 2/2017
5. Petkov. P., P. Angelova. 57th annual science conference of Ruse University „New Industries, digital economy, society-projections of the future", 20.oct.2018 - Silistra, 25-27.oct.2018 - Ruse, 2 – 3.nov.2018 – Razgrad. – Ruse: Rouse university „Angel Kanchev“, 2019, c.270–272
6. Angelova, P., P. Petkov, Research of physiometric indicators of female students from Trakia university, Trakia Journal of Sciences, Vol. 18, Suppl. 1, pp 695–698, ISSN 1313-3551, 2020.
7. https://ouhristobotev-mezdra.com/sport.php (02.07.2024)



*Пламен Петков,*
*доцент, доктор,*
*Тракийски университет – Стара Загора,*
*Стопански факултет,*
*катедра „Физическо възпитание и спорт“*
*jo_team@abv.bg*

# СЪЩНОСТ, ПРИНЦИПИ, ОСНОВНИ ИЗТОЧНИЦИ И РЕД ЗА ФОРМИРАНЕТО НА СИСТЕМАТА ЗА ФИНАНСИРАНЕ НА СОЦИАЛНАТА СФЕРА

*Пламен К. Иванов*

# ESSENCE PRINCIPLES MAIN SOURCES AND ORDER FOR THE FORMATION OF THE SOCIAL SPHERE FINANCING SYSTEM

*Plamen K. Ivanov*

*ABSTRACT: In modern conditions, the concept of "finance" is defined as a system of economic relations that is related to the accumulation and distribution of monetary resources. Conditionally in the financial system, the following can be separated: state finances, finances of enterprises (legal entities) and finances of the population (natural persons).*

*KEYWORDS: modern conditions, modern conditions, financial system*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Финансите играят важна роля в социалната политика на държавата. Финансите трябва да обезпечат такова разпределение на фондовете с парични средства, което да позволи създаването на фондове за възмездяване, за формиране на фондове за натрупване на резервни и други фондове. Държавата и органите на териториалното управление е необходимо да регулират разпределението на националния доход както и на цялото национално богатство, като се има предвид социалната необходимост и социалната справедливост и за равенство на гражданите на страната. Всеки гражданин има право на необходимото ниво за обезпечаване на социалните блага и услугите.

В съвременните условия понятието „финанси“ се определя като система от икономически отношения, която е свързана с натрупването и разпределението на паричните ресурси. Условно във финансовата система може да се отделят: държавните финанси, финансите на предприятията (юридическите субекти) и финанси на населението (физически лица).

*Държавни финанси* – това е част от финансовата система на обществото, която обхваща движението на паричните фондове, които са необходими на държавата за осъществяването на нейните функции.

*Финанси на предприятията* – това са парични активи, които се образуват, разпределят се и се използват в процеса на икономическата дейност на тези стопански субекти.

*Финанси на населението* – това е тази част от финансовата система, която характеризира движението на паричните средства на населението, домашното стопанство, на физическите лица.

Определят се типични вътрешни връзки и финансови отношения на различни нива: държавата – предприятие и обратно; държава – население и обратно; държава – държава и т.н.

Държавните финанси представляват форма за организиране на паричните отношения, участник в тях под една или друга форма е държавата. Тази съвкупност от икономически връзки, системи за натрупване и разпределението на парични фондове, които са необходими на държавата за издържането нейните органи и изпълнението на присъщите на държавата функции, основно звено в държавната финансова система се явява държавния бюджет.

*Държавният бюджет* е важен финансов документ на страната. Той представлява съвкупност от финансови сметки на всички ведомства, държавни служби, правителствени програми и др. В него се определят потребностите, които се удовлетворяват за сметка на държавната хазна, указва източниците и размерите на очакваните постъпления в държавната хазна. Приема се от Народното събрание.

*Извънбюджетни държавни фондове* – това са парични средства, които се събират извън държавния бюджет и са предназначени за реализирането на конституционните права на гражданите – пенсионно обезпечаване, социално застраховане, опазване на здравето и медицинската помощ. Формирането на извънбюджетните фондове се осъществява за сметка на задължителните целеви отчисления, които по правила се събират като проценти от работните заплати на работещите.

Основните функции на държавния бюджет са:

1. Преразпределение на националния доход и брутния вътрешен продукт.
2. Държавно регулиране и стимулиране на икономиката.
3. Финансово обезпечаване на социалната политика.

Организацията на бюджета предполага бюджетно устройство и бюджетен процес.

*Бюджетно устройство* – това са организационни принципи и структура за построяването на бюджетната система.

*Бюджетен процес* – това е дейност на органите на властта за съставянето, разглеждането, утвърждаването и изпълнението на бюджета на всички нива.

Съставна част на бюджетния процес се явява *бюджетното регулиране*, това е частично преразпределение на финансови ресурси между бюджетните сметки на различни нива.

Основно внимание при анализа на бюджетните проблеми се отделя на разглеждането на две основни части на бюджета – приходната и разходната част на бюджета.

*Приходите в бюджета* се състоят от данъчни и неданъчни, а така също и от безвъзмездни постъпления. Главен метод за формирането на приходната част на бюджета се явяват данъците.

*Разходната част на бюджета* – това са харчения, които възникват в държавата във връзка с изпълнението на нейните икономически, социални и административни функции.

Основни за бюджетната система са разделите, които класифицират разходите на бюджета. Те са:

- общите за държавата въпроси;
- националната отбрана;
- националната сигурност и правоохранителната дейност;
- националната икономика;
- жилищно-битовото стопанство;
- опазването на околната среда;
- образованието;
- културата;
- здравеопазването;
- социалната политика;
- физическата култура и спорта;
- държавните средства за масова информация;
- обслужване на държавните приходни институции;
- междубюджетните трансфери от общ характер за бюджетните субекти от държавната и местната власт.

Като цяло делът на разходите, които са насочени за социална защита на гражданите и оказване на социално-значими услуги (това са социална политика, образование, здравеопазване, култура, физкултура и спорт), представляват повече от 58% сумарни разходи от бюджета на страната. Най-голям обем повече от 1/3 от целия обем на разходите са разходите от бюджета за целта на социалната политика.

Първостепенно значение в държавно финансираните системи за социална защита на съвременния етап придоби проблемът за формирането на доходната част от бюджета, която е свързана на първо място с данъчното облагане.

*Данъци* – това са задължителни събирания от държавата от стопанските субекти и гражданите според ставки, установени в законодателството на страната.

Данъчният кодекс определя данъците като задължителен, индивидуален безвъзмезден платеж, вземания от организациите и физическите лица под формата на вземания, принадлежащи им поради правото на собственост, оперативно управление на парични средства за целите на финансовото осигуряване на дейността на държавата и местните управи.

По този начин основни *отличителни признаци* на данъците са:

- *задължителност* – в Конституцията е посочено, че всеки е задължен да заплаща законоустановените данъци и сборове;
- *индивидуална безвъзмездност* – означава, че лицето, плащащо данъци от държавата, в замяна не получава никакви блага;
- *заплащане в парична форма* – това означава, че данъците не могат да бъдат платени в натурална форма;

- *финансовото обезпечаване на дейността на държавата като основна цел на събирането на данъци* – данъците са основни източници на доходи за държавния бюджет;
- *общи условия за налагане на данъци и събирания* – данъкът се счита за установен и подлежи на плащане, когато са определени данъкоплатците и елементите за облагане.

Заедно с данъците се плащат още и събиране на такси. Таксите са задължителни вземания от организациите и физическите лица, чието заплащане се явява едно от условията за извършването по отношение на платците събирания от държавните органи, от органите на местното самоуправление, от други упълномощени органи и длъжностни лица за юридически значими действия, включвайки предоставянето на определени права и издаване на разрешения (лицензи).

Един от видовете сборове се явяват държавните мита.

*Държавните мита* – това са събирания, вземания от юридически или физически лица при тяхното обращение в държавните органи, органите на местното самоуправление, други органи и (или) към длъжностните лица, които са упълномощени в съответствие със законодателните актове и нормативноправните актове за извършвани по отношение на тези лица юридически значими действия.

Данъците обезпечават държавните финансови ресурси и изпълняват редица функции: фискална, контролна, разпределителна и регулираща.

*Фискална политика* е дейност на държавата за разпореждане с бюджетни средства. От една страна, това е събиране на данъци, а от друга – тяхното изразходване. За сметка на тези средства държавата решава въпросите за националната безопасност, социалните и екологичните проблеми.

*Бюджетната политика* е направление на икономическата политика на държавата, което е свързано с разработването и използването на държавния бюджет и бюджетите на териториално-административните единици, които влизат в държавата.

Трябва да се отбележи, че финансовите средства, които са необходими за реализирането на социалните мероприятия, които се формират в съответствие с направленията на социалната политика, чието финансиране се осъществява от различни източници: държавен бюджет, местните бюджети, извънбюджетни фондове, благотворителни и частни фондове.

Съществува разграничаване на пълномощията на между различните нива на властта. Държавната власт:

- установява единна система от минимални социални гаранции;
- формира извънбюджетните държавни фондове;
- финансира обектите от социалната инфраструктура;
- определя условията и реда за компенсиране на паричните доходи на населението във връзка с инфлацията;

Регионалните и местните органи на властта:

- разработват и реализират регионалните социални програми;
- обезпечават социалната поддръжка на гражданите;

- създават условия за дейността на благотворителните фондове;
- финансират учрежденията от социалната сфера, които се намират на тяхно подчинение.

Съществуват два основни способа за финансирането на социалната работа.

Първият – пряко финансиране, паричните средства с целево предназначение се направляват за финансиране на социалната работа – за финансиране на социални програми.

Вторият – косвено финансиране, като се намаляват паричните средства – кредитиране, ценообразуване на социално-значими стоки и услуги.

Прякото финансиране позволява да се насочват средствата за решаване на първостепенни социални проблеми. Държавата определя приоритетите за приемане и реализиране на социални програми, като се отчита тяхната полза за обществото и икономическата ефективност от вложените средства.

Финансирането и ресурсното обезпечаване на системите за социална защита има тристепенен механизъм за социални гаранции при предоставянето на парични плащания:

1. Диференциране на социално гарантираното ниво на обезпечаване;
2. Предоставяне на средства над държавното ниво за сметка на регионалните фондове за социално осигуряване и териториалните фондове за социална поддръжка на населението;
3. Неправителствени, професионални системи, в които размерът на плащанията зависи от делът на гражданите.

Основа за финансирането на системата за социална защита се явява действащото законодателство. Източник за финансирането на държавните учреждения от системата за социална защита се явява националният бюджет. А в учрежденията на подчинение на местните органи средствата постъпват от местните бюджети.

Възможно е и допълнително финансиране: средства от целевите социални фондове, доходи от стопанска дейност, от благотворителни вноски, заплащане на социални услуги.

Недостатъци на финансирането на социалната сфера:

1. Финансовите ресурси се намират в различни министерства;
2. Неразработени научни критерии за ефективност на разходването на отделените средства;
3. Недостатъчно ясно са разделени пълномощията на различните нива на управление.

Финансирането на социалната сфера може да се разглежда като важен индикатор, своеобразен „лакмус“ за вътрешната сила и здравето на обществото.

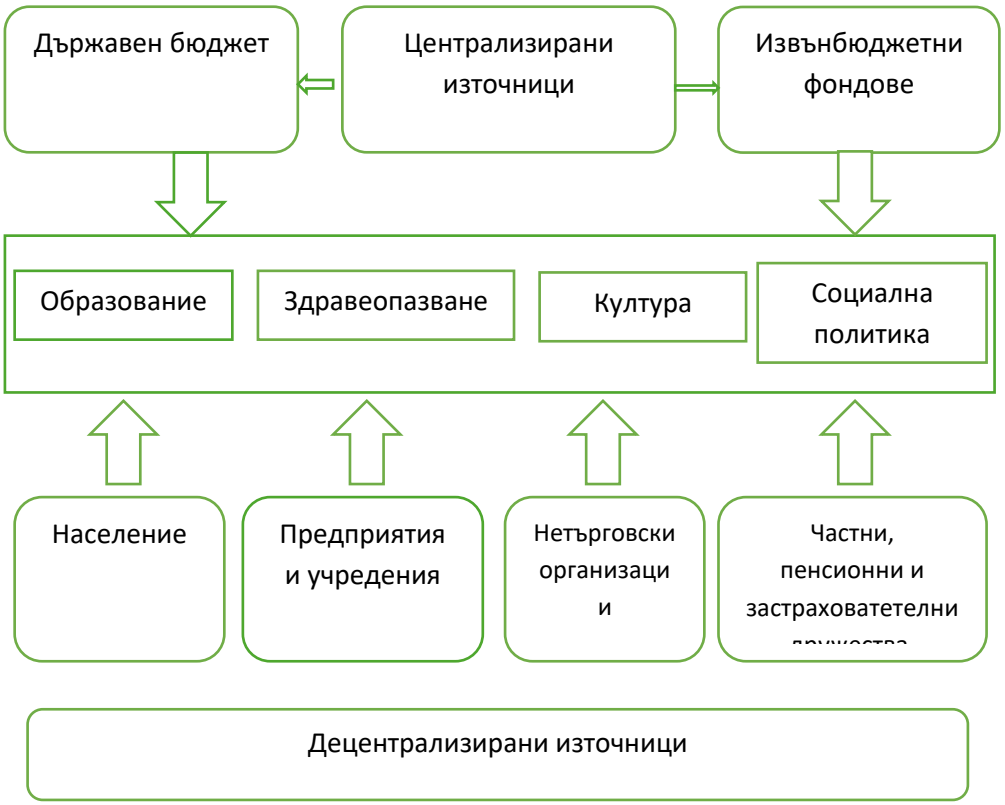
Източниците за финансиране на социалната сфера се разделят на централизирани и децентрализирани.

Под *централизирани* се разбират фондовете с парични средства, които се намират под разпореждане на държавата и органите на местното самоуправление, които функционират на територията на цялата страна и всички икономически субекти работят според правилата и формираните основно за сметка на данъчни постъпления и застрахователни вноски. Към тях се отнасят

държавният бюджет, местните бюджети и извънбюджетните фондове – пенсионни, социално осигуряване и задължителното медицинско осигуряване. Централизираните източници играят водеща роля във финансирането на социалните разходи като обезпечават повече от 50% от общия им обем.

Основен елемент на *децентрализираните източници,* на които се падат 2/3 от общата им стойност – това са разходите на гражданите за платени услуги в сферата на образованието, здравеопазването и културата. В частност финансирането на социалната сфера участват предприятия и учреждения под формата на преки плащания за обучение, лечение, доброволно медицинско застраховане, грижи и отдих на своите сътрудници и членовете на техните семейства, съфинансиране на пособия за временна нетрудоспособност и материална помощ в трудни жизнени ситуации.

Нетърговските организации – както родни, така и задгранични – към които се отнасят благотворителните фондове, обществените и религиозните обединения, профсъюзите и др., финансово поддържат социалната сфера под формата на безвъзмездни плащания. Частните пенсионни фондове и застрахователните компании предоставят на гражданите възможност за доброволно застраховане в случай на неизбежни и непредвидени трудни жизнени ситуации.



Финансовото обезпечаване на социалната сфера се основава на социални стандарти. Това са онези нива на удовлетворяване на социалните потребности на населението, които са приети като задължителни. Те могат да бъдат минимални или повече от минималните.

Върху основата на социалните стандарти се разработват социалните норми – големината на потребяваните ресурси от средства, хранителни стоки, медикаменти и др.

В съответствие с тези стандарти се формират бюджетите, които са обективно обусловени и прозрачни.

Основни черти на социална политика в условията на пазарна икономика:

1) Субсидиране – базов принцип на социалната политика;

2) Относително съкращаване бюджетните средства и ръст на финансовите източници, засилена роля на застраховането, поддържане на мрежа за социално обслужване на населението. Социалното застраховане преминава в раздел основни: засилване на ролята на социалното обезпечаване; появяват се нови видове застраховане – медицинско застраховане, застраховане при безработица; изменят се видовете – в пенсионното обезпечаване се внедрява финансовото натрупване;

3) Законодателно закрепване на минималния набор от държавни социални гаранции – образование, култура, здравеопазване, социална защита;

4) Разширяване сферите за социална защита – задължително и доброволно застраховане, чрез държавни и частни пенсионни фондове, медицинско застраховане;

5) Нетрадиционни форми за привличане на средства – разширяване на заемите за местното самоуправление като финансиране строителството на жилища, социалната инфраструктура;

6) Разширяване заплащането на социалните услуги;

7) Привличане на неправителствения (обществените организации) сектор към решаването на социалните задачи;

8) Участие в проекти, които се финансират от международни източници;

9) Финансовите ресурси, които се използват при финансирането на социални програми, се подразделят на:

- държавни и местни финанси – държавен и местни бюджети, бюджети на извънбюджетните социални фондове;
- неправителствени финансови ресурси – кредитни ресурси, привличане на фирми, потенциал на обществените неправителствени организации.

Според оценката на експерти около 70% от финансовите ресурси за социална защита на населението се формират за сметка на извънбюджетните социални застрахователни фондове.

Държавата в определена степен е длъжна да носи отговорност за общата социално-икономическа ситуация, защото тя разработва стратегията за развитие на страната като цяло, регулира и контролира изпълнението на тази стратегия.

Запазването на единното социално пространство предполага, че законите трябва в еднаква степен да се изпълняват на територията на страната. За реализирането на държавните гаранции за социална защита за укрепване на

социалните функции на държавата броят на законите ще бъде разширен, а обемът на финансираните социални дейности ще се увеличи. Финансовата и социалната стабилност в обществото трябва да е обезпечена върху основата на нарастването на доходите в държавния и местните бюджети и точното разделение на разходите по всички нива на социалните задължения.

Местните бюджети са насочени към недопускане на рязкото понижаване на жизненото равнище на населението.

Литература:

1. Закон за социалните услуги 2020г.
2. Правилник за прилагане на Закона за социално подпомагане.

*Пламен Киров Иванов,*
*професор, доктор на науките.*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет*
*катедра „Социални дейности“*
*p.ivanov@shu-bg*

# ПРИЕМСТВЕНОСТ И АДАПТАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИЕТО: ПЛАВНИЯТ ПРЕХОД МЕЖДУ ПРОГИМНАЗИАЛЕН И ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП

*Пламена Д. Неделчева, Ралица Й. Йорданова, Стиляна Г. Иванова*

# CONTINUITY AND ADAPTATION IN EDUCATION: THE SMOOTH TRANSITION BETWEEN JUNIOR HIGH SCHOOL AND HIGH SCHOOL STAGE

*Plamena D. Nedelcheva, Ralitsa Y. Yordanova, Styliana G. Ivanova*

*ABSTRACT: The application of correct forms and teaching methods in the curriculum of Bulgarian language and literature at the end of the 7th grade and the beginning of the 8th grade, aimed at the smooth adaptation of students transitioning from the lower secondary to upper secondary education, is an important step for both students and teachers. Teachers are burdened with the challenging task of facilitating the adaptation process for children and/or students as they move into the new educational structure of the upper grades. The mission of future teachers is also manifested in their ability to research and gather necessary information about the personal and emotional characteristics of children and/or students, their attitudes and interests, their strengths and weaknesses, in order to discover and foster their best qualities and be supportive throughout the process of inclusion and adaptation.*

*KEYWORDS: continuity, adaptation, challenge, junior high, high school, teachers, students, parents*

В научната литература се изследват рамкови и/или аналитични модели и специализирани инструменти относно методологията, базирана на разбирането, че технологиите се трансформират динамично в полза на качествени нови модели чрез усвояване и учене:

– взаимодействие между учители, ученици и родители;
– ефективни добри педагогически практики;
– гъвкави подходи за учене, адаптирани според индивидуалните нужди на учениците.

Добрият подход и използването на технологиите в образователния процес зависи не само от тяхното наличие, но и от ефективното им използване от всички заинтересовани лица – директори, учители, родители и ученици.[40] В тази статия ще бъдат представени именно такива добри практики, свързани с адаптивността, структурирането и управлението на учебния процес. Умело и търпеливо,

[40] Неделчева, Пл. Моето педагогическо ежедневие. Осемнадесети национални педагогически четения. Приемственост между начален и прогимназиален етап на ученици в образователната институция. Ловеч: изд. „Карис Груп“, ISSN 3033-0696, 2024, с. 187–192

прокарвани по време на прехода от един образователен етап в друг, те помагат за успешния процес на приемственост у всеки ученик.

Според Речник на българския език[41] думата „приемственост“ има следното значение: „последователно преминаване от едно към друго, като се използва направеното преди“, като нейни синоними са думите: последователност, смяна, заместничество, наследственост, наследяване, верижност, последователност. Това са ключови думи, използвани при прехода от един образователен етап в друг, което е стресиращо за голяма част от учениците.

Появата на много нови учители и учебни предмети в пети клас, началото на прогимназиалния етап, често води до напрежение и психическо натоварване. Уроците са много обемни с непозната и сложна терминология за учениците. Това води до затруднения в разбирането и усвояването на учебното съдържание и спад в успеха на учениците в съответната образователна институция.

Друга причина, допринасяща за ниските резултати, е и ниската грамотност на учениците след четвърти клас за област Шумен. В много училища децата са билингви или полилингви. Майчиният език, различен от българския, е водещ в тези семейства и усвояването му в училищна среда е много трудно. Голяма част от учителското съсловие чувства, че няма подкрепа от родителя. Благоприятната организационна култура в учебното заведение е важен фактор [42] , но постижението в училище не се развива и затвърждава в семейството. Някои от тези деца билингви или полилингви постъпват в прогимназиална степен сричащи, трудно и бавно пишещи, с беден речников запас. Това води до големи затруднения в прочитането и разбирането на уроците, което се отразява на успеха на ученика (последващ фактор се явява и спад на успеха на класа, респективно и в успеха на училището за областта).

За щастие учебното съдържание по български език и литература е близко до това, което е изучавано в четвърти клас и учениците не срещат големи затруднения в неговото усвояване особено по литература. Спорен остава моментът с митовете и възникването на света. Старогръцките митове са оръкани, с богата персонажна система. Тук в помощ идва дисциплината история и цивилизация, чието учебно съдържание засяга старогръцката история.

Не може да се каже същото и за осми клас, който слага началото на гимназиалния етап и бележи другия преходен момент в обучението на българските ученици. Учебният материал по литература е трудно разбираем и твърде далечен, погледнато от дистанцията на времето – епохите, произведенията и авторите, които се изучават.

Литературата по начало е тясно свързана с историята. Времето, в което авторите живеят и пишат, дава отражение в техните творби. Културата, социалният живот, държавната и външната политика, както и геополитическата обстановка имат влияние върху живота на обикновените хора. В художествените

[41] Речник на думите в българския език – http://rechnik.info (достъп: 08.07.2024 г.)

[42] Вацов, Св. Управление на персонала в училище. ГРАД ISBN: 978-954-400-320-3, изд. Фабер, 2010, с. 116

произведения се описва животът на хората, порядките и нравите за дадената епоха, век или година. И често писателите са тези, които критикуват властта и „отварят очите“ на хората. А непознавайки дадени политически и социални нрави и порядки, трудно бихме могли да разберем даден роман, повест, разказ или стихотворение.

Именно тези знания ни дава учебният предмет история и цивилизация. А в осми клас учебното съдържание по история и цивилизация от части припокрива това, което се изучава по литература. Античността и Средновековието, представени от старогръцката митология, „Илиада“ на Омир, „Антигона“ на Софокъл, Библията, средновековните жития на български светци, „Азбучна молитва“ на Константин Преславски, „За буквите“ на Черноризец Храбър, са доста отдалечени от съвремието и днешните разбирания. Знанията за тези епохи по история и цивилизация учениците получават в пети клас, което също остава отдалечено във времето и произведенията по литература стават трудно разбираеми за тях. Всичко това има отношение към занижените резултати на учениците в осми клас.

Но от друга страна, учебното съдържание по литература за девети клас е близко до изучаваното по история и цивилизация в осми клас, което дава скорошни знания, помагащи за разбирането на художествените произведения. Което, от своя страна, допринася за подобряването на успеха на учениците по български език и литература.

Съвсем различно стои въпросът с учебното съдържание по български език. С всеки следващ клас се разширява и надгражда. Систематизирано и последователно е във всички класове в прогимназиален и гимназиален етап на образование.

Проблемите и затрудненията идват от сложността на граматичните, правописните и пунктуационните правила и многото изключения. Съвременният ученик няма развито абстрактно и логическо мислене, което е в основата за разбирането на строежа на речта.

Затова в помощ на учителя идват съвременните технологии. Дигитализацията във всички сфери на живота е факт, който не подминава и съвременното училище. Децата/учениците до такава степен са свикнали с интернет и дигиталните устройства, че не могат да си представят живота без тях. В Средно училище „Трайко Симеонов“, гр. Шумен, всички кабинети и класни стаи са оборудвани с интерактивни дисплеи с постоянна интернет връзка. Чрез тях учителите ползват неограничените дигитални ресурси в помощ на преподаването и поднасянето на учебното съдържание. Игрите за откриване на думи са любими на всички ученици. Но и не само те. Богатият набор от приложения в помощ на учителите по български език и литература, намиращи се в интернет, способства за един плавен преход от един клас към друг или от един етап на обучение към друг.

Като част от осъществяването на плавния преход от прогимназиален етап към гимназиална степен и осъществяване на приемствеността между отделните етапи в средното образование в началото на учебната година се прави съвместен урок по български език в седми и осми клас.

Учебният материал е близък по съдържание и позволява да се направи урок за преговор с разширение. Урокът се провежда от двама преподаватели по български език и литература в актовата зала на училището, за да могат да се поберат и двата класа. За целите на урока, а именно преговор и получаване на нови знания, се използват интерактивните дисплеи, които са неизменен и верен помощник на учителя в днешния дигитален свят.

Учениците се запознават с основните характеристики на художествения стил – функции на текста и средства на езика в текста. На учениците се дават задачи, свързани с разпознаването на художествен текст и назоваването на неговите характеристики. Учителите разясняват алгоритъма на извличане на информация от текста в зависимост от целите на поставените задачи. Разглежда се същността на стилистичния анализ. Набляга се на откриването на стилистични грешки и тяхното поправяне.

За учениците от осми клас е много полезно припомнянето на характеристиките на художествения текст, а за седмокласниците – намирането на стилистични грешки, нещо което ги очаква в осми клас.

Преговорът и припомнянето на стари знания става по-лесно и бързо. Учениците в тези случаи могат работят по групи. Това дава възможност за въвеждането на състезателен елемент, което ги стимулира и мотивира към усвояването на още повече знания и умения.

В много от случаите учениците в осми клас не се познават, тъй като не са били заедно в седми клас. Работата по групи дава възможност да се опознаят и да видят възможностите си в работна среда, като позволяват на лидерите сред тях да изпъкнат. Друг метод за адаптация към по-горната степен на образование, който от 2023/2024 учебна година успешно се прилага в Средно училище „Трайко Симеонов“, гр. Шумен, е „наставничеството“ – ученици помагат на ученици. Тази училищна практика е заимствана от Национална програма за универсална превенция на употребата на психоактивни вещества в гимназия (VIII – XI клас) – „От връстници за връстници“[43].

По-големите ученици осъществяват контрол над усвояването на знанията и компетентностите от по-малките. Така осмокласниците подпомагат седмокласниците при подготовката им за успешното представяне на националното външно оценяване след седми клас, бидейки дори и непреки участници и публика на урок по български език и литература, свързан със съответната подготовка. А деветокласниците подпомагат с насоки и съвети за по-добро разбиране и усвояване на учебното съдържание по български език и литература от осмокласниците.

Тази добре забравена стара практика – взаимоучителната метода, е доста разпространена в миналото и дава добър резултат. Това е инициатива на ученическия съвет в институцията, който е много активен и идеен. В него вземат

[43] Национална програма за универсална превенция на употребата на психоактивни вещества в гимназия от VIII – XI клас „От връстници за връстници“ – http://sofiamca.org (достъп: 06.07.2024 г.)

участие най-изявените ученици от всеки един клас както от начален етап, така и от прогимназиален и гимназиална степен. По тяхно предложение ежемесечно и съобразно празничния календар се организират и провеждат ученически дейности, а демократично избраният омбудсман активно се включва в различни обучения, извънучилищни и училищни дейности и осигурява ежедневен контрол на постиженията и дисциплината на учениците, техните изяви и инициативи.

Открити практики пред педагогическите специалисти. Представят се всички колеги и всички класове. Учениците от седми клас участват в открита практика по български език и литература с наименование „С мисъл за НВО“. Пред педагогическите специалисти се представят работа по групи, индивидуална работа върху работни листи, отработват част от заданията по модела на национално външно оценяване (НВО), откриват грешки, правят интервю и репортаж.

Приемствеността е идентифициране, развитие и запазване в дългосрочен план на знанията и компетенциите. Когато обучението се реализира на принципа „ученик обучава ученик“, е налице доверие, което е гарантирано от ученици наставници. Когато учениците знаят какво следва за тях, какво предстои, те ще имат спокойствието, увереността и ще бъдат по мотивирани да се развиват и да постигат по-високи резултати. Успешното адаптиране и осъществяване на приемствеността между седми и осми клас способства за плавния преход между прогимназиален и гимназиален етап на обучение. Учениците придобиват по-голяма увереност в собствените си възможности, повишава се вътрешната им мотивация за учене и се задържат в училище. Това е особено важно за учениците от малцинствените групи, където ранните бракове са традиция и представляват голям проблем за задържането на учениците в училище.

Ефективното планиране и приемствеността са от особено значение в работата с ученици както от прогимназиален етап, така и от гимназиална степен. Анализите на текстове, изразяването на собствено мнение и творческото писане развиват четивната, речевата и писмената техника на учениците и способстват за тяхното успешно представяне през отделните етапи на българското образование. Това е един постоянен и непрекъснат процес от начален етап през прогимназиален етап до края на гимназиална степен, който води до трайни, качествени и добри резултати по български език и литература.

През последните години работещите в СУ „Трайко Симеонов“ активно се включват в разработването и защитата на проекти, работят по националните програми на МОН и имат сформирани групи по проекта „Успех за теб“ както в начален етап, така и в прогимназиален етап и гимназиална степен. Съгласно чл. 6 от Наредба №6 от 11.08.2016 г. усвояването на българския книжовен език[44] се изразява в „овладяване и прилагане на компетентностите по български език и литература, определени от държавния образователен стандарт (ДОС) за общообразователна подготовка като очаквани резултати от обучението в края на отделните етапи и степени“.

[44] Наредба №6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език – https://www.mon.bg (достъп: 08.07.2024 г.)

За да се формират компетентности и умения у обучаваните, е необходимо те да овладеят книжовните норми на езика, да усвоят знания за реално общуване, както и да развият аналитично мислене – да могат да сравняват, да се аргументират, да обобщават и интерпретират, да вложат старание и да покажат знания и умения. Учениците се насърчават да използват интернет и да разработват проекти, да правят презентации по определена тема в домашно задание както вкъщи, така и по време на целодневната организация на учебния ден, като имат възможност да използват оборудваните два компютърни кабинета в училище.

Ученето чрез тестове, кръстословици, нагледни средства, табла и други подобни методи също стимулира и мотивира учениците във всеки един момент от обучението по български език и литература. Използването на различните методи и средства в билингвална среда е без съмнение полезно и резултативно. Родителите са част от училищния екип. Те са активни и с желание се включват в дейностите, организирани в училище.

Многобройни са инициативите, които се провеждат в училище, съобразно празничния календар. По повод Международния ден за безопасен интернет ученици от прогимназиален етап, ученици от горна степен и родители участват в дебат „Интернет: полезен и опасен“, като защитават с аргументи позицията си, споделят мнения и впечатления и разказват реални случаи като превенция.

Благодарение на новостите, с които имат възможност да работят в часовете по български език и литература, учениците от седми клас са по-уверени и по-мотивирани да се представят добре на външното оценяване. Работата с ученици билингви е нелеко предизвикателство. Изисква се много време, усилия, енергия и любов, но в резултат на прилагането на различни интерактивни и иновативни методи, както и на различни дидактични игри в учебно-възпитателния процес, поставените цели могат да бъдат постигнати и учениците да покажат добри резултати.

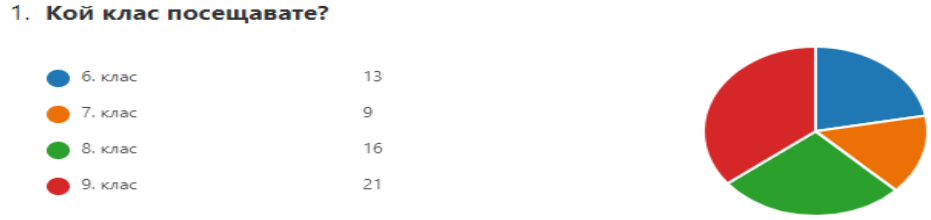
Обучението по български език и литература в прогимназиалния етап на основната образователна степен осигурява обогатяване и задълбочаване на процесите, които са предпоставка за формиране на социокултурните, езиковите и комуникативните компетентности на учениците. Идеята е чрез овладяването на знания, умения и отношения, свързани с общуването с текста и езика, да се осигури оптимално езиково и комуникативно развитие на подрастващите.

Сериозно предизвикателство е и ограниченото лексикално ниво на учениците, което прави обучението им още по-трудно. Важна е мотивацията. Затова се изготвя и се предоставя на учениците от VI, VII, VIII и IX клас анонимна анкета, свързана с нагласата на учениците и приемствеността между отделните класове по отношение на овладяването на знания, умения и компетентности по български език и литература. Всеки един от участниците сканира QR код и отговаря на въпросите от анонимната анкета[45].

[45] Анонимна анкетна карта за ученици - https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Ri0NFQ0OzE323CyOKGL

Много е важна приемствеността от един клас в друг в съответното училище или в друго училище (училище – училище, клас – клас, учител – учител, ученик – ученик, учител – ученик), защото едно дете и/или ученик са различни като личности и по характер един от друг. В изследването се доказва важността относно приемствеността от прогимназиален в гимназиален етап на обучение и каква роля да заема в жизнения път на всеки ученик. За тази цел е разпространена анонимна анкета между учители, ученици и родители, която съдържа различен брой въпроси за съответните реципиенти.

**Ученици.** Вземат участие ученици от VI, VII, VIII и IX клас от Средно училище „Трайко Симеонов“ – гр. Шумен. Активното участие от учениците се реализира чрез посочване на отговори на следните въпросите, като сканират QR кода, който им дава право на достъп до Google формуляр. На първия посочен въпрос в анкетната карта „Кой клас посещавате?“ се включват общо 59 ученици от Средно училище „Трайко Симеонов“ – гр. Шумен.




*Фигура №1. Отговор на въпрос „Кой клас посещавате?“*

Учениците, записани в VI клас в Средно училище „Трайко Симеонов“ – гр. Шумен, са общо 20, но само 13 са взимат участие в анкетната карта, което прави в процентно съотношение 22%. В VII клас учениците нямат голяма активност, взели са участие само 9 ученици от общо 17, което в процентно съотношение е 15%. Взели участие ученици от VIII клас в изследването са 16 от общо в клас 25, което е 27%. И последният клас, включен в изследването, е IX клас от гимназиална степен, като в проучването се включват 21 ученици от общо 12 в клас, или 36%.

Прави впечатление, че сериозно и отговорно подхождат по-големите ученици, докато от седми клас се включват едва 9 ученици. Причината е, че 8 ученици не са попълнили анкетата поради незаинтересованост. На първия въпрос учениците, участвали в анкетата, са посочили по един отговор.




*Фигура №2. Отговор на въпрос „Как оценявате интереса си към предмета български език и литература?“*

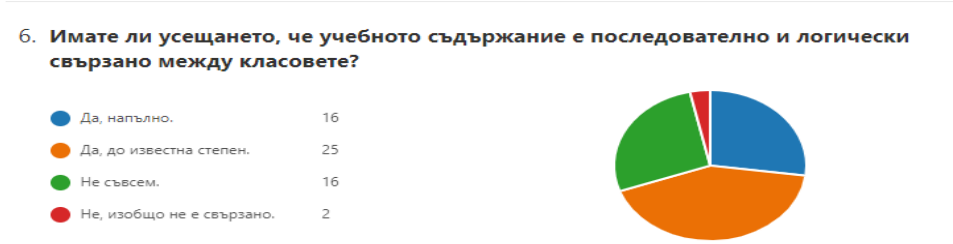
На втория въпрос учениците, участвали в анкетата, са посочили по един възможен отговор на следния въпрос: „Как оценявате интереса си към предмета български език и литература?“. Изследваните ученици са 59 и споделят, че харесват и имат интерес в часовете по български език и литература. На отбелязания първи възможен отговор „Много висок“ интерес са посочили едва 5 ученици, като в процентно съотношение е 8,47% от респондентите. Посочилите следващия възможен отговор „Висок“ са 10 от общия брой респонденти, или с точност 16,95%. Най-голям е броят на отговорилите със „Среден“, цели 40, като това се равнява на 67,8%. С „Нисък“ са отговорили 3 ученици, или 5,08%. И не на последно място отговор „Много нисък“ е посочен само от един участник в анкетата, или 1,69%.




*Фигура №3. Въпрос № 3 от анкетното проучване „Чувствате ли, че материалът от предходния клас Ви помага да разберете текущия учебен материал?“*

На третия въпрос: „Чувствате ли, че материалът от предходния клас ви помага да разберете текущия учебен материал?“ учениците, участвали в анкетата, посочват по един възможен отговор. Изследваните ученици са 59 на брой и повечето, 34 на брой, споделят, че „понякога“ материалът от предходния клас им помага да разберат текущия учебен материал. От тях 13 са на мнение, че „често“ материалът от предходния клас им помага да разберат текущия учебен материал. 6 споделят, че „рядко“ материалът от предходния клас им помага да разберат текущия учебен материал. За 4 от участниците в анкетата

„винаги“ материалът от предходния клас им помага да разберат текущия учебен материал, а за 2 от анкетираните „никога“ материалът от предходния клас не им помага да разберат текущия учебен материал.




*Фигура №4. Отговор на въпрос „Имате ли усещането, че учебото съдържание е последователно и логически свързано между класовете?“*

На шестия въпрос: „Имате ли усещането, че учебното съдържание е последователно и логически свързано между класовете?“ учениците, участващи в анкетата, посочват по един възможен отговор. 25% от анкетираните, което е 42% от всичките, дават отговор „да, до известна степен“, 16, или 27%, отговарят „да, напълно“ и „не съвсем“, а само двама – 3%, смятат, че „изобщо не е свързано“.

Като извод от посочените резултати може да се каже, че съвременните ученици от прогимназиален етап и гимназиална степен не са особено впечатлени и заинтересовани от учебния предмет български език и литература. Не слагат на преден план познанията за езика. Грамотността не е ценност. Но според тях има систематичност и последователност в учебното съдържание по български език и литература в процеса на обучение. За учениците е важен интересът, техниката и забавлението, гарант за подобряване на процеса на обучение по български език и литература.

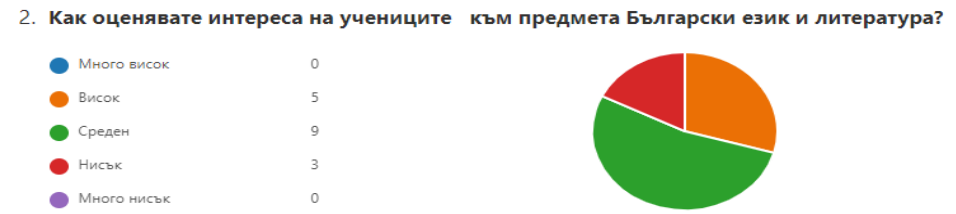
**Учители.** Следващата разпространена анонимна анкета е сред учители[46], преподаващи по учебните предмети в VI, VII, VIII и IX клас в Средно училище „Трайко Симеонов“ – гр. Шумен.

[46] Анонимна анкетна карта за учители - https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Ri0NFQ0OzE323CyOKGL2oVbuv96OqvCH&id=q4QFQuxOx0G7Q3Nk0Kb9_aXbcPQBDYNFkoMRherwHnNUN0dZUEdOU1FGWFk2UjVDTjZaQVcyUzdZWS4u



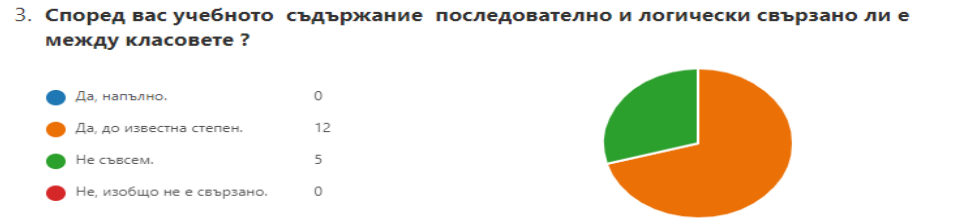

*Фигура №5. Отговор на въпрос „В кой клас преподавате?“*

Резултатите от **първия** въпрос показват, че респондентите са равномерно разпределени между класовете VI, VII, VIII и IX клас. Това показва балансирано представителство на мненията от различните нива на обучение.




*Фигура №6. Отговор на въпрос „Как оценявате интереса на учениците към предмета български език и литература?“*

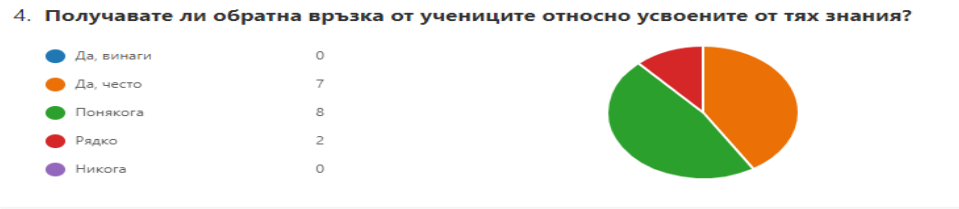
Според резултатите от **втория** въпрос по-голямата част от учителите, 53%, или 9 от участниците, оценяват интереса на учениците като среден, като само малка част го определя като висок – 5 (29%) или нисък – 3 (18%). Това предполага необходимост от увеличаване на ангажираността и интереса на учениците към предмета.




*Фигура №7. Отговор на въпрос „Според Вас учебното съдържание последователно и логически свързано ли е между класовете?“*

Резултатите от **третия** въпрос сочат, че повечето учители – 12 (71%) , смятат, че учебното съдържание е логически свързано до известна степен, но

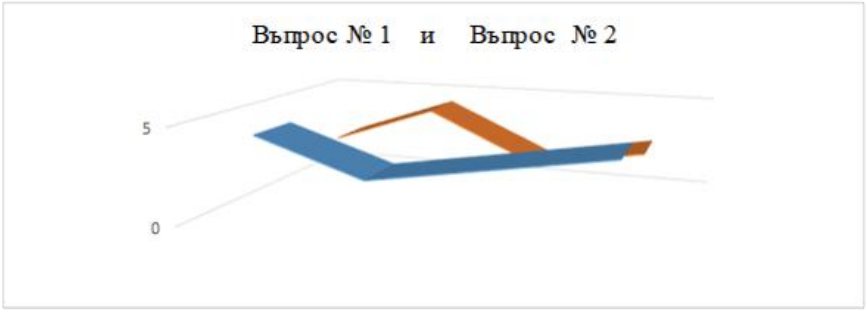
значителен брой (5), или 29% от анкетираните, усещат, че връзката не е достатъчно добра. Това показва необходимост от подобрение в интеграцията на учебното съдържание между класовете.




*Фигура №8. Отговор на въпрос „Получавате ли обратна връзка от учениците относно усвоените от тях знания?“*

Според данните, получени от отговорите, на четвърти въпрос повечето учители (15 от 17) получават обратна връзка от учениците „често“ (41%, или 7 от анкетираните) или „понякога“ (47%, или 8 от анкетираните), като само 2, или 12%, посочват, че „рядко“ получават обратна връзка от учениците, което показва редовна комуникация, но има нужда от усилия за по-честа и систематична обратна връзка.

**Родители.** Разпространена е и анонимна анкета за родители[47] на ученици от VI, VII, VIII и IX клас от Средно училище „Трайко Симеонов“ – гр. Шумен. Анкетната карта е попълнена от общо 13 родители. Прави впечатление, че отношението не е сериозно и отговорно поради незаинтересованост, което води до извода, че родителите нямат пряка ангажираност към учебния процес. Тези резултати за пореден път доказват, че резултатите и постиженията на учениците зависят от подкрепата и ангажираността не само на учителите, но и на родителите. А в случая такава липсва.



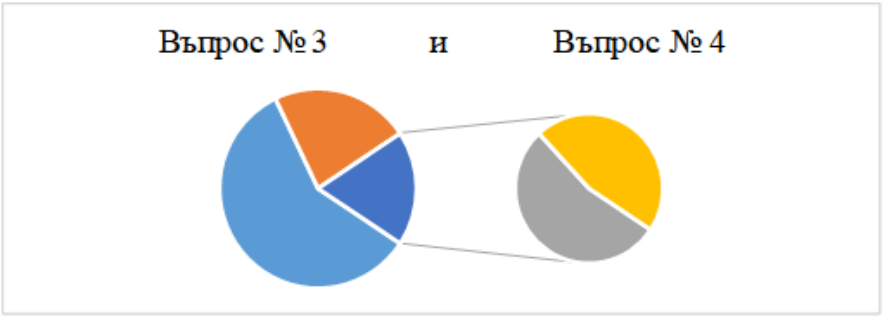

[47] Анонимна анкетна карта за родители - https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Ri0NFQ0OzE323CyOKGL2oVbuv96OqvCH&id=q4QFQuxOx0G7Q3Nk0Kb9_aXbcPQBDYNFkoMRherwHnNUN0dZUEdOU1FGWFk2UjVDTjZaQVcyUzdZWS4u

*Фигура №9. Отговори на въпроси „В кой клас учи вашият син/дъщеря?“ и „Как оценявате интереса на учениците към предмета български език и литература?“*

На първия посочен въпрос в анкетната карта *„В кой клас учи вашият син/дъщеря?“* 8 от общо 20 участници посочват „6 клас“; 2 от общо 17 участници посочват „7 клас“; 1 от общо 25 участници посочва „8 клас“ и 2 от общо 12 ученици посочват като отговор „9 клас“.

Във втория въпрос родителите, участвали в анкетата, посочват по един възможен отговор на следния въпрос *„Как оценявате интереса на учениците към предмета български език и литература?*“. Само 1 от общо 14 отговорили посочва „Много висок“ интерес, като в процентно съотношение е 7% от респондентите. Посочилите следващия възможен отговор „Висок“ от респондентите са 2, или 14%. Най-голям брой посочвания получава отговор „Среден“ – 8 от общо 14 отговорили, като това се равнява на 57 %. С „Нисък“ са отговорили 2 участници, или 14%. И не на последно място отговор „Много нисък“ е посочен само от 1 (7%) от респондентите.

Като извод от посочените резултати може да се каже, че съвременните ученици от прогимназиална степен и първи гимназиален етап не са особено впечатлени и заинтересовани от учебния предмет български език и литература. Не слагат на преден план познанията за езика. Грамотността не е ценност.




*Фигура №10. Отговори на въпроси „Според вас учебното съдържание е последователно и логически свързано между класовете?“ и „Получавате ли обратна връзка от учениците относно усвоените от тях знания?“*

На третия въпрос *„Според вас учебното съдържание е последователно и логически свързано между класовете?“* родителите, участвали в анкетата, посочват по един възможен отговор. 8 от анкетираните, което е 57% от всичките, дават отговор „да, до известна степен“, 4, или 29%, отговарят „да, напълно“. За 2 е „не съвсем“, което е 14% от анкетираните и нито един отговор „не, изобщо не е свързано“.

На следващия четвърти въпрос „*Получавате ли обратна връзка от учениците относно усвоените от тях знания?“* родителите, участващи в

анкетата, посочват по един възможен отговор. Тук преобладават отговорите „да, винаги“, посочен от 5 от участниците (36%). С „понякога“ отговарят 4 от общо 14. А 21% смятат, че „рядко“ получават обратна връзка, или 3 от анкетираните. С „да, често“ отговарят 2 анкетирани, което е 41%. А за двама „никога“ това не се случва.

Като извод от посочените резултати може да се каже, че съвременните ученици от прогимназиална степен и първи гимназиален етап не са особено впечатлени и заинтересовани от учебния предмет български език и литература. Но пък според родителите нивото на приемственост между класовете е добро. Получават почти винаги обратна връзка и са в течение с образователния процес на техните деца.

Систематичното прилагане на различни методи и ресурси в обучението по български език и литература, включително дигитализацията и сътрудничеството с родители и организации, води до по-успешно представяне на учениците. Приемствеността и активното участие на учениците в различни инициативи създават условия за по-ефективно учене и задържане в училище особено сред учениците от малцинствените групи.

**Осъществяване на учебен процес чрез интерактивни методи и приемственост**

За да се постигне пълноценен учебен процес, от първостепенна важност е пълноценното общуване както между учителя и учениците, така и между самите ученици. Интерактивната образователна среда изгражда подходяща мотивация за учене. Децата работят под ръководството на учителя, а постигнатите добри резултати мотивират учениците да изпълняват нови и нови задачи.

Използването на иновативни методи като мисловни карти, работни листи, презентации и други електронни ресурси са предпочитани от учениците. Ангажирането им в изработването на такъв дидактически ресурс ги предизвиква да вложат старание и да формират знания и умения. Въпреки че учениците четат все по-малко, те търсят начини да изявят себе си и собственото си мислене.

Работата по проекти по български език и литература е активна форма на учене, основаваща се на сътрудничество. Създаването на екип и изясняването на ролевите функции на участниците в него установяват партньорски взаимоотношения. Така се преодолява пасивността в ученето. За да изпълнят поставените задачи, учениците четат художествени текстове и коментари за тях, за автора и епохата, проучват информация, изграждат концепция и я аргументират чрез презентация.

Проектно-базираното обучение по български език и литература постига нов тип педагогическо взаимодействие и формира ключови компетентности и функционална грамотност у учениците. Обичайната среда на учене се заменя от непривична и непринудена обстановка, в която учениците се чувстват свободни и желаят да експериментират.

Приемствеността се осъществява ежедневно чрез множеството мероприятия и инициативи в Средно училище „Трайко Симеонов“ – гр. Шумен. Пример за това е една от многото инициативи – разходка с част от учениците от VI клас и техните родители до град Търговище. Пътуване с влак до гара

Търговище, а целта – посещение на Славейковото училище. Досегът до един отминал училищен живот, мастилниците, табелите за поощрения и наказания, които учениците са носели, пясъчникът, в който са писали, тетрадките по краснопис, учителската показалка и цялата атмосфера от времето на килийните училища въздействат на учениците по незабравим начин. Те направят паралел между минало и настояще и даже се замислят „А какво ли ще е в бъдеще ...?“

Макар в инициативата да се включват малцина, те споделят впечатленията и новите си знания с останалите. С разказите си успяват да събудят любопитството у останалите ученици както от съответната паралелка, така и от другите класове.

Друг такъв пример е празникът по повод 21 ноември, Денят на християнското семейство, на който майки и баби на ученици от прогимназиален етап приготвят любимата храна на семейството им, за да я споделят с останалите участници (учители, родители, деца/ученици). Задачата на всеки участник ученик е да представи всяко ястие, отговаряйки на въпросите „Какво е това?“, „Как се приготвя?“, „По какъв повод го приготвят?“, „Как празнува тяхното семейство?“ и други.

Интерактивната образователна среда, използването на иновативни методи и средствата за обучение, както и активното участие на учениците и родителите в учебния процес са ключови за успешното учене и мотивация на учениците. Приемствеността и интеграцията на различни инициативи и мероприятия създават условия за по-добра комуникация, сътрудничество и развитие на ключови компетентности у учениците.

**Образователни инициативи**

Клуб „Зелена сделка“, част от заниманията по интереси, се провежда под ръководството на г-жа Ирина Павлова, представител на ПП „Шуменско плато“. В рамките на клуба учениците изучават, изследват, откриват и творят. Залесяват различни по рода си дръвчета, като влагат трудолюбие, обич към природата и най-важното – учениците се забавляват. Това не само допринася за обогатяването на знанията на учениците, но и ги сближава още повече с природата. Тази инициатива за приемственост ги оформя като общност, едно своеобразно семейство, част от голямото „семейство на Трайковци“.

На 9 май – Денят на Европа, училищен отбор, съставен от ученици от IX и X клас, участва в дебат на тема „Гласуване за европейски парламент“. Дебатът е организиран от неправителствената организация – Център за междуетнически диалог и толерантност „Амалипе“, като, съгласно регламента, единият от отборите защитава позиция „ЗА“, а другият – „ПРОТИВ“. Събитието е проведено в просторната и многофункционална актова зала на училището, където ученици от всички класове не само участват като публика, но и активно се включват, защитавайки своите позиции и изразявайки своите мнения.

**Инфраструктура и образователни възможности**

Инфраструктурата и образователните възможности играят важна роля в образователната институция. Съответно ще посочим едно модернизирано училище в област Шумен, това е Средно училище „Трайко Симеонов“, намиращо се в гр. Шумен. Училището разполага с модерна и

многофункционална база, включително и оборудвани кабинети, сензорна стая, солна стая, стая за овладяване на емоции, кътове за отдих и релакс, фитнес зала, актова зала, заседателна зала и съвременна столова. Тази инфраструктура предоставя възможности за реализация на разнообразни общоучилищни, градски, областни и национални изяви, събития и активности.

- **Подкрепа на семейството и активно участие на учениците**

Семейството играе важна роля в живота на училището, като родителите не само подкрепят и насърчават децата си, но и активно участват в живота на образователната институция. Включване в екскурзии, изнесени обучения, мероприятия и дейности, участие на децата и учениците от образователната институция е от съществено значение за създаване на сплотеност и подкрепа в училищната общност.

- **Подкрепа на талантите и спортните постижения**

Основополагащи усилия за подкрепа на талантите и развитие на спортните постижения. Отборните игри по волейбол, футбол и лека атлетика активния спорт допринасят за включване и участие в състезания на различни нива и редовно постигат успехи, което служи за пример за малки и големи деца и ученици.

- **Приемственост и мотивация за учене**

Целенасочено и последователно да се работи за усвояване на знания, умения и отношения по български език и литература не само в рамките на учебните часове, но и чрез различни форми на образователна дейност като проекти, извънкласни и извънучилищни занимания по интереси. Учениците се активизират и в състезания, конкурси и олимпиади, допринасяйки за подобряване на микроклимата в училище и общността с личния си пример и доброта, усърдие и борбеност.

Изводът, който може да направим, е, че всяко училище в страната трябва да продължава да се утвърждава като център на образование, култура и обществена активност. Съвременната инфраструктура, активното участие на родители и ученици, разнообразието от образователни инициативи и успешните спортни постижения допринасят за развитието на младите хора и подготовката им за бъдещите предизвикателства.

Литература:


1. Наредба № 6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език - https://www.mon.bg (Достъп: 08.07.2024 г.)
2. Национална програма за универсална превенция на употребата на психоактивни вещества в гимназия от VIII – XI клас „От връстници за връстници“ – http://sofiamca.org (достъп: 06.07.2024 г.)
3. Речник на думите в българския език – http://rechnik.info (достъп: 08.07.2024 г.)
4. Вацов, Св. Управление на персонала в училище. ISBN: 978-954-400-320-3, изд. Фабер, 2010, с. 116
5. Неделчева, Пл. Моето педагогическо ежедневие. – В: Осемнадесети национални педагогически четения. Приемственост между начален и

прогимназиален етап на ученици в образователната институция, ISSN 3033-0696, Ловеч: изд. Карис Груп, 2024, с. 187–192

*Пламена Димчева Неделчева, доктор,*
*старши експерт по български език и литература*
*в Регионално управление на образованието – Шумен*
*plamena.nedelcheva12@gmail.com*
*Ралица Йорданова Йорданова,*
*учител по БЕЛ в прогимназиален и гимназиален етап,*
*Средно училище „Трайко Симеонов“, гр. Шумен*
*ralitsa_jordanova@abv.bg*
*Стиляна Генчева Иванова,*
*старши учител по БЕЛ в прогимназиален етап,*
*Средно училище „Трайко Симеонов“, гр. Шумен*
*stiliana_ivanova48@abv.bg*

# ПОРТФОЛИОТО КАТО ПРЕДСТАВИТЕЛНА ФОРМА НА КОМУНИКАЦИЯ, ДОКАЗВАЩА КОМПЕТЕНТНОСТИ И ВИЗИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПЕДАГОГА

*Радостина Е. Власева*

# THE PORTFOLIO AS A REPRESENTATIVE FORM OF COMMUNICATION, PROVING THE COMPETENCES AND VISION FOR DEVELOPMENT OF THE TEACHER

*Radostina E. Vlaseva*

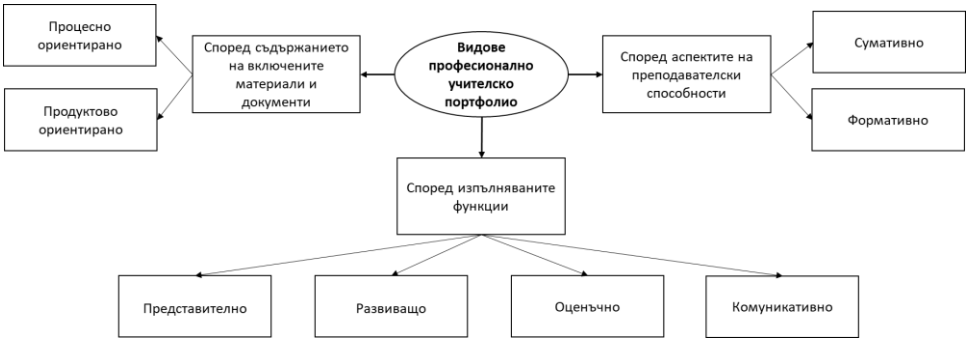
*ABSTRACT: The article presents a theoretical study of the significance of the teacher's professional portfolio. It looks at the functions, structure and types of portfolios. It focuses on the vision and competences of the teacher to ensure a quality educational service. Emphasizes the portfolio as a form of communication between educators, with students, parents and stakeholders. It presents an analysis of teacher portfolios from II OU „Dr. Petar Beron", city of Shumen according to the main essential characteristics of the portfolio, as a result of which conclusions and recommendations are made in the context of the quality of teaching and learning.*

*KEYWORDS*: *portfolio, communication, teacher's competencies, teacher's vision for a quality educational process*

В научната литература същността на професионалното портфолио на педагогическите специалисти е представена основно чрез неговата насоченост и функции, форма, структурни компоненти, съдържание, технология на разработване и оценяване [1, 3, 5, 12]. То е структурирана и целенасочена колекция/селекция от документи, илюстрираща най-добре работата на педагога, визитната му картичка за философията на преподаване и учене, съвкупност от продукция, касаеща работата му [3, 7]. Разработването на портфолиото от учителя е обективен метод за отчитане на професионалните и личностните постижения на педагога и изпълнява няколко основни функции: репрезентативна, комуникативна, рефлексивна, оценъчна, развиваща, селективна [9]. Задължението за създаването му се съдържа в чл. 226, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование, в който е посочено, че включва разработени материали, които доказват активното участие на педагогическия специалист в реализирането на политиката на детската градина или училището, професионалните му изяви, професионалното му усъвършенстване и кариерното му израстване, както и постигнатите резултати с децата и учениците [6], т.е. професионалното портфолио е необходимо да е обвързано, освен с философията на преподаване и учене, и с политиките, които реализира институцията за осигуряване на качествено образование. По този начин комуникативната му функция се обвързва с представяне пред родителите, учениците, колегите и общността на качеството на дейността на педагога, начините за постигането му,

както и с приоритетите на училището за осигуряването и повишаването му. То служи също и за оценка, и самооценка на учителя с оглед подпомагане на атестирането и оценяването на труда на педагогическите специалисти.

Съществуват различни видове портфолиа на учителите според целите и функциите на разработването им, които определят и съдържанието на портфолиото, структурирано и нагледно представено на фигура 1.




*Фигура 1. Видове портфолио според цели, съдържание и функции*

Процесно ориентираното портфолио акцентира върху учебния процес и свързаните с него дейности като целеполагане, философия, учебни планове, програми, задачи, занятия, анализи, оценки и др., а продуктовото поставя на фокус конкретните продукти от дейността на преподавателя и може да има три разновидности: продукти от дейността на учителя, продукти от дейността на учениците и смесено, в което са представени продукти и на учениците, и на учителите [3, 9, 11].

Сумативното портфолио се създава за целите на учебната работа и за представяне на учителя пред звеното, в което работи и се използва главно за оценка или с оглед присъждането на награди. Формативното портфолио обслужва целите на личното и професионалното развитие и се използва за полезно установяване и справяне с възникнали проблеми.

Функциите на портфолиото, според чл. 66, ал. 6 от Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, са четири и могат да се използват за класификация на видовете портфолиа:

- Представителна, която дава информация за образованието и квалификацията на педагогическия специалист и неговите философски възгледи за преподаване и учене;
- Развиваща, която има за цел да спомогне за професионалното самоусъвършенстване и личностната реализация в контекста на основните приоритети;
- Оценъчна, чиято цел е да подпомогне обективната преценка на достигнатото професионално развитие и постижения на педагогическия специалист;

– Комуникативна, която предоставя възможност за взаимодействие и сътрудничество, обратна връзка и рефлексия на различни йерархични нива и между различни целеви групи [10].

Според В. Гюрова и В. Божилова функциите, които характеризират процесуално-организационна дейност на учителя в цялостната му квалификационна характеристика, са:

– Съдържателна, в която се използва личностно-ориентираният подход на преподавателска методика, като се съчетават традиционни и иновативни технологии за ефективен образователен процес;
– Комуникативна, определяща обмяната на опит, идеи, стратегии за изграждане на ползотворно колегиално сътрудничество и за процесуалност в урочния час;
– Диагностична, даваща възможност да се определи нивото на професионализъм като задължителен маркер за надграждане на обучението и квалификацията;
– Рефлексивна – подпомага осмислянето и себевглеждането в преподавателската дейност, което спомага за подобряване на ефективността;
– Развиваща – отговаря за мотивацията на преподавателя за постоянното му усъвършенстване и изграждане на педагогическите компетентностни подходи [1].

Освен това в сферата на образованието се прилагат още портфолио на курса/преподаваната учебна дисциплина/учебен предмет, портфолио на преподавателската дейност, портфолио на методическото обединение, портфолио на учащия и портфолио на образователната институция [1, 3], а според носителя, на когото е изградено портфолиото, то може да бъде на хартиен носител, електронно и от смесен тип. В съвременното училище вече често се използват уеб базираните варианти на портфолиа на педагогическите специалисти, които предоставят много по-големи възможности и по-разнообразни функции [3, 9]. Те могат да бъдат компютърно базирани (Word, PDF, Power Point) и уеб базирани (платформи като Contipso, Word Press, Pepplepad, EPO или специално проектиран сайт), със свободен онлайн достъп и без такъв достъп. Свободният достъп позволява освен запознаване на родителите и учениците с философията на преподаване на учителя, с използваните методи и постигнатите резултати от обучението, но и професионален обмен между педагогическите специалисти на добри и успешни практики, нови методи на преподаване, актуални техники, способи и технологии и т.н. Обменът може да бъде както между учителите в образователната институция, така и с колеги от други училища в страната и чужбина. Обратната връзка предоставя възможност за рефлексия и саморефлексия на преподавателите, запознаване на вътрешни и външни контролни органи (директор, заместник-директор, експерти от Регионалните управления на образованието, инспектори от Националния инспекторат по образование, общински власти и други), както и на бъдещи учители на учениците от приемащи учебни заведения – колежи, университети и други с начина им на работа. Портфолиото позволява на аудиторията да

придобие по-ясна представа за това как всъщност педагогът осмисля своя професионален път, къде са поставените от него акценти, кои са неговите основни приоритети, стремежи, търсения, предизвикателства.

П. Кожухарова посочва, че технологията на разработване на портфолио включва следните основни компоненти: концептуална рамка, съдържателен компонент и процесуална част. Концептуалната рамка е свързана с неговите цели, основни функции и приложение. Тя определя вида и формата на портфолиото. Съдържателният компонент отразява документите и материалите, които в зависимост от концептуалната рамка са включени в портфолиото. Процесът на разработване на портфолио преминава през няколко фази, свързани с проектиране, структуриране и представяне на документи, оценяване, преразглеждане на материалите и саморефлексия [9: 202].

Според чл. 67 от Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти професионалното портфолио на педагогическите специалисти съдържа общи данни (име, образование, допълнителни квалификации на учителя), документи за практическото приложение на усвоените знания и придобитите умения, материали, представящи постиженията на педагогическия специалист, участието му в професионални форуми или посочени електронни адреси за достъп до съдържанието им в електронен формат и опис на документи за образование, квалификация и професионален стаж, съдържащи се в трудовото досие [10]. В. Гюрова и В. Божилова ги структурират в три блока – документи, доказателствени материали, отзиви и оценки [1]. Различните изследователи и източници дават разнообразни препоръки за структурирането на професионалното портфолио, но е желателно в портфолиото на учителя да се имат предвид нормативните критерии, свързани с атестирането, а също и приетите от училището критерии за диференцирано заплащане на труда, за да може портфолиото лесно и бързо да се прилага и използва и за целите на оценяването и атестирането, професионалната философия на преподавателя, прилаганите методи и стратегии на работа и т.н.

Независимо от вида и съдържанието му три основни компонента, свързани с функциите на професионалното портфолио, са ключови – визия, компетентности и комуникация.

Значим компонент за себеосъзнаване, себеизучаване, себеизследване и себепознание е формирането на индивидуална философия, визия за упражняване на учителската професия, за представяне и оценка на начините, способите, методите, техниките и технологиите за преподаване и учене, както и за системното осмисляне на опит и идеи.

Формирането на индивидуален професионален стил от всеки учител представлява специфична рефлексивна задача: учителят трябва да проектира мислено себе си, своите професионани и личностни качества върху образователния процес, за да развие педагогическо професионално мислене и самопознание, да се позиционира като активен субект в учебния дискурс, да активизира взаимодействието с останалите участници в педагогическото общуване с цел да стимулира собствено си трайно, последователно,

продължително и следователно устойчиво самоусъвършенстване [4]. С тези аргументи авторът определя портфолиото на учителя като продукт и процес и като ежедневна професионална дескриптивна рефлексия.

Професионалното портфолио във всички случаи изпълнява комуникационни функции, тъй като, от една страна, служи за креативна комуникация между колеги [8], с ученици и родители, но и като рефлексивно обръщане навътре към себе си и даване на отговор на важни въпроси, свързани с личностно осъзнаване, развитие и усъвършенстване. То дава възможност на другите да се докоснат до професионалните търсения и послания и комуникиране на професионална философия на педагога. Резултат на изпълняването на комуникативната функция е обратната връзка, получена от самите ученици, от родителите, от външното оценяване, от инспектиращи и контролни органи, от други образователни институции и колеги и др. [1, 3, 9].

Специфична особеност в работата на преподавателя е и възможността му да бъде изследовател в хода на своята ежедневна работа, като в хода на експериментирането да съумее да усети новото и перспективното, което да анализира и след това да интегрира в своята работа. В този смисъл портфолиото на учителя дава възможност и за оценка на начините, способите, методите, техниките и технологиите за преподаване и учене, както и за системното осмисляне на опит и идеи. То трябва да покаже както постигнатото от учениците и тяхната оценка за учителската дейност, така и личната самооценка на преподавателя. Така помага за разкриване на силните страни на преподавателя и на онези области, в които има нужда от допълнителна работа, обучения и самоусъвършенстване. Съвременните образователни стандарти поставят изискване към педагозите непрекъснато да разширяват границите на професионалните си знания и компетенции. В хода на нарастващата динамика и все по-бързо развиващите се нови технологии (изкуствен интелект), дигитализация, нови професии от изключителна важност е умението да променяме учебната среда, изучаваните предметни области и методите на преподаване с темпове, които съответстват или изпреварват динамиката на променящия се свят. Именно затова портфолиото се явява удачен и удобен професионален инструмент за проследяване на педагогическата дейност, за самонаблюдение и самооценка на професионалния труд.

Интерес за изследователската практика представлява доколко тези три основни компонента, които се намират във взаимовръзка помежду си, реално присъстват в професионалното портфолио на учителя. За целта са изследвани представените на електронната страница на II ОУ „Д-р Петър Берон“, град Шумен, в рубриката *учители,* дигитални портфолиа на педагозите в училището включително на директора и на заместник-директора (https://bazovo.com/uchiteli/).

Съдържанието на портфолиата на ръководния състав обхваща общи данни за притежателите (образование, допълнителни квалификации), документи от участие в различни форми на продължаваща квалификация и получени награди/благодарствени писма и компетентностите, които трябва да притежава директорът/заместник-директорът съобразно Приложения № 3 и № 4 към чл. 42,

ал. 2, т. 2 и т. 3 от Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти [9]. Портфолиата не включват философия на преподаване според задължението на ръководството за изпълняване на норма преподавателска работа или концепция за управление на образователната институция, както и добри практики от преподавателската методика или иновативни способи за мениджмънт, които могат да се мултиплицират или обменят с колеги. С цитирането на нормативните изисквания за компетентности, които трябва да притежават директорът и заместник-директорът не се предоставя информация за планираните и реализирани политики за развитието на институцията, за практики, които водят до повишаване на качеството на образованието и следователно не се изпълняват в пълнота комуникационните функции на потртфолиото. Компетентностите са представени като завършено образование, курсове и получени сертификати от обучения или постижения на ръководния състав, но не дават информация как тези подобрени знания и умения се прилагат в пряката работа и по какъв начин допринасят за качество на преподаването или управлението на образователната институция.

Част от педагогическите специалисти, които включват старши учители и учители, ресурсни учители, психолог, логопед, педагогически съветник, също се позовават на нормативно определените си задържения в Наредба №15, които цитират в портфолиата си. Освен данни за придобито образование и квалификации в разработените портфолиа се представят философия за обучение и възпитание и отчасти за преподаване, с което се запознават и родителите, и учениците с ценностите на обучаващите. Голяма част от учителите считат, че е важно да се прилага индивидуализиран подход въз основа на познаване на психическото, физическо и емоционално състояние на всяко дете, както и да се изгради устойчива и позитивна среда, в която подрастващите да се чувстват защитени и спокойни. Заедно с това учители в начален етап прилагат интегративен подход, с който дават възможност на учениците да „изживяват“ познанието на база на собствения сетивен и възприятиен опит и на основа на асоциативно мислене в реална и значима за тях ситуация, която ги поставя в условия да са активни участници в образователния процес, които задават въпроси, отстояват позиция, споделят преживявания, правят оценка и самооценка. Поставяйки във връзка двата подхода, един от учителите се фокусира върху съчетаването на четири основни вида активно учене – контекстно учене (ситуации, близки до живота на детето), центрирано върху ученика учене (учене от собствения опит и преживяване), конструктивно учене (как ученикът да постига цели, да работи върху допуснати грешки, да създава алгоритми и да проявява асоциативно мислене). Трима от педагогическите специалисти включват като част от работата си изпълняването на различни роли в конкретни ситуации при интеракцията учител – ученик: на наставник и учител, медицинска сестра, психолог, консултант и т.н. Споменава се, че образованието трябва да е достъпно, адаптирано, интригуващо, развиващо и надграждащо. Методите на преподаване, които се използват от учителите, са представени най-общо, като са разгледани в теоретичен план характерните особености както на

традиционни методи като беседа, разказ и наблюдение, така и на иновативни (проектно-базирано обучение, мултимедийно обучение, прилагане на игрови подход и др.). Част от учителите заявяват предпочитание към традиционните методи, а други включват в работата си и иновативни. Учител по информационни технологии оказва методическа подкрепа на колегите си за прилагане на дигитални средства в обучението. В портфолиата се посочват доверието и сътрудничеството в интеракцията учител – ученик като ключови за качеството на обучение независимо от прилаганите методи. Като се имат предвид особеностите на региона, ценни в задължителния компонент на портфолиата са личните откровения по трите основни тематични методически проблема – образователна философия по роден език, отговорности на учителя за формиране на компетентности за прилагане на книжовния български език и проблеми и решения при развиването на езикови знания и умения у учениците, които показват нивото на осъзнаване на компетентности и отговорности на учителя [2], чийто аспект се засяга в малка част от изследваните портфолиа. Част от учителите определят за значимо развиването на меки умения – умения за работа в екип, креативност, общуване, емпатия и прилагането на техники за самооценяване от учениците, развиване на умения за критично мислене, а други обръщат внимание на заниманията по интереси като организирана форма на свободното време на учениците така, че да реализират потребностите си от изява и въображението си. Представени са постижения на ученици от учебна и извънкласна дейност. Ресурсните учители прилагат Монтесори педагогика и арт терапия при работата с деца със специални образователни потребности и разчитат на обединените усилия с родителите за развитие на учениците. В останалите портфолиа значимостта на сътрудничеството със семейството се споменава в единични случаи. Педагогическият съветник набляга на консултирането и помощ при избор на последващо образование и провежда тестове за определяне на силни и слаби страни и личностни черти на характера на учениците, които подпомагат избора на професии.

Педагогическите специалисти изтъкват ученето през целия живот и надграждането на компетентности като приоритет, съдържащ се във всички портфолиа. Представят бъдещите си планове, които включват подобряване на компетентностите за преподаване и учене, като някои от тях посочват конкретни дефицитни области, в които желаят да се квалифицират (прилагане на информационни и комуникационни технологии в обучението, развиване на нови и иновативни методи на преподаване и т.н.). Не посочват обаче как и дали прилагат придобитите и усъвършенствани до момента компетентности от проведени квалификационни форми, което е видно че се осъществява от представени сертификати и документи за повишаване на квалификацията и придобиване на степени на професионална квалификация. Не е ясно как новите знания и умения от обучения допринасят за повишаване на качеството на образование. Също така не се представят конкретни добри или интерактивни методи на преподаване и учене, които да доказват ползата за развиване на ключови знания и умения у учениците, да показват постижения на учениците в резултат на апробирането им и да служат за пример и модел на други учители.

Училището е базово към Шуменския университет и би следвало учителите да бъдат в помощ на студентите при провеждане на практическото им обучение (хоспитиране, текуща педагогическа и стажантска практика) включително чрез добър модел за преподаване и учене, мотивиране на учениците и приобщаването им към ценностите на образованието. Трябва да се отбележи също, че в част от професионалните портфолиа приложените копия на документи и други материали съдържат информация за предходни периоди, с което не е изпълнено изискването на чл. 68, ал. 1 от Наредба №15 за актуализирането му в началото на всяка учебна година.

Изводите, които следват от теоретичното изследване, са, че професионалното портфолио изпълнява значима роля за представяне на философията на педагога за преподаване и учене и формиране на ключови компетентности и меки умения у децата и учениците, многократно застъпени и доказани в научните публикации. Моделът е ефективен не само като инструмент за оценяване, но и като технология за проследяване на собственото развитие в учебните процеси и за проследяване на етапите на саморазвитие, наблюдение и самонаблюдение [2]. Портфолиото показва квалификационния статус на педагогическия специалист и приоритетите му за кариерно и професионално развитие. Така чрез представителната и развиващата функция се дава обратна връзка за постижения и успехи, както и за дефицити в компетентностите, които подлежат на усъвършенстване и се изпълняват както оценъчната, така и комуникативната функция за информиране на ръководителя на институцията, експерти от Министерство на образованието и науката, Регионалното управление на образованието и местната власт, инспектори от Националния инспекторат по образование, родители, заинтересовани страни и общественост за постигнатото, потребностите и търсенето на възможности за развитие на педагога. Комуникативната функция е следствие от останалите и една от най-значимите, тъй като може да се използва за разпространение на апробирани модели за преподаване и учене и обмен на добри практики и опит.

По-конкретно анализът на професионалните портфолиа на педагогическите специалисти във II ОУ „Д-р Петър Берон“, град Шумен води до следните заключения:

- Представена е философията на педагозите за образованието, с изключение на ръководството, което не представя визия както за обучението, така и за управлението на институцията.
- Фокусът е върху ученика и създаването на позитивна среда за осигуряване на благосъстоянието му и добри взаимоотношения на подкрепа и прилагане на индивидуализиран подход според възрастовите, личностните, обучителните и други особености на подрастващите.
- Поставен е акцент на документи и материали, доказващи както професионална квалификация и опит, компетентности и степен на професионално развитие, така и постижения на учениците.
- Не всички портфолиа са актуални към конкретната учебна година, за която се отнасят.

- Посочени са класически и иновативни методи и технологии на преподаване, но не и конкретни примери за тяхното прилагане.
- В по-ниска степен е застъпено сътрудничеството със семейството и родителите като участници в образователния процес.
- В професионалните портфолиа не се засяга взаимодействие със заинтересовани страни, което да създаде възможности за подкрепа на повишаването на качеството на образованието.

В този контекст могат да се направят определени препоръки за подобряване на комуникативната стойност на разработваните портфолиа, за да могат участниците в образователния процес, колеги от други училища, студенти, експерти и други както да се запознават с квалификационния статус на педагозите, така и да използват и мултиплицират апробирани практики, които водят до по-високо качество на преподаването и ученето и мениджмънта:

- Да се конкретизират, посочени в теоретичен аспект, методи, техники и технологии за преподаване и учене, които учителят е апробирал в своята практика според специфичните обучителни и личностни характеристики на учениците, които да служат като добър опит на студенти и други учители, работещи в подобна образователна среда.
- Да бъдат представяни добри практики за приложение на компетентностния подход в процеса на обучение за развиване на ключови компетентности у учениците.
- Професионалните портфолиа да се актуализират всяка учебна година в зависимост от настъпили промени в развитието на педагозите и приложените методи, техники и технологии за управление и преподаване.
- Да се представят добри практики за взаимодействие със семействата и родителите като участници в образователния процес с оглед подобряване на тяхната ангажираност с дейностите в училището и образованието на децата им и създаване на по-добри възможности за качествено обучение, възпитание и социализация.

Професионалното портфолио като представителна форма на комуникация, доказваща компетентности и визия за развитие на учителя или показващо насоката за развитие на образователната институция, е с изключително важно значение за осигуряване на симбиоза между знания и умения на педагогическия специалист и на учениците, самонаблюдението, анализа, рефлексията и саморефлексията, на силните страни и необходимите области за подобрение и комуникиране с колеги и заинтересовани страни за обсъждане и мултиплициране на добри практики с крайна цел осигуряване на високо качество на образованието.

Литература:

1. Божилова, В., Гюрова, В. (2008). Портфолиото на преподавателя., София: Агенция Европрес.
2. Георгиева, С. (2019). Портфолио – технологический аспект эффективного университетского образования будущих учителей родного языка. - В і сник

Черкаського ун і верситету. Сер і я Педагог і чн і науки. Черкаси: Міністерство освіти і науки України. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2019, № 2, ISSN 2076-586 X ( Print ); ISSN 2524-2660 ( Online ), с. 80–86. DOI 10.31651-2524-2660-2019-2-80-86.
3. Господинов, Д. (2011) Електронното учителско портфолио. – В: Сборник доклади от теоретичен семинар на катедра „История на педагогиката и управление на образованието“ по случай 25 годишнината на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ 09.05.2011 г., с. 55–62 (електронно издание).
4. Миндизова, Д. (2014). Портфолиото като професионален инструмент за систематизиране и оценяване на педагогическия труд. Научни трудове на Русенския университет, том 53, серия 11.
7. Железова-Миндизова, Д. (2017). Педагогическото портфолио – инструмент за самооценка и саморефлексия. Русе.
8. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн. ДВ. бр. 79 от 13 октомври 2015 г.
9. Зафирова, Л. (2012). Портфолиото – средство за отражение на личните постижения на педагога. – Образование и технологии. Иновации в образованието и познавателното развитие, бр. 3, с. 71–77.
10. Каракашева-Йончева, Л.М. (2012). Портфолиото-средство за самоусъвършенстване на педагогическата квалификация на университетския преподавател. – В: Научни трудове на Русенския университет, том 51, серия 6.2.
11. Кожухарова, П., 2017. Портфолиото на учителя като технология за представяне на професионални достижения. – SocioBrains. Issue 34, May, 2017, pp. 202–209, ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria
12. Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, Обн. ДВ. бр. 61 от 2 август 2019 г.
13. Пенкова, Р., Миткова, Д, Захариев, З., и др. (2013). Портфолиото в образованието. Философия, характеристика, структура, видове. – В: Учебно помагало за обучение на педагогически специалисти, заемащи нова за системата на народната просвета длъжност. Модул 1. София.
14. Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H., Wyman, R. M. (2004). How to develop a professional portfolio: A manual for teachers (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

*Радостина Емилова Власева*,
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*radostina.georgieva@gmail.com*

# ВИЗУАЛНО ВЪЗПРИЯТИЕ – НАУЧНИ ПРЕДПОСТАВКИ

*Росен К. Петров*

# VISUAL PERCEPTION – SCIENTIFIC PREMISES

*Rosen K. Petrov*

*ABSTRACT: In the publication the perceptive processes and the leading role of visual perception are examined. A connection between the human senses, the nervous system and the psyche is implemented during the process of art activities. The influence of digital tools on the creative skills of today's children is analyzed.*

*KEYWORDS: perception, visual perception, digital tools, art skills, nerve cell and synapsis*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Възприятията са процеси, чрез които в мозъчната ни кора се отразяват предметите и явленията от околния свят. Те ни помагат да разберем света около нас и се основават на сетивните органи. Субективната сетивна информация се трансформира в когнитивен опит и е стимул за определено поведение и вземане на решения.

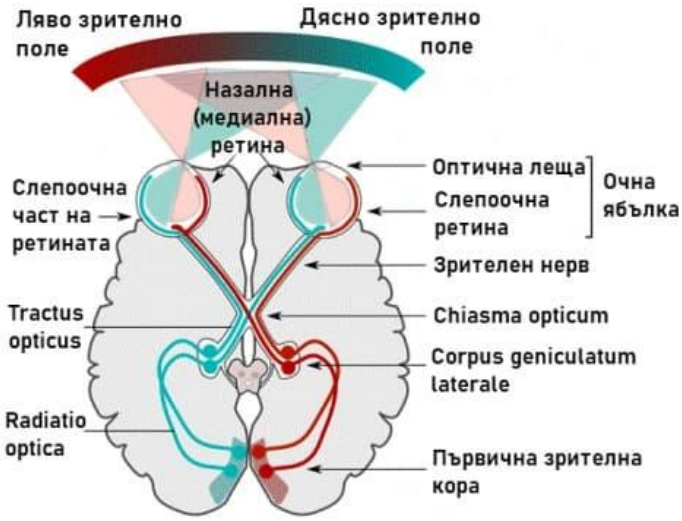
В изобразителното изкуство зрителното възприятие заема съществена роля. Виждането и правилното възприемане на материалния свят е сложен процес. За правилното му осъществяване художникът-педагог насочва вниманието на обучавания към най-важните характеристики на формата, мястото на обектите в пространството, перспективните изменения и цвета. Съзнателното и преднамерено наблюдение способства изучаването на обектите за рисуване и формира правилни зрителни представи, развива зрителната памет.

Перцепцията (от латински perception – сетивно възприятие, усещане достигащо до съзнанието ) се осъществява със зрението, слуха, осезанието, обонянието и вкуса. Със сетивата получаваме информация за обектите и явленията в света около нас. Колкото повече сетива са включени, толкова образът е по-пълен и трайно оставащ в съзнанието. Възприемането може да е осъзнато и неосъзнато, преднамерено и непреднамерено. Перцепцията за всеки един човек е уникална. Тя зависи от натрупания сетивен опит (аперцепция) и в първите години от детството е силно повлияна от условията на отглеждане и културата на обществото. Тази уникалност прави процеса на обучение по изобразително изкуство и музика значително сложен. Обучението на групи по-големи от 10 – 12 ученици е слабо ефективно. На перцепцията оказва влияние: вниманието, емоциите, убежденията, естетическите потребности, физическото

състояние, здравето, настроението, умората, интересите и пр. Перцепцията има граници и може да се тренира. Изразената сетивност, съчетана с емоционалност, е причината художници и музиканти да откриват и творят. Всяко авторско музикално произведение или художествена творба е ново откритие, както са откритията в науката.

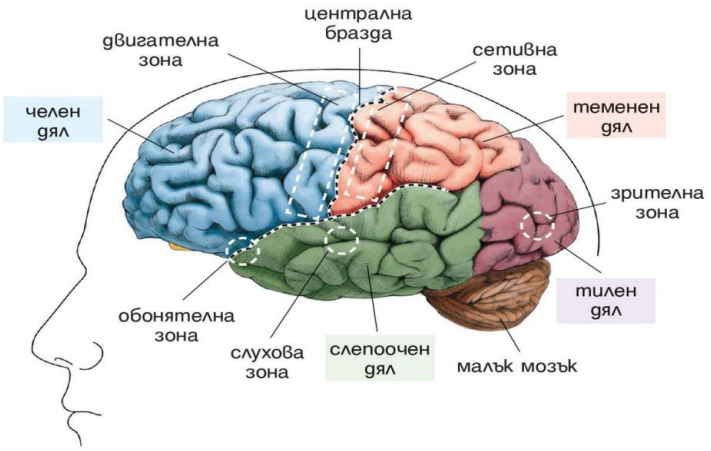
През 1954 г. излиза от печат книгата „Изкуство и визуално възприятие“ на Рудолф Арнхайм, който отбелязва следното: „Съществува тенденция сред учените да описват тези визуални преживявания по аналогия с физическите процеси. Когато става въпрос за визуално възприятие, се приема, че човешкият ум работи като фотоапарат. Но ако вместо предположения учените разчитат без предубеждения на фактите, те ще открият, че възприятието е всичко друго, но не и механично средство за записване на нещата. Първо, зрението не е чисто пасивно възприятие. Светът на изображенията не е просто запечатан в сетивата, които надеждно отразяват визуалната информация. По-скоро, напротив, ние ги получаваме, като изследваме обекта. С невидими пръсти ние се плъзгаме в пространството около нас, опипваме предмети, докосваме ги, след това внимателно разглеждаме повърхността им, проследяваме границите им, изучаваме текстурата им. Този процес се оказва изключително активна дейност“ [1: 55].

Според някои учени очите ни не са отделен орган, а част от мозъка. На фиг. 1 схематично е показан пътят на светлината от двете зрителни полета. Нека си представим, че в зрителните полета на показаната схема се намират физическите обекти за наблюдение. Отразената светлина от тях достига до очите, преминава през роговицата, воднистата течност в предната камера, лещата, стъкловидното тяло и достига ретината. Ретината е розова мрежеста тъкан, която се състои от нервни клетки. Тези фоточувствителни клетки се наричат пръчици и колбички. Пръчиците са чувствителни към относителната осветеност, докато колбичките – към цветовете. Колбичките са три вида чувствителни към синя, зелена и червена светлина. Чрез зрителния нерв, съставен от бяло мозъчно вещество, клетките на ретината изпращат изображението към мозъка. Чрез зрението получаваме визуална информация, но реално виждаме чрез мозъка си, където в тилната му част по нервните влакна достига информацията. Благодарение на бинокулярното (двуочно) зрение получаваме представа за предметите във височина, широчина и дълбочина. Тази тримерност е в основата на перспективата, която се изучава в часовете по изобразително изкуство. Очите са адаптивни към светлината. Потокът светлина към окото се регулира чрез ириса, който променя големината на зеницата. Зрителното възприятие е инертно, което ще рече, че образът се задържа в окото приблизително 0.1 секунда. При бърза смяна на изображенията на киноекрана зрителят възприема движението като непрекъснато.

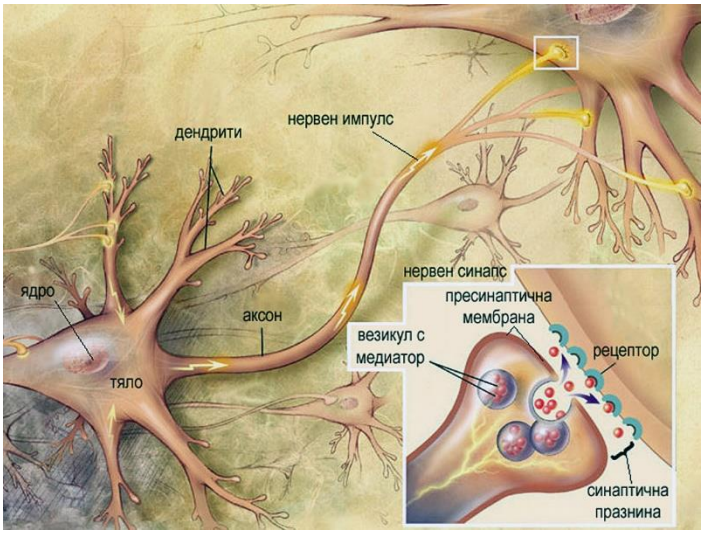



Фиг. 1. Бинокулярно (двуочно) зрение и пътят на достигане на сетивната информация до първичната зрителна кора (цитат по https://medpedia.framar.bg/%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%8F/%D0%B7%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%BE-%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B7%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0 [5])

От центъра на зрението в главния мозък информацията достига до другите центрове и бива обработена субективно. Фиг. 2 показва най-общо структурата на главния мозък с неговите дялове и зони, без да има изчерпателен характер. Когато Р. Арнхайм пише за визуалното възприятие, все още няма информация за структурата и устройството на нервната система. През 1931 г. се появява първият електронен микроскоп, но едва след 1950 г. се правят нови открития с него – устройство на нервната клетка, нервен синапс и др. Невронът има тяло, дълъг израстък, наречен аксон, и къси израстъци, наречени „дендрити“. Връзката между невроните се нарича нервен синапс (фиг. 3) и през синаптичната празнина преминават невротрансмитерите (медиаторите), които са невропредаватели. Мислите, чувствата и цялата сетивна информация пътува през мозъчните клетки. Този път е описан от Д. Кхалса и К. Стаут по следния начин: „Корените“ на неврона се наричат аксони. Информацията се влива в тях от дендритните „разклонения“ на съседните неврони. След това под формата на електричен импулс тази информация пътува нагоре по „стъблото“ на неврона, което представлява клетъчното тяло. Накрая достига до „клоните“ или дендритите. От тях нервният импулс тръгва към аксоните на друг неврон. В крайна сметка това оформя една цялостна, подобна на верига, мисъл или спомен“ [3: 164].




Фиг. 2. Дялове и зони на главния мозък (цитат по https://www.ptgburgas.com/media/upload/files/pdf [6])



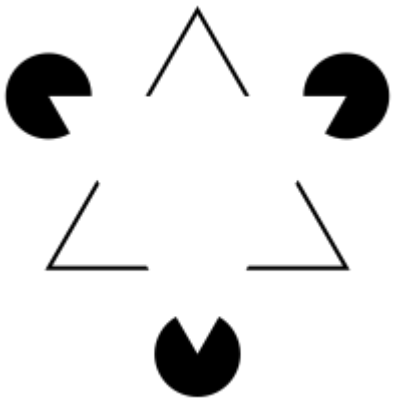

Фиг. 3. Нервен синапс и предаване на нервен импулс (цитат по https://abritvs.com/%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%BD%D0%B8-%D0%BA%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%BA%D0%B8-%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8-%D1%86%D0%BD%D1%81/ [7])

Мисълта и цялата информация, преминаваща през нервната система, е във вид на електрически импулс, който през синапса преминава в химичен, след

което в следващата клетка е отново електрически. В синаптичната празнина намират приложение стотици невропредаватели, но няколко са по-важни: серотонин, допамин, ацетилхолин, норепинефрин и GABA. Ацетилхолинът е отговорен за паметта. Организмът го произвежда от лецитин, витаминте от В група, витамин С и някои минерални вещества. Липсата му води до лоша концентрация. Серотонинът е свързан с доброто настроение. Синтезира се от аминокиселината триптофан в стомашно-чревния тракт и мозъка. Всички медиатори се съхраняват във везикули в нервните клетки. Под въздействието на електрическия сигнал везикулите се отварят, медиаторите преминават синаптичното пространство, свързват се с рецепторите на следващата клетка и така предават сигнала по-нататък. При недостиг на медиатори, поради лош синтез, причинен от липса на хранителни вещества, генетични или епигенетични проблеми, се получават различни разстройства с поведението, концентрацията, паметта, възприятията.

„Каква е ролята на сетивната информация?“ – ни дава Дейвид Игълман: „При раждането невроните на бебето са разнородни и несвързани. През първите две години от живота те започват да се свързват изключително бързо, докато усвояват сетивна информация. Всяка секунда в мозъка на малкото дете се образуват до два милиона нови връзки или синапси. На двегодишна възраст детето има над сто трилиона синапса – двойно повече от възрастен човек. Сега то е достигнало максимума и има далеч повече връзки, отколкото ще са му нужни. В този момент образуването на нови връзки се заменя от стратегията на невронното „окастряне“. Докато съзрявате, 50% от синапсите ще ви бъдат подрязани. Кои синапси остават и кои изчезват? Когато един синапс участва успешно в дадена схема, той се усилва; и обратно, синапсите отслабват, ако не са от полза, докато накрая биват елиминирани. Също като пътеки в гората, връзките, които не използваме, се губят“ [2: 12–13]. С тези думи Дейвид Игълман като невроучен в Станфордския университет дава научното обяснение за ролята на обучението по изобразително изкуство. Ако детето от двугодишна възраст рисува играе и моделира, ще запази много от мозъчните връзки и ще развие нови. При изучаването и трупането на опит невроните се търсят и допират – създават нови синапси. Тази способност на нашите мозъци се нарича невропластичност и бива променяна през целия живот.

„Според гещалтпсихологията визуалното възприятие зависи от шест основни принципа: близост, непрекъснатост, сходство, завършеност, простото и взаимодействие между фигура и фон. Гещалтпсихолозите смятат, че тези организиращи принципи не зависят от миналия опит, а присъстват в самите стимули“ [4: 226]. Най-яръкпример е триъгълникът на Канижа (фиг. 4). Това е оптична илюзия, при която се възприема като реален обект несъществуващ триъгълник. Причината за това възприятие е свойството на психиката ни да се стреми към ред и порядък, да довършва нещата, да ги дообяснява. Илюзията е нереално възприемане. Произлиза от ограничение на възприятието и невъзможност да се види обективната реалност.



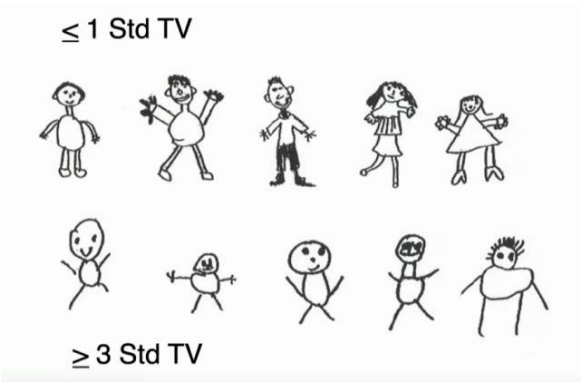
Фиг. 4. Триъгълник на Канижа (цитат по https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D1%8A%D0%B3%D1%8A%D0%BB%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BD%D0%B0_%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%88%D0%B0 [8])

Виждането не е достатъчно за рисуването! Всичката сетивна информация с помощта на натрупания опит бива *анализирана*, *сравнявана* и *обобщавана*. Анализира се мястото на обекта или обектите за рисуване в пространството (над или под хоризонта), формата, осветеността, светлосянката, перспективата, цвета и пр. Сравняват се обектите по големина и техните пропорции, цвят, степен на осветеност. Рисунката започва от поместването на обектите в рисувателното поле и обобщеното им изграждане. При следващите етапи постепенно се преминава, чрез постоянни сравнения и наблюдения, към детайлното конструктивно и цветово изграждане на конкретен образ. В изобразителното изкуство не е задължително обектът и образът да са едни и същи. Творчеството позволява създаването на нетрадиционни форми и абстрактни изображения. Синтезираната от художника визуална информация и съзнателно обработена ще е бъдещото творческо решение. Рисуването, ако не е мислене, какво друго е? От психологията знаем, че основните мисловни операции (процеси) са: анализ, сравнение, синтез, обобщение, конкретизация и абстракция. Всички те активно присъстват в изобразителната дейност.

Учителите по изобразително изкуство, с опит по-голям от 20 години, забелязват, че изобразителните способности на учениците през последните години намаляват. Каква е причината? В ранна детска възраст детето експериментира в играта си. Опознава реалния свят като извършва дейности, нехарактерни за възрастните. Иска да пипне и види всичко. Когато му попадне лист хартия, може просто да го скъса, намачка или да драска върху него. Създаването на изображение за него е игра и експеримент. Не си поставя цели за достоверност, просто рисува. Важно е рисунката да върши работа – рисува това, което му е познато.

В човешките фигури на 3 – 4-годишните деца се наблюдават пропуски – липсват детайли и части на тялото, създават така наречените главоноги (глава, от която излизат краката). С натрупания опит всеки изминал ден те стават по-добри. Рисунките стават по-достоверни и близки до реалността. Трупането на сетивна информация и многото синапси способстват процеса на учене. В детската градина и училище, под ръководството на педагозите, децата решават изобразителни проблеми и се усъвършенстват. С напредъка на цифровите технологии повече деца отделят голямо време на смартфоните, таблетите и компютрите. С прости движения като плъзгане и натиск по екрана на тези устройства децата боравят без проблем. Тези елементарни движения не изграждат реален опит. Мозъкът е пригоден за реалния, а не за виртуалния свят. Изображенията ги получават наготово, не проследяват структурата на обектите и ги наблюдават за секунди. Тези бързи действия се свързват с дефицит на вниманието, докато в рисуването е необходимо повече време и наблюдение. Дългото наблюдение води до богат сетивен опит и зрителни представи. Твърде лесните неща не развиват. Така днес, при деца на около 10-годишна възраст, виждаме изображения, подобаващи на деца от първи клас.

Проф. Манфред Шпитцер, невробиолог и психиатър от университета в гр. Улм, Германия, на Третата международна конференция за работа на мозъка на Австрийския здравен център „Верба Майер“ говори за цифровата деменция. Той обръща внимание на съвременните проблеми, като прилага в доказателство много изследвания. Едно от тях е проведено в Канада през 2019 г. Тествано е когнитивното развитие на няколко хиляди деца. Първоначалният въпрос е: „Колко често ползвате средствата за масова информация?“. Резултатите показват – колкото повече време прекарва двугодишно дете пред екрана, толкова по-лошо умственото развитие има то на тригодишна възраст. Затова те изследвали тригодишни деца и измерили умственото им развитие на петгодишна възраст и отново получили отрицателен вектор, отразяващ негативното развитие. Друго изследване на 2000 петгодишни деца, които прекарват много време пред телевизора, им е дадена задача да нарисуват човешка фигура. Оценявани са по това дали фигурите имат глава, ръце, крака, уши, очи и с какво качество. Тези, които са гледали телевизия три и повече часа на ден, са създали значително по-лоши изображения (фиг. 5) [9].




Фиг. 5. Рисунки на деца прекарали значително време пред телевизора (цитат по https://www.youtube.com/watch?v=RfgSdrA6Rag [9])

Възприетата и обработената информация по невронните пътища достига до останалите органи и ръцете. Не чрез ръцете си, а чрез ума си създаваме изобразителен продукт във вид на картина, рисунка, декоративна творба и т.н. Дигитализацията и цифровизацията, ако са допринесли в много отношения за напредъка на обществото, до голяма степен са навредили на способностите на младия човек да вижда реално света. Променили са умението за изразяване чрез изображения и са формирали нова невропластичност. Обучение без или с малко технически средства е обучение с концентрация и пълноценно усвояване на знания. Водещо би трябвало да е учебното съдържание, а всичко останало да има второстепенен характер. Онагледяването често може да бъде в реални условия и демонстрацията да се извършва от учителя пред учениците.

Литература:

1. АРНХАЙМ, Р., 1974. *Искусство и визуальное восприятие*. Москва: Издательство „Прогресс“
2. ИГЪЛМАН, Д., 2017. *Мозъкът това си ти.* София: Издателство „Сиела“. ISBN 978-954-28-2268-4
3. КХАЛСА, Д., СТАУТ, К., 1999. *Дълголетие на мозъка.* София: Издателство „Аратрон“. ISBN 954-626-107-6
4. ЦАНЕВ, П., 2008. *Психология на изкуството.* София: Издателство Национална художествена академия. ISBN 978-954-92147-3-4
5. [онлайн]. [прегледан на 23.06.2024]. Достъпно от: https://medpedia.framar.bg/%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%8F/%D0%B7%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%BE-%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B7%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0
6. [онлайн]. [прегледан на 23.06.2024]. Достъпно от: https://www.ptgburgas.com/media/upload/files/pdf

7. [онлайн]. [прегледан на 23.06.2024]. Достъпно от: https://abritvs.com/%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%BD%D0%B8-%D0%BA%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%BA%D0%B8-%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8-%D1%86%D0%BD%D1%81/
8. [онлайн]. [прегледан на 23.06.2024]. Достъпно от: https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D1%8A%D0%B3%D1%8A%D0%BB%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BD%D0%B0_%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%88%D0%B0
9. [онлайн]. [прегледан на 23.06.2024]. Достъпно от: https://www.youtube.com/watch?v=RfgSdrA6Rag

*Росен Кирилов Петров,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*rosen_petrov6@abv.bg*

# МОДУЛНИ МРЕЖИ В ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО И СТРУКТУРНАТА КОМБИНАТОРИКА

*Росен К. Петров*

# MODULAR WEBS IN VISUAL ART AND STRUCTURAL COMBINATORICS

*Rosen K. Petrov*

*ABSTRACT: In the publication material forms and their classification are examined. The types of modular webs, their conversion and application in visual arts. The role of combinatorics as a school discipline and the link with modern production, architecture and design.*

*KEYWORDS: combinatorics, material forms, module and model webs*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-98/30.01.2024 г. „Проектиране на зелени STEAM зони за рекреация – първа част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

В постмодерен свят и производство на стоки с масов характер възниква необходимост от създаването на уникални продукти и такива в малки серии. За създаването на нови форми е от значение творческата намеса на художниците дизайнери. Различните материални комбинации се изучават от няколко научни дисциплини.

Какво е комбинаторика и какво изучава тя? Предмет на комбинаториката са сложните образувания (комбинации) с отделни елементи, наричащи се модули. Както отбелязва Р. Райчев – „Модулът е единица елемент, от който се изграждат по-сложни структурни образувания. Така модули за направата на тротоар или стенна облицовка са плочи от различен материал и с различна форма. Модулна е и подовата паркетна настилка. Модулна е панелната конструкция на един жилищен блок“ [2:34]. Модулите притежават комбинативност и с един такъв модул могат да се получат определен брой комбинации, с два или три модула броят от комбинации ще е различен.

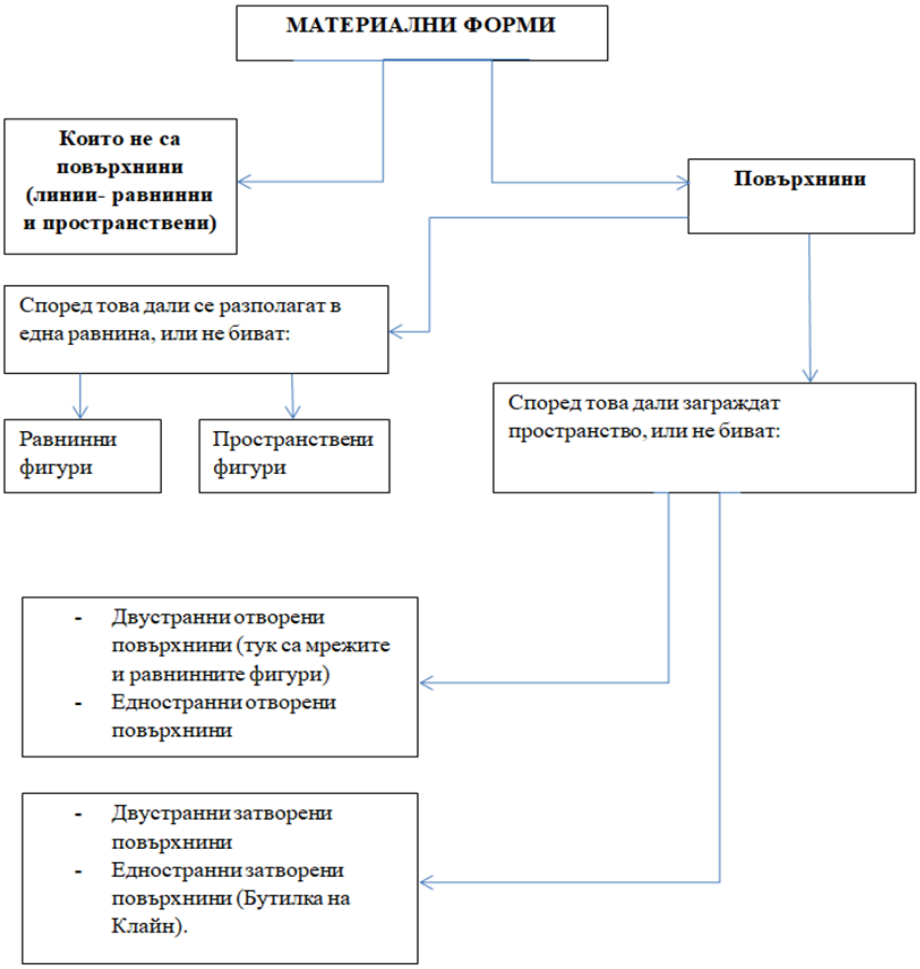
Комбинаториката се изучава като учебна дисциплина, дава знания и практически умения за художествено проектиране. Художникът в съвременното производство и архитектура заема важно място. Разнообразието от форми в архитектурата и строителството както и в дизайна е ограничено. Изучаването на възможностите за комбинация разкрива нови възможности за уникални или малки серии за задоволяване на потребностите на обществото.

Комбинаториката изучава формите, а те са ни необходими и съществуват в целия материален свят. Изучаването на формите и тяхното класифициране ни помага в създаването на нови различни от природните. ***Материалните форми***

(фиг.1) се разделят на две групи. **Първата група** са тези, които не са повърхнини. Това са линиите (равнинни и пространствени). Линиите са или успоредни, или са съвпадащи, или са кръстосани, или се пресичат. **Втората група** са повърхнини. Повърхнините могат да се разделят на:

– равнинни и пространствени фигури. Равнинните фигури се разполагат в една равнина като: окръжност, спирала, елипса, квадрат и др. Пространствените фигури не могат да бъдат разположени в една равнина като: цилиндър, куб, пирамида и др.

– отворени и затворени повърхнини. Отворените не заграждат пространство. Това са примерно предмети и съдове като чашата или вазата. Равнинните фигури също са отворени повърхнини. Съответно затворените повърхнини затварят част от пространството – кълбо, пирамида, куб, кутия с капак (без капака се превръща в отворена повърхнина) и др.




Фиг. 1. Материални форми

В учебника – „Структурна комбинаторика“ – Р. Райчев изброява четири категории повърхнини, които тук ще попаднат във втора група:

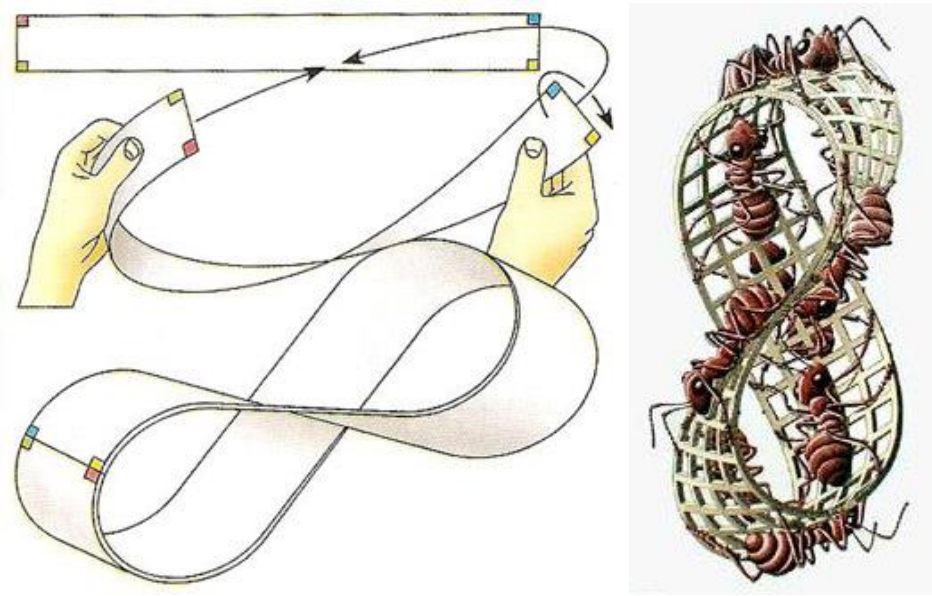
– двустранни отворени повърхнини – например модулните мрежи и равнините фигури, които са само условно геометрично понятие;

– двустранни затворени повърхнини – кълбо, куб и др.;

– едностранни отворени повърхнини;

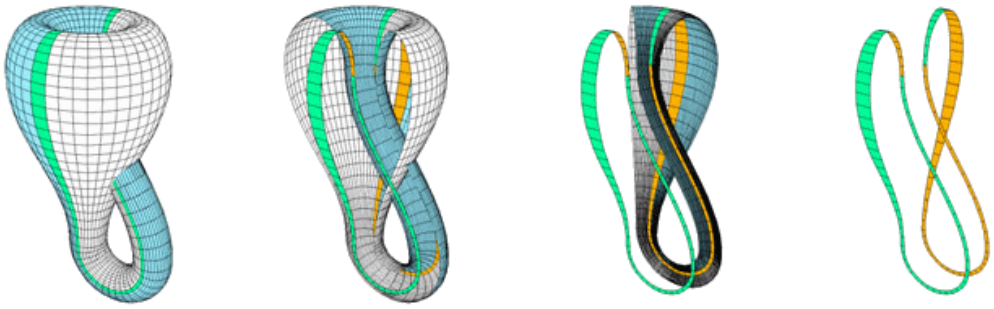
– едностранни затворени повърхнини [3:25].

Двустранно отворените и двустранно затворените повърхнини имат аналог в природата. Пример за едностранно отворена повърхнина е листът на Мьобиус (фиг. 2), кръстен на немския астроном Август Мьобиус. Лентата е открита от Йохан Бенедикт Листинг (1808 – 1882), юли 1858 г., а Мьобиус независимо от Листинг я открива през септември същата година. Използва се при ремъчни предавки и транспортни ленти с цел двойно увеличаване на повърхността за износване.



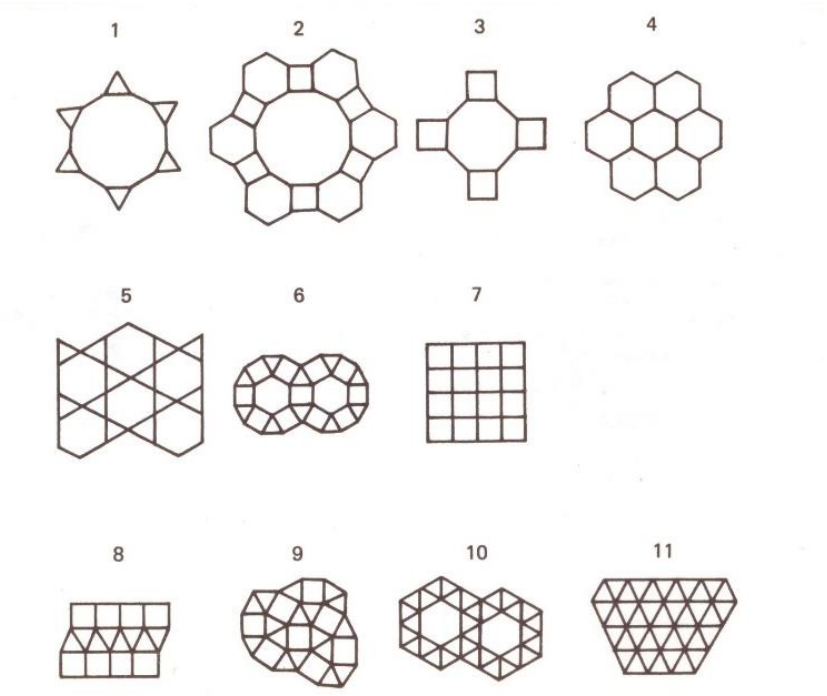
Фиг.2. Едностранни отворени повърхнини. Лента на Мьобиус (начин на създаване) и повърхнина Мьобиус II (1963) от М. К. Ешер, колекция Хааг Гемеентмузеум, Хага (цитат по https://www.daviddarling.info/encyclopedia/M/Mobius_band.html [4])

Едностранно затворена повърхнина е бутилката на Клайн (фиг. 3). Бутилката има една страна (повърхнина) и затваря пространство. Ако бъде разрязана, така че да вземем само една лента, тя ще е като лентата на Мьобиус.



Фиг. 3. Бутилка на Клайн (цитат по https://megavselena.bg/nemislimata-butilka-na-klayn/ [5])

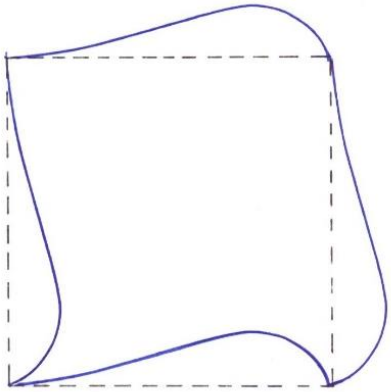
За изучаването на формите се налага полагането на мрежа върху тях поради това че частите на мрежата са геометрично лесно измерими. Мрежите представляват многоъгълници, които са плътно долепени и покриват равнината. Има три вида мрежи: *правилни*, *полуправилни* и *неправилни*. „А какво представляват правилните мрежи? Теоретически това е делението на равнината на правилни многоъгълници, подредени по определен начин. Известно е от математиката, че съществуват единадесет мрежи, които се образуват от правилни многоъгълници, имащи равни страни и ъгли“ [2:44]. Тези единадесет групи са приети като основни (фиг. 4). А кои са правилни многоъгълници? Тези, които имат равни страни и равни ъгли. Правилни са мрежите, образувани от еднородни правилни многоъгълници, т.е. от правилни триъгълници, квадрати и шестоъгълници (условно правилни са само тези три вида мрежи). Ако мрежите са образувани от правилни, но разнородни фигури (например от правилни геометрични фигури като шестоъгълник и триъгълник) те се наричат полуправилни. Всички останали мрежи, съчетание от правилни и неправилни или само от неправилни фигури, образуват неправилни мрежи.



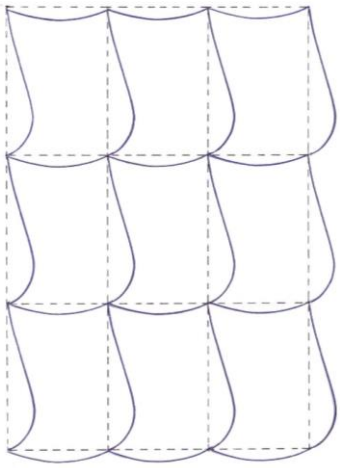

Фиг. 4. Мрежи от правилни многоъгълници – полуправилни и правилни мрежи (цитат по Р. Райчев [2:42])

Мрежите имат върхове и страни. Всеки връх на мрежата е връх на няколко многоъгълника. Всяка страна на мрежата е страна на два многоъгълника. Ако трябва да начертаем мрежа без използване на технически средства, трябва да направим шаблон на правилни: триъгълници, квадрати, шестоъгълници, осмоъгълници и дванадесетоъгълници. От тези фигури се получават всички необходими по-горе показани мрежи.

Модулните мрежи са основа за по-сложни пластични и графични решения. За целта те трябва да бъдат преобразувани. Преобразуването става чрез промяна на дължината на свързващите линии между върховете на мрежата (фиг. 5 – 6).

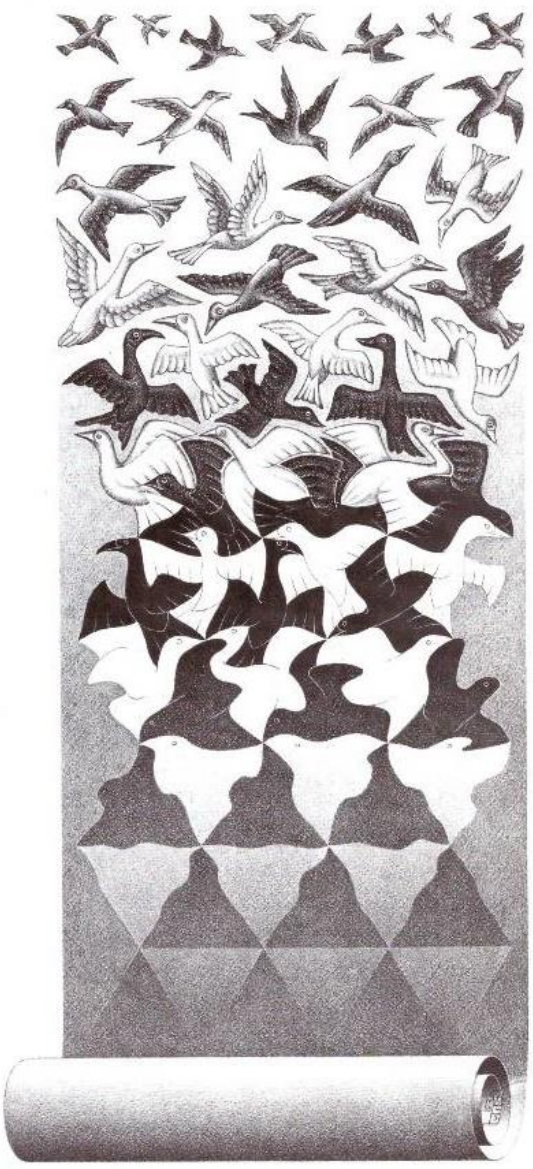


Фиг. 5. Изменение страните на модул



Фиг. 6. Преобразуване на правоъгълна мрежа

Преобразуването, което е вид деформация, може да бъде с опростени линии, показани на горните примери, но също така може да бъде сложно. При сложното преобразуване холандският художник Мориц Корнелис Ешер създава ритмични фигурални композиции. На фиг. 7 авторът показва как от триъгълна модулна мрежа чрез поетапно изменение на линиите се постига фигурален образ без свободно пространство. За творбата си Ешер пише: „Върху еднородната сива повърхност на разгънат свитък хартия отгоре надолу едновременно се наблюдава развитие на форма и контраст. Едва различаващи се отначало триъгълници се превръщат в сложни фигури, в същото време се усилва тоналният контраст между тях. В центъра се трансформират в завършени бели и черни птици. В този момент те се освобождават една от друга във височина и политат като самостоятелни същества по широкия свят. Затова изчезва и свитъкът, на който са били нарисувани“ [1:9].



Фиг. 7. М. К. Ешер. Освобождаване, 1955 г. [1:31]

„Възможни са следните случаи на преобразуване на мрежата:

– когато свободно избраната крива е една и съща за всички страни на правилните многоъгълници в мрежата;

– когато свободните криви са две по две еднакви за многоъгълниците с четен брой страни;

– когато свободните криви са две еднакви и една различна от тях крива, което се отнася за правилната триъгълна мрежа“ [3:64].

Днес приложението на мрежите в графиката не е така широко разпространено както в декоративното изкуство и архитектурата. Везбата е изградена на основата на квадратна мрежа, за керамичните облицовъчни плочки и тротоарни настилки се използват най-често квадратна, правоъгълна и шестоъгълна мрежа. Използването на модулните мрежи ни помага да развиваме креативното си мислене и ни предоставя нови възможности за творческо изразяване.

Литература:


1. ЕШЕР, М., 2001. *Графика и рисунки.* София: „Алианс-97“. ISBN 954-9817-13-X
2. РАЙЧЕВ, Р., 1987. *Комбинаторика.* Учебник за 8. клас на средните специални художествени училища. София: Държавно издателство „Народна просвета“.
3. РАЙЧЕВ, Р., 1995. *Структурна комбинаторика.* София: Издателство „Терзиев и синове“. ISBN 954-541-017-5.
4. [онлайн]. [прегледан на 07.01.2024]. Достъпно от: https://www.daviddarling.info/encyclopedia/M/Mobius_band.html
5. [онлайн]. [прегледан на 07.01.2024]. Достъпно от: https://megavselena.bg/nemislimata-butilka-na-klayn/



*Росен Кирилов Петров,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*rosen_petrov6@abv.bg*

# ИЗМЕРЕНИЯ НА КОНЦПЦИЯТА „BUEN VIVIVR“ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА КАТО АЛТЕРНАТИВА ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

*Росица П. Михайлова*

# DIMENSIONS OF „BUEN VIVIR“ CONCEPT IN THE SOCIAL WORK AS AN ALTERNATIVE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

*Rosica P. Mihaylova*

*ABSTRACT: Historically, social work developed itself over the centuries, undergoes various metamorphoses and enriched itself by the values of culture, religious views and philosophical currents through the ages. An interesting influence and contribution to the current dimension of social work has the Latin American concept of "Buen"vivir"- a holistically connection between the human being and nature for harmonious living and sustainable development.*

*KEYWORDS: social work, buen vivir concept, sumak kawsay, sustainable development*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Темата за благоденствието, благосъстоянието и устойчивото развитие са приоритетни не само на ниво за социалната работа, но и централна тема в различните измерения на научната, политическа и икономическа реалност още от дълбока древност. Благосъстоянието и добрият живот за отделния човек са теми, които вълнуват света още от времето на древните философи. Аристотел и Сократ, както и различните философи и философски школи, са се вълнували и обследвали темата за това в какво се състои добрият живот и как е правилно да се живее. Сократ е новатор за гръцката философска школа, премествайки фокуса на философията от метафизичното върху етичното и социалното, върху това какъв е най-добрият начин да се живее [3, с. 7]. Аристотел, от своя страна, в своите философски възгледи също поставя акцента върху добрия живот, израз на което е концепцията му за евдемоничното щастие, според която живот в синхрон с духа води до добър живот.

Нюансите на благоденствието и добрият живот са съпътствани и повлияни от различните ценности, бит, култура, светоглед и мироглед на хората от различните географски ширини. Хр. Коларова-Василева определя мирогледа като система от възгледи и идеи на човека за заобикалящата го действителност, за света и неговото място в него, както и основните му житейски позиции, определени от тези възгледи, вярвания, идеали, принципи на познание и ценностна ориентация [2, с. 129].

Темата за общото благо, благоденствие, живот в общността и хармония с околните и природата вълнува и различните общности и племена по целия свят. Ясен израз на това е например африканската концепция, превълнала се във философия, „UBNUNTU – Аз съм, защото сме“. Архиепископ Туту разглежда убунту като теологична концепция и я полага в основите на работата си в Южноафриканската комисия за истина и помирение. В свое интервю той казва: „Убунти е същността на това да си човек. Означава, че сме хора чрез другите хора. Не е възможно да сме пълноценни, ако сме сами“ [7, с. 193].

В своята книга „Атлас на щастието“ Хелън Ръсел описва убунту по следния начин: „Има една дума в Южна Африка – убунту – която описва най-големия дар, който Нелсън Мандела ни остави: философията си, че всички сме свързани заедно по начини, които са невидими за окото, че човечеството е едно, че осъществяваме себе си чрез споделяне с другите и че се грижим за тези до нас“ [7, с. 192].

Друг пример е обектът на тази статия – латиноамериканската концепция „BUEN VIVIR – добър живот“. Проблемът за добрия живот и устойчивото развитие, залегнал в концепцията Buen Vivir, резонира хармонично с основните ценности и принципи на социалната работа. Неслучайно Световният ден на социалната работа през 2024 година е под надслов „Buen Vivir: Споделено бъдеще за трансформираща промяна“.

Темата резонира със съвременните предизвикателства и стремежи на социалната работа по целия свят, който е изправен пред редица кризи, вариращи от жестоки конфликти, влошаване на околната среда до продължаваща бедност и политически различия. На този фон социалната работа трябва да се развива и да възприема иновативни, трансформиращи подходи, които са ръководени от общността и са потопени в местната мъдрост. В центъра на тази трансформираща промяна е принципът на Buen Vivir, който подчертава, че истинското благополучие е постижимо, когато общностите живеят в хармония с природата, стремейки се колективно към балансирано развитие.

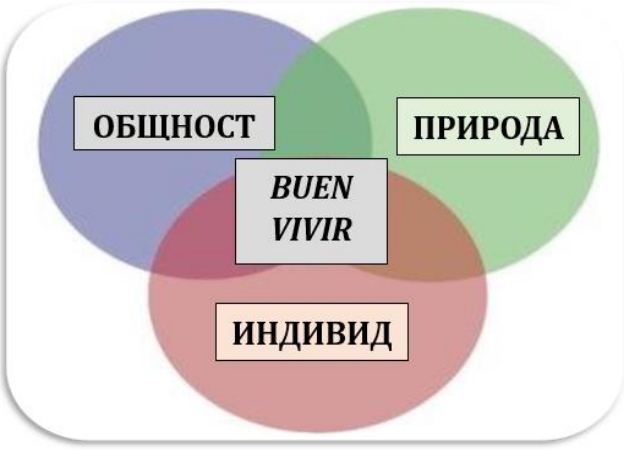
Тази местна философия подчертава значението на взаимосвързаността, реципрочността, съответствието и допълването в човешките взаимоотношения и нашата връзка с природата. Нашата цел е да защитим този принцип, насърчавайки един екосоциален свят, който процъфтява върху приобщаване, уважение, взаимно разбирателство и защита на човешките права. Buen Vivir е „част от едно голямо търсене на алтернативи на живота“ [4, с. 14]. Алтернативи, които целят устойчиво и хармонично развитие не само на отделния индивид, но и на цялата общност в баланс с природата – холистична цялост и реципрочна взаимовръзка между индивида, обществото и природата.

Buen Vivir описва начин на правене на неща, който е ориентиран към общността, екологично балансиран и чувствителен към културата. Далеч от наложения модел на капитализма, при който „пазарът е крал“, латиноамериканската концепция представя нова форма на обществено съжителство в разнообразие и хармония с природата за постигане на добър начин на живот.

**Същност на Buen Vivir**

Buen Vivir не е просто тема, а концепция и философия в региона на Латинска Америка и Карибите и описва един подход на правене на нещата, който е ориентиран към общността, екологично балансиран и чувствителен към местната култура и мъдрост.

Същността на концепцията Buen Vivir може да бъде синтезирана в симбиозата между индивид – общество – природа.




Фиг. 1 Същност на концепцията Buen vivir

Философията Buen Vivir подчертава, че истинското благоденствие е постижимо, когато общностите живеят в хармония с природата, стремейки се колективно към балансирано и устойчиво развитие и промяна.

Динамиката в развитието на концепцията в различните нейни измерения – политически, социални и икономически, е продиктувана от реалния живот на местното население в Южна Америка, като особено активни са страните като Боливия и Еквадор.

„В страни като Боливия и Еквадор новите конституции включват buen vivir като социална парадигма за „подобряване на качеството на живот, икономика на благосъстоянието и Buen Vivir на населението, развиват своите способности и потенциал; разчитат на икономическа система, която насърчава равенството чрез социално и териториално преразпределение на ползите от развитие; установено хармонично съжителство с природата; насърчаване на латиноамериканската интеграция; защитава и насърчава културното многообразие“ [8, с. 80–81].

В Еквадор местната концепция на племето кечуа Sumak Kawsay (buen vivir) е включена и в Плана за развитие на Buen Vivir за 2009 – 2013 г. на страната, който изброява следното като изрични политически цели сред ангажиментите на правителството и приоритетите за развитие: „• Цел 1: Насърчаване на равенство, сближаване и интеграция в социалното и териториално многообразие. • Цел 2: Подобряване на капацитета и потенциала на гражданите • Цел 3: Подобряване

качеството на живот на населението • Цел 4: Гарантиране на правата на природата и насърчаване на здравословна и устойчива околна среда • Цел 5: Гарантиране на суверенитет и мир и насърчаване на стратегическото интегриране в света и латиноамериканската интеграция • Цел 6: Гарантиране на стабилна, справедлива и достойна заетост в различните му форми • Цел 7: Изграждане и укрепване на обществени, междукултурни и общи пространства за срещи • Цел 8: Утвърждаване и укрепване на националната идентичност, разнообразните идентичности, многонационалността и междукултурността. • Цел 9: Гарантиране на валидното съществуване на права и справедливост • Цел 10: Гарантиране на достъп до обществено и политическо участие • Цел 11: Създаване на социално-икономическа система, основана на солидарност и устойчивост • Цел 12: Изграждане на демократична държава за реализиране на добър живот“ [8, с. 81–82].

Buen Vivir предлага колективното осъществяване на човешките същества чрез хармоничен, балансиран живот, основан на етични ценности, за разлика от икономично ориентирания подход, фокусиран върху производството на стоки с парична стойност.

Този житейски принцип, вкоренен в местната визия и знанието на предците на Латинска Америка, е базиран на:

- релационност – взаимовръзката между всички елементи на едно цяло;
- реципрочност – реципрочната връзка между световете горе, долу, сега, между хората и природата, един вид съучастие;
- съответствие, което се отнася до това как елементите на реалността съответстват на всеки друг по хармоничен начин;
- допълване, което се основава на факта, че противоположностите могат да се допълват, тъй като нищо не е излишно.

**Етимология**

Словосъчетанието, превърнало се в концепция Buen vivir (добър живот), произлиза от езиците на южноамериканските местни племена и е превод от sumak kawsay, което често се превежда от кечуа не само като добър живот, но и изобилен живот.

Buen Vivir е философски принцип и мироглед на коренното население като неговите цели са задоволяване на потребностите, постигане на достойно качество на живот и смърт, да обичаш и да бъдеш обичан, здравословен разцвет на всички в мир и хармония с природата, безкрайното увековечаване на човешките култури.

Най-известните лингвистични препратки към добрия живот ни връщат към оригиналните езици на Еквадор и Боливия: в първия има „Buen Vivir“ (испански) или „Sumak Kawsay“ (Kichwa), а във втория – „Vivir Bien“ (испански) или „Suma Qamaña“ (аймара), „Sumak Kawsay“ (кечуа), „Ñande Reko“ или „Tekó Porã“ (гуарани). Подобни представи съществуват и в други местни култури като тези на мапуче в Чили, гуарани в Парагвай, куна в Панама, шуар и ачуа в еквадорската Амазонка и маите в Гватемала и Чиапас (Мексико).

Концепцията *Sumak kawsay* е базирана на пет стълба:

1. Няма живот без знание или мъдрост (*Tucu Yachay*);
2. Ние всички идваме от Майката Земя (Pacha Mama);
3. Животът е здравословен (hambi kawsay);
4. Животът е колективен (sumak kamaña);
5. Всички ние имаме стремеж или мечта (Hatun Muskuy).

Sumak kawsay обмисля хармонична връзка с обществото, което се разбира като широка, глобализирана сфера и поле на доминиращата култура и система. С това концепцията се стреми да пресъздаде и приложи интеркултурността и многонационалността – основни принципи за този предложен начин на живот.

В съвременния тълковен речник на българския език за **добър** се дава определението „който носи добро, благоприятен, благополучен“ [1, с. 145], а **живот** се характеризира със съществуване или време на съществуване, период от раждането до смъртта [1, с. 182]. В този ракурс комбинацията от двете думи би могла да се възприеме като благоприятно съществуване – нужно и необходимо за благоденствието на всеки индивид според разбиранията на социалната работа за благополучие и благоденствие.

**Цели на ООН за устойчиво развитие**

Разглеждайки същността на термина устойчиво развитие, ясно се откриват допирните точки с концепцията на Buen vivir за балансиран и екологосъобразен живот.

Пример за такова определение е формулировката на Румен Генчев, че „устойчивото развитие е постигане на баланс между социалните и екологичните принципи като социално оправдано и екологосъобразно икономическо развитие“ [6, с. 262].

„В доклада Brundtland на Световната комисия по околна среда и развитие от 1987 г., озаглавен „Нашето общо бъдеще“, устойчивото развитие е определено като „развитие, което задоволява сегашните потребности, без да излага на риск възможността на бъдещите поколения да задоволяват своите потребности“. Целта на тази концепция е да се съчетае насърчаването на икономическия просперитет със социалното приобщаване и управлението на околната среда и тя служи като основа за всички политики и инициативи на Европейския съюз“ [12].

През 2015 г. на своя среща на върха на ООН в Ню Йорк се приема програма *„Да преобразим света: програма до 2030 г. за устойчиво развитие“*. Като акценти в програмата са заложени наболели в световен мащаб проблеми на обществото ни, свързани с борбата с крайната бедност, опазването на околната среда, спазване правата на човека. Програмата е приета от всички страни членки на ООН, включително и България, и е конкретизирана в 17 цели, а именно:

1. Прекратяване на бедността във всичките ѝ форми навсякъде;
2. Прекратяване на глада, постигане на хранителна сигурност, подобряване на храненето и насърчаване на устойчивото земеделие;
3. Осигуряване на здравословен живот и насърчаване на благосъстоянието за всички от всички възрастови групи;

4. Осигуряване на включващо и равностойно качествено образование и насърчаване на възможностите за всички за учене през целия живот;
5. Постигане на равенство на половете и овластяване на жените и момичетата;
6. Осигуряване на достъпност и устойчиво управление на водите и канализация за всички;
7. Осигуряване на достъпна, надеждна и модерна енергия за всички;
8. Насърчаване на устойчив и включващ икономически растеж, пълна и продуктивна заетост и достойна работа за всеки;
9. Изграждане на издръжлива инфраструктура, насърчаване на включващата и устойчивата индустриализация и на иновациите;
10. Намаляване на неравенствата във и между страните;
11. Превръщане на градовете и човешките селища в безопасни и устойчиви места;
12. Осигуряване на устойчиви модели на производство и потребление;
13. Предприемане на спешни мерки за борба с климатичните промени и тяхното влияние;
14. Опазване и устойчива употреба на океаните, моретата и морските ресурси за устойчиво развитие;
15. Защита, възстановяване и насърчаване на устойчивата употреба на сухоземните екосистеми, устойчиво управление на горите, борба с опустяването, възпиране и обратимост на почвената ерозия и възпиране на загубата на биоразнообразието;
16. Насърчаване на мирните и включващите общества за устойчиво развитие, предоставяне на достъп до правосъдие за всички и изграждане на ефективни, отговорни и включващи институции на всички нива;
17. Укрепване на средствата за изпълнение и ревитализиране на глобалното партньорство за устойчиво развитие.

Въпреки често смятана за утопична концепцията на Buen Vivir дава солидни заявки като алтернатива за постигане на устойчиво развитие, намирайки баланс между трите опорни точки: индивид – общество – природа. Според Алберто Акоста същността на добрия живот се състои в „човешкия индивид, интегриран в неговата общност, поддържайки хармонична връзка с природата и при това, стремейки се както индивидуално, така и с общността, към изграждане на устойчив, достоен живот за всички“ [4, с. 15]. Така предложената от Акоста формулировка отразява същността и на Плана за устойчиво развитие на ООН и стремежа на световните лидери към създаване на условия за по-добър живот за всички.

От друга страна, Наташа Часаня в свое изследване на концепцията Buen Vivir и нейното приложение в Еквадор формулира синтезирано допирните точки и разликите в двете понятия по следния начин: „Както Buen Vivir, така и устойчивото развитие се стремят към устойчивост и благополучие чрез „трансформация“ с две основни разлики: 1) Buen Vivir е ендогенен подход,

позволяващ контекстуалната промяна да започне отдолу нагоре, докато устойчивото развитието е универсално и отгоре надолу, като не допуска различия в култура, география и социално-икономически условия; 2) първото отдава най-висока стойност на реципрочната връзка между природата и обществото, докато последното поставя човешките нужди над всичко останало [5, с. 64].

Интересно е и разглеждането на понятието Buen Vivir в светлината на следната терминология и игра на думи, синтезираща същността на „добрия живот“: добър живот – „Buen Vivir“, живея добре – „vivir bien“, знам да живея – „saber vivir“, знам да живея съвместно – „saber convivir“, живея в баланс и хармония – „vivir en equilibrio y armonía“, уважавам живота – „respetar la vida“, живот в изобилие – „vida en plenitud“, съвършения живот – „la vida plena“ [4, с. 67–68].

По своята същност концепцията Buen Vivir дава солидна заявка наред с философии като Ubuntu за холистично и балансирано водене на добър живот и прилагането ѝ като алтернатива в измеренията на социалната работа за постигане на устойчиво развитие в синхрон с целите, поставени от Организацията на обединените нации. Философиите и мирогледа на различните коренни племена на континентите дават възможност, стъпвайки на фундаментите на мъдростта им и трансформирайки ги през призмата на съвремието, да се намерят адекватни отговори на предизвикателствата пред съвременната социална работа.

Литература:


1. Буров, Ст., В. Бонджолова, М. Илиева, П. Пехливанова. Съвременен тълковен речник на българския език, издателство Елпис, 1995, Велико Търново, ISBN – 954-557-03-X
2. Коларова-Василева, Х. Технология на професионалния успех на ръководителя в социалната сфера. Шумен: Университетско издателство Епископ К. Преславски, 2024, ISBN 978-619-201-761-3
3. Петрова, С. Сократ и изкуството на диалога, Изд. Millenium, 2016, София, ISBN – 978-954-515-379-2
4. Acosta, A. Buen vivir vom Recht auf ein gutes Leben. oekom Velrag, München, 2015, ISBN 978-3-86581-905-5
5. Chassagne, N. Buen Vivivr as an alternative to sustainable development, Lessons from Ecuador, Routledge, London and New York, 2021, ISBN 978-0-367-90143-1(hbk)
6. Genchev, R. Sustainable Development: Economic Aspects. Indianapolis, University Press, 2005. ISBN 9780880938600
7. Russell, H. Atlas of Happiness, , Izdatelstvo ERA, Sofia, 2019, ISBN 978-954-389-517-5
8. Ruttenberg, T. Wellbeing Economics and Buen Vivir: Development Alternatives for Inclusive Human Security, PRAXIS The Fletcher Journal of Human Security Vol. XXVIII, 2013.
9. https://www.ifsw.org/social-work-action/world-social-work-day/world-social-work-day-2024/

10. https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/
11. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-whole-government-approach_bg
12. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=LEGISSUM:sustainable_development

*Росица Петрова Михайлова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Социални дейности“*
*r.mihaylova@shu.bg*

# ИЗПОЛЗВАНЕ НА СЪВРЕМЕННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

*Румяна Д. Минкова*

# THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY SCHOOL

*Rumyana D. Minkova*

*ABSTRACT: The use of modern educational technologies in primary school aims to support the overall development of students, including their cognitive, emotional and social aspects. Technology provides students with the means to access a variety of information from a variety of sources, which supports their critical thinking and ability to analyze and interpret information. Modern technologies are seen as one of the means to Through the use of various educational software platforms, interactive learning materials, virtual tools and online resources, students develop skills for independent learning, solving problem tasks, stimulate the active participation of students in the learning processmplement this educational paradigm. They are placed in an environment where they must seek and evaluate information, form their own views and opinions, and present them clearly and reasoned.*

*KEYWORDS: educational technology, pedagogical technology, teaching methods*

Използването на съвременни образователни технологии в началното училище има за цел да подпомогне цялостното развитие на учениците включително техния когнитивен, емоционален и социален аспект. Технологиите предоставят на учениците средства за достъп до разнообразна информация от различни източници, което подпомага тяхното критично мислене и способността им да анализират и интерпретират информацията. Съвременните технологии се разглеждат като едно от средствата за прилагане на тази образователна парадигма.

Чрез използването на различни образователни софтуерни платформи, интерактивни учебни материали, виртуални инструменти и онлайн ресурси учениците развиват умения за самостоятелно учене, решаване на проблемни задачи, стимулират активното участие на учениците в учебния процес. Те са поставени в среда, където трябва да търсят и оценяват информация, да изграждат собствени възгледи и мнения и да ги представят ясно и аргументирано.

В образователния процес с помощта на технологиите учителят може да развие силата на знанията, да развие мисленето и способността самостоятелно да планира своите образователни дейности. Въвеждането на съвременните технологии обаче не означава, че те напълно ще изместят конвенционалните методи на обучение. Използването на технологии в класната стая помага за развитието на креативността [1].

Учебният процес трябва да бъде структуриран по такъв начин, че ученикът да получава знания сам, да бъде в ролята на откривател, а учителят само да му

помага и да го насочва по правилния път. Технология за критично мислене, развиваща комуникативните умения, ИКТ, технологии, базирани на игри, технологии на проблемно базирано обучение (решаване на казус или проблемна ситуация), технология за съвместно обучение (кооперативно учене), метод на проектите – всички тези технологии и техните елементи ни позволяват да използваме нови форми и средства на преподаване, с което се повишава творческата активност на учениците.

Прилагането на образователни технологии в образователния процес на образователна организация осигурява актуализиране на субективната позиция на ученика, развитие на неговите творчески способности и формиране на отношение към саморазвитие и самоусъвършенстване [10].

Що се отнася до понятието „образователна технология“, то претърпя известна еволюция: първоначално терминът „технология в образованието“ означаваше използването на аудиовизуални средства в образователния процес, след това започна да означава програмирано обучение; през 70-те години на XX век се появява терминът „педагогическа технология“, който започва да означава предварително проектиран образователен процес, който гарантира постигането на ясно определени цели, а от началото на 80-те години – създаването на комуникационни и информационни технологии за преподаване [6].

Систематичният подход към ученето като съществена характеристика на понятието „образователна технология“ е отразен в определението на ЮНЕСКО, според което образователната технология е систематичен метод за създаване, прилагане и дефиниране на целия процес на преподаване и учене, като се вземат предвид технически и човешки ресурси и тяхното взаимодействие, което включва модернизиране на организационните форми, получаване на образование [8].

Пл. Радев подчертава, че образователните технологии са многостранна интегрална и прагматичнопраксеологична област за премахване на разделението между науките за образование и образователните практики [9].

Образователната технология означава: комплекс, състоящ се от някакво представяне на планираните резултати от обучението, инструменти за диагностика на текущото състояние на учениците, избор на модели на обучение, критерии за избор на оптимален модел за дадени конкретни условия [3].

Понятието „образователна технология“ не е синоним на „педагогическата технология“.

Понятието „педагогическа технология“ се свързва с понятията „образователна технология“, „методика“.

В контекста на съвременната образователна парадигма понятието „педагогическа технология“ включва не само процесите на обучение и възпитание, но и по-широката сфера на образователния процес като цяло. Това означава, че тази концепция обхваща всички аспекти на учебния процес включително не само методите и техниките на преподаване, но и социалните, психологическите и институционалните аспекти на образованието. Така „педагогическата технология“ се различава от по-ограничените понятия като „технология на преподаване“ или „технология на обучение“, като включва

широк спектър от методи, подходи и инструменти, които подпомагат ефективното функциониране на образователната система и постигането на образователните цели.

Според М. В. Кларин педагогическата технология означава системен набор и ред на функциониране на всички лични, инструментални и методически средства, използвани за постигане на педагогически цели [7].

Г. К. Селевко идентифицира три аспекта в „педагогическата технология“:

– научни: педагогическите технологии са част от педагогическата наука, която изучава и развива целите, същността и методите на обучение и проектира педагогически процеси;

– процедурно-описателни: описание (алгоритъм) на процеса, набор от цели, съдържание, методи и средства за постигане на планираните резултати от обучението;

– процесуално-ефективен: изпълнение на технологичния (педагогически) процес, координирано функциониране на всички лични, инструментални и методически педагогически средства [4].

В. В. Гузеев разделя педагогическите технологии на такива видове като универсални, т.е. подходящи за преподаване на почти всеки предмет; ограничени (локални) – за преподаване на няколко предмета; специфични – за един или два предмета или само отделни теми и дори фрагменти от теми от същия предмет [2].

В класната стая за реализиране на познавателната и творческата дейност на ученика в образователния процес се използват съвременни методи и технологии, които имат за цел да развият у децата ключови умения и компетенции, необходими за успешното им интегриране в съвременното общество. Те са насочени към индивидуализация и вариативност на учебния процес, съобразени с възрастовите особености на учениците. Училището представя широка гама от образователни педагогически технологии, които се използват в учебния час. Тези методи включват използването на игрови технологии, проблемно базирано обучение, информационни технологии и проектно-базирано обучение. Най-често използваните методи в обучението са:

1. Игрови технологии – при технологичния подход водещ е стремежът да се интегрират във времето и пространството елементарните моменти на взаимодействието между саморазвитието на собствената игрова дейност на децата и педагогическото ѝ ръководство [5]. Игровата технология е изградена като холистично образование, обхващащо определена част от образователния процес и обединено от общо съдържание, сюжет и характер.

2. Геймификацията – в игровия метод на обучение се използват похвати като точкуване, състезателен елемент и екипна работа, които дават възможност на децата да усвоят нови знания по занимателен начин.

2. Методът на проекта – способността да се прилагат придобитите знания в различни житейски ситуации, т.е. тяхната надсубективна природа. Методът се основава на развитието на познавателните интереси на учениците, способността самостоятелно да конструират своите знания и да се ориентират в информационното пространство. Имат възможност да изследват информацията

самостоятелно, да я анализират и да я приложат в контекста на проекта, като така развиват своята компетентност и критично мислене.

3. Технология на проблемно базирано обучение – ревалентността на тази технология се определя от развитието на високо ниво на мотивация за учебни дейности. Проблемно базираното обучение е иновативен образователен подход, фокусиран върху реални проблеми и сценарии, които стимулират учениците да прилагат знания и умения в контекста на решаване на конкретни ситуации. Постига се дидактична цел чрез подробно разработен проблем.

4. Използването на ИКТ- виртуална класна стая, подпомага разясняването на сложната материя в определени уроци и позволява да се правят връзки с изучаваното по други предмети (използва се при бинарни уроци). Тя включва използването на по-голям брой средства за комуникация (форуми, мултимедия и др.) в образователния процес в сравнение с традиционното преподаване. Виртуалната класна стая е иновативна практика в образователната система, реализирана по правило в два формата: синхронно и асинхронно. Днес според изследователите по-често се използва моделът на синхронна виртуална класна стая (уебинари, чатове, конференции), насочен към създаване на система за оперативно взаимодействие между учител и ученик [11].

5. Технология „Case technology“ – интерактивна технология за краткосрочно обучение, базирано на реални или измислени ситуации, насочено не толкова към овладяване на знания, колкото към развиване на нови качества и умения у учениците. Основната му цел е да развие способността за анализ на различни проблеми и намирането на тяхното решение, както и умението за работа с информация.

6. Групова работа – груповата работа и груповото учене са ключова дума в съвременното образование. Творчески работилници с участието на учениците, благотворителни акции и маратони, отворени видео уроци с помощта на интернет.

**Заключение**

Използването на съвременни образователни технологии в училище не само помага за подобряване на качеството на обучението, но и подготвя учениците за успешно участие в съвременното общество, където умения като критично мислене, колаборация и ефективно използване на информацията са от съществено значение.

Литература:

1. Боголюбов В. И. Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий. – Москва, 2001. – С. 14–16.
2. Гаврилов Г. К. Съвременни образователни технологии: учебник. – Москва: Народно образование, 1998. – 256 с.
3. Гузеев, В. В. Когнитивната независимост на учениците и развитието на образователната технология / V.V. Гузеев. М.: Изследователски институт по училищни технологии, 2004. 128 с. 4. Гузеев, В. В. Образователна технология от прием до философия / V.V. Гузеев. М., 1996. 112 с.

4. Димитров Д. Типове игрови технологии за детската градина и началното училище, ВПИ „Неофит Рилски“, Бл., 1989, 22–23.

5. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии. Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 411 с.
6. Крафт Н.Н., Джабатирова Б.К., Валеская Р.И. Педагогические условия организации сотрудничества в обучении студентов // Вестник адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2018. Вып. 3 (223). С. 51–57.
7. Кларин, М. В. Иновации в световната педагогика: обучение, основано на изследвания, игри и дискусии (анализ на чужд опит) / M.V. Кларин. Рига, 1995 г.
8. Международен годишник на технологиите за образование и обучение, 1978/79. Лондон – Ню Йорк, 1978 г.
9. Радев Пл. Обща училищна дидактика. УИ Св. Паисий Хилендарски, Пловдив, 2005, с. 393.
10. Martin F., Parker MA, Deale DF Изследване на интерактивността в синхронни виртуални класни стаи // Международният преглед на изследванията в отвореното и дистанционно обучение. - 2012. - № 13 (3). стр. 228–261.

*Румяна Димитрова Минкова,*
*докторант,*
*Тракийски университет – Стара Загора,*
*катедра „Педагогически и социални науки“,*
*докторска програма: Теория на възпитанието и дидактиката,*
*rumianaminkova26@abv.bg*

# ЗНАНИЕ, ПОЗНАНИЕ, ВЪОБРАЖЕНИЕ И ВЯРА

*Румяна Милкова*
*Лучиян Милков*

# KNOWLEDGE, COGNITION, IMAGINATION AND FAITH

*Rumyana Milkova*
*Luciyan Milkov*

*ABSTRACT: Each person has his own unique system of views and perceptions, both for the world around him, for man and human thinking, and for himself. It forces each individual to encourage and dictate appropriate behavior and forms of communication with himself, with relatives, friends, relatives, colleagues and the group, society as a whole. This system is mastered as a result of the interaction that has taken place in the family, school, ethnic, religious group and the property, educational and cultural environment. The received and meaningful knowledge from her personality guarantees the possibility for constant movement- from them to knowledge, from it- to the creative imagination, and from there- to the belief in the possibilities of the personality to change itself and the world around it.*

*KEYWORDS: knowledge, cognition, imagination, faith, personality, development, continuity*

*На светлата памет на проф. д.и.н. Александър Фол,*
*който ни научи, че интелектуалната енергия*
*е безсмъртна, посвещаваме!*

## ВЪВЕДЕНИЕ

Процесите на развитие на обществото през XXI век и неговото управление са тясно свързани с феномена „глобализация“. Тя е подхранвана от бързината на нарастване на човешката популация, мобилността на „гражданите на света“, икономиката, технологиите и комуникациите. Глобализацията изисква все по-нарастващи количества квалифицирани работници и специалисти. Това, от своя страна, поставя много сериозни изисквания пред училищата и университетите в областта на подготовката на кадри и изграждането на сериозен набор от задължителни компетенции у личността на бъдещите специалисти и непрекъснат стремеж към самоусъвършенстване и саморазвитие чрез овладяването, осмислянето и обобщаването на качествено нови знания. Самото развитие на информационните и комуникационните технологии (ИКТ), роботиката, телемеханиката, нанотехнологиите, космологията, синергетиката се оказват обусловени от степента на развитие на психологическите знания на човечеството и от познаването на уникалните възможности на човешката психика – основните психични процеси, свойства и състояния на личността и, по-специално, на

евристичното творческо въображение, чрез което могат да се реализират най-смелите идеи в областта на науката и практиката.

Всичко това е насочено, в крайна сметка, към търсенето и добиването на свобода на личността, правото на свободен избор в нейната дейност и отношенията ѝ към света на идеите, чувствата, вещите. Свободата е едновременно приоритетна цел и важно средство за развитие на личността и на обществото като цяло. Отношенията между свободата и социалното развитие значително надхвърлят рамките на основната взаимовръзка. „Синергетиката, реабилитирайки онтологичността на многообразието, помага да се намерят допълнителни рационални основания за свободата. Така свободата се проявява не само като „лошо разбрана необходимост“, а и като естествен израз на това многообразие“, пише К. Делокаров (2006: 76).

Поведението и дейността са двете области, в които от дълбока древност и досега чрез управленските умения се проявява способността на личността към самопознание, самоорганизация и самоусъвършенстване. „Колкото по-сложни стават машините и информационните системи, толкова повече се налага да се съобразяваме с психологическите възможности на свързания с тях човек. За тяхното проектиране днес е необходима не само техническа, но и психологическа информация за свойствата на личността – за способностите ѝ адекватно да оценява ситуацията, навреме да взема решение, да издържа на емоционалните натоварвания“, отбелязва М. Ярошевски (1977: 5–6).

Според Ам. Сен за осигуряване на икономическото развитие и благоденствие на всички граждани на света е необходимо „да се отстранят важните източници на несвобода: бедността и тиранията, неблагоприятните икономически условия, системните социални лишения, подцененото развитие на инфраструктурата, както и нетърпимостта към механизмите на подтисничество, присъщи на тоталитарните държави“ (2005: 129), да се реализира истинско, разумно и демократично управление на всички човешки дейности.

Много съществени са в момента тревогите на водещите учени от XIX, XX и XXI век от неконтролируемия напредък на човечеството (Ар. Шопенхауер; Г.-Ф. Хегел; Ал. Айнщайн, П. Шарден; Ж.-П. Сартър; Фр. Фукуяма и стотици други от т.н. „Римски клуб“, ООН, ФАО организацията на ООН по прехрана и земеделие), който, според тях, поражда войни, глад, мизерия, миграции, недоимък, огромна несправедливост при разпределението на благата от природата, създадени чрез труда на милиарди обикновени хора.

Христос и християнството, Мохамед и исляма, Буда и будизма, Саваот и юдаизма са различни неща, каквито са човекът и човечеството. Тези две, съвършено различни, неща успокояват в известна степен привържениците на прогреса, но със сигурност сплотяват и онези, които отчитат упадъка както на отделния човек, така и на цялостното човечество. Те приемат, че веднъж осъзнати, положителните предимства на човечеството, т.н. добродетели, нравственост, поведение и постъпки, въобще не се развиват, а нагоните, страстите и чувствата са същите, каквито са били по времето на Ной, та и по-бледи.

**I. ЗНАНИЕ – СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ**

Знанието е това, което се знае, което е известно, което е установено в резултат на познавателна дейност. „В по-общ смисъл това е науката изобщо“ (Андрейчин, 2005: 280).

В Речника на университета от Оксфорд е записано, че знанието е:

– „факти, информация и умения, придобивани чрез преживяване или образование, теоретичното или практическото разбиране на субекта, или това, което се знае в дадена област като цяло.

– осведоменост или запознатост, придобити чрез преживяване на факт или ситуация“ (2007: 362).

Един от първите, които се занимават с проблема за знанието, е Парменид. Основна теза във философията му е принципната разлика между мисленето и чувственото, между умозримия свят и чувствено познаваемия свят. Мисленето, интелектът и съответният му умозрим свят съответстват на битието, което е единно, вечно, неподвижно, еднородно, неделимо и завършено – за боговете няма нито минало, нито бъдеще, а само днес.

За Хераклит истинското знание не е вродено, то се придобива.

Аристотел отбелязва, че „всички хора по природа се стремят да се доберат до знанието. Доказателство за това е радостта, която причиняват сетивните възприятия“ (Антична философия. Антология, 1994: 364). Той разделя човешкото знание на три вида: теоретично (обхваща това, което днес наричаме „наука“), техническо (обхваща занаятите и изкуствата) и практическо (обхваща сферата на морала и политиката). В съответствие с това разделение той говори и за три вида науки (epistemai) – теоретически, технически и практически. Целта на теоретическите науки е знанието заради самото знание. Целта на техническите науки е създаването на красиви и полезни предмети. Целта на практическите науки е постигането на доброто за индивида (сферата на морала) и за обществото (сферата на политиката).

Кое кара хората да търсят, придобиват и трупат знания? Движещото начало, според нас, обединяващо хората да знаят, е осигуряването на съществуването и развитието си. Необходимост и любопитство са в основата на практиката за придобиване и натрупване на знания. Потребността от търсене на знания поражда действията на личността – интелектуални, физически, психични и др.

**1. Качества на знанието**

Качеството на знания за конкретна личност се определя само в процес на интелектуална дейност при определени вътрешни и външни условия например при възпроизвеждането като отговор на различни изисквания и въздействия, при решаване на даден проблем, задачи, казуси и др. Качеството на знанието е в неделима връзка и взаимодействие с образоваността, интелекта, способностите, нагласите, мотивацията и други свойства на личността, които въздействат върху протичането на определена интелектуална дейност.

J. Lompscher – немски психолог, определя критериите за оценяване качествата на знанието:

– „Правилност – степента на покритие между твърденията и съответните действия, от една страна, и обществените знания, от друга. При обучаемите

(ученици и студенти) се съпоставя учебното съдържание в дадена област с обективната действителност.

– Обобщеност – установява се от степента на покритие между общото, особеното и единичното в твърденията (теориите, законите, правилата, фактите) и съответните действия по отношение на определена система от знания или нейна част.

– Конкретност и нагледност – извежда се степента на покритие между конкретното и абстрактното. Зависи от наличието и относителната действеност на сетивно-конкретните и абстрактно-вербалните елементи в системата от знания и чрез наличието на взаимовръзки между тях.

– Системност – проявява се в изграждането на единна, повече или по-малко структурирана и обширна система от знания. Открива се в степента на подреденост и обвързаност на знанията за дадена област и във връзките между знанията за различни области.

– Трайност – степента на затвърденост на съдържанието на умствената дейност. Основава се на: обема от възпроизведеното; вида и съставните части на възпроизведената област от знания; качествените изменения в знанията в сравнение с възпроизвеждането непосредствено след първото усвояване; времето, изминало от първото усвояване до възпроизвеждането.

– Разполагаемост – степента на приложимост и преносимост на знанията.

– Смисленост – степента на субективната значимост на знанията“ (1980: 87–105).

„Вероятно има хора, които могат да живеят без знания, но аз със сигурност не съм един от тях. Много да слушаш и да разкриваш що е добро, и да го последваш; много да видиш и със сърцето си да го усетиш – това е най-простият път да се сдобиеш със знания“ (Конфуций, 1992: 24).

Философските дебати започват още в елинската епоха с формулировката на Платон за знанието като „обоснована истинска вяра“. Определението за знание е въпрос на растящи дебати сред философите в полето на епистемологията. Класическата дефиниция е описана, но в крайна сметка не е подкрепена от Платон, който смята, че „за да има знание, трябва да са изпълнени поне три критерия; за да се брои като знание, изказването трябва да бъде оправдано, истинно и убеждение“ (Plato, 1921).

Разбира се, днес няма категорична дефиниция за знанието нито изглед да има такава и все още съществуват редица конкурентни теории, постановки, идеи, възгледи.

**2. Видове знание**

Според J. Lompscher се разграничават четири вида знания, които взаимно се обуславят и проникват:

– „Знание за факти – съдържа знания за обектите в заобикалящия свят, техните свойства и отношения. Биват както образно-предметни например представи, така и абстрактно-словесни например понятия от най-различна степен на обобщеност. Те са основата на другите видове знания.

– Знание за методи – отнася се до начина на извършване на определено действие. Тук спадат обикновените външни действия като миене на зъби или

писане, но и интелектуални действия например граматически разбор на изречение, решаване на задача по математика, както и техники на умствената дейност, правила за по-ефективно учене и др. Преподаването на знания на ученици налага точни инструкции за извършването на едно действие и за това, на което трябва да се обърне специално внимание. На основата на знанията за методи се развиват уменията и способностите.

– Знание за норми – насочени предимно към човешките взаимоотношения и поведението спрямо другите. Те са резултат от обществените норми на поведение като идеология, морал и нрави. Необходимо е да се осъзнаят от учащия се, за да могат да бъдат приложени в регулацията на собственото поведение. Предаването на знания за норми не е достатъчно за изграждане на поведение, съобразено с нормите. Тези знания са необходимо, но не е достатъчно условие за такова поведение.

– Знание за ценности – съдържа знания за политическите, светогледните, моралните и естетическите стойности. Изграждането на способности за критично отношение към явленията и събитията от околния свят, т.е. способността за оценка се разглежда като определено от обективните интереси и позиции на дадената група, класа, общество, чийто член е отделната личност. Това знание е необходимо за вземането на правилно становище от субекта“ (1980: 87–105).

Като анализира интелектуалните възможности на личността и пътищата за развитието на интелекта, Ал. Фол отбелязва, че „Знанието, ако стане Познание, ще роди Въображението“ (1998: 16). По този начин се прави първата и задължителна стъпка към следващото интелектуално предизвикателство.

Във философското творчество на Им. Кант (2013: 121) се разработва въпросът за предпоставките на знанието. Той счита, че априорните форми на познанието обуславят и определят възможността за всеки опит и организират (оформят) емпирическото познание. Нарича ги трансцендентни. Именно те, според него, са основни за познанието.

Епистемологията насочва към естеството и същността на знанието. Тя конструира структурните въпроси: „Какво е знанието?“ и „Как е устроено знанието?“. Гносеологията, от своя страна, ориентира към процесуалността на знанието. Тя адресира функционалните въпроси: „Как се реализира процесът на учене?“ и „Как личността познава света?“.

## II. ПОЗНАНИЕ – СЪЩНОСТ, ВИДОВЕ, МЯСТО В ИНТЕЛЕКТУАЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ЛИЧНОСТТА

„Всяко наше познание започва от сетивата, преминава оттук към разсъдъка и свършва при разума, над който в нас не се намира нищо по-висше, за да обработва материята на нагледа и да я поставя под висшето единство на мисленето“, пише Им. Кант (2013: 356).

Познанието е съвкупност от процеси, процедури и методи за придобиване на знания за явленията и закономерностите от заобикалящата ни среда, т.е. за обективния свят. То е основен предмет от частта на философията, наречен гносеология (теория на познанието).

В „Le dictionnaire de notre temps“ („Френски енциклопедичен речник“) познанието е отграничено като: „1. Способността да се знае нещо, фактът, че то

съществува; 2. Съвкупността от спекулации, насочени към определянето на произхода и стойността на общите знания, научни или философски; 3. Точна представа за реалността, за положението ѝ, за нейното значение, за нейните характеристики, за нейното действие“ (Moingeon, Maurin, Gatard, 1992: 333).

В човешката дейност се диференцират следните **пет типа познание**: митологично; религиозно; философско; чувствено; научно (рационално).

**Митологичното познание** насочва вниманието ни към легендите, сагите, древните истории, свързани с появата на човека, боговете, културата, писмеността, историята. Митологията е свързана и с митологичното време, в което то тече твърде бавно и е свързано с миналото на хората. Митологичното познание съчетава в себе си теоретичния елемент с елемент на художествено творчество под формата на красива измислица. Светът на митологичното познание е един изпълнен с драматизъм свят, свят на решителни действия, на огромна божествена и човешка енергия, на противодействащи си и, редом с това, допълващи се сили. Митологичното познание е родено от митологичното мислене на хората от древността, наречено по-късно пралогично мислене. То търси причини, които не са нито логически, нито емпирични, те са „мистични“ причини.

В античните, библейски и други „приказки“ се разказва за дейността на древните, предимно гръцки и римски, богове и герои – поетични, наивни, нерядко причудливи истории и събития. За Ер. Касирер „от всички явления на човешката култура митът и религията са най-неподатливи на един чисто логически анализ. На пръв поглед митът изглежда истински хаос – безформена маса от несъгласувани идеи. Да се търсят „причините“ на тези идеи изглежда напразно и безполезно“ (1996: 109).

Митологичното познание е резултат от сериозни преживявания и неговата емоционално-чувствена основа обагря всичките му творения със свой специфичен оттенък. То възприема редица имена на древни герои и с тях именува цели отрасли на човешките научни търсения. Имената на античните богове и герои се използват в алегорически смисъл: говорейки за „Марс“, се разбира война, нападение, обсада, смърт; под „Венера“ се крие любовта и всичко, свързано с нея – чувства, красота, секс, отношения между половете; зад „Минерва“ – мъдростта, научните изследвания, образоваността; под „Музи“ – различните изкуства и науки, чрез които личността реализира своите способности, дарби, таланти да създава нови произведения на изкуството, културата, науката, материалното производство. Митологическата мисъл и познание са концентрирани най-вече върху явления като тайната на раждането и смъртта, съдбата, произхода на света и т.н., които в известен смисъл се оказват периферийни за науката и чистото логическото обяснение. Митологията предава по-малко разбираемото чрез по-разбираемото, неумопостигаемото чрез умопостигаемото, трудно разрешимото чрез по-лесно разрешимото. Познавателният патос на митологията е подчинен на хармонизиращата и систематизиращата целенасоченост, ориентиран е към такъв цялостен подход, при който не се допуска хаотичност.

Митологичното познание е дълбоко социално, тъй като ценностната скала се определя от обществените интереси.

Митологичното време е изследвано в трудовете на Тукидит, Хезиод, Херодот, в драматичните произведения на Омир, Есхил, Софокъл, Еврипид.

Централна група митове, отнасящи се към митологичното познание у народите с развити митологични системи, са за произхода на Земята, Вселената (космогонните митове) и Човека (антропологическите митове).

**Религиозното познание** е продукт на митологичното, т.е. налице е преливане на знания и познание за митовете, легендите и превръщането им в религия. В целия ход на своята история религиозното познание е тясно свързано с митологични елементи. То дава обяснение на това как, къде и кога се е появил Бог, как е създал всичко видимо и невидимо, кога е създал човека. Това познание анализира религиозните вярвания, чувства и практика на хората, изповядващи определени религиозни възгледи. „Хората намират някои неща за справедливи, а други неща за несправедливи, докато за Бога всички неща са красиви и справедливи“ (Хераклит, 2016).

Пречупвайки приетите форми на живот религията и принадлежащото ѝ познание създават една нова реалност, която по парадоксален начин се възприема от носителите на съответната култура и митологическа традиция като първоизточник и идеален първообраз, т.е. архетип на всички жизнени форми. Моделирането се оказва специфична функция на религията и мита. Всичко се проектира в миналото, на екрана на митологическото време. Изменяйки се исторически заедно със самата действителност, митологическото моделиране съхранява ориентацията си към миналото и се придържа към повествованието за миналото като основен и специфичен начин на изразяване.

От друга страна, религията служи за оправдаване на човешкото поведение. „Чрез митовете човек създава архетипи на собствените си профанни дейности. Битките, сблъсъците, войните, аморалното поведение са само едно повторение на действията на боговете. Митът е по-скоро оправдателен и узаконителен, отколкото обясняващ“ (Malinovski, 1926).

Научният подход при изучаването на т.нар. „световни“ религии (юдаизъм, будизъм, християнство и ислям) показва, че те са изпълнени с митове и легенди, свързани с появата на Твореца – Бог. Векове наред философи и антрополози се опитват да убедят хората, че истинският и най-дълбок източник на религията е чувството на зависимост у тях. Ер. Касирер пише, че „религиозните символи се променят непрекъснато, но принципът, който стои в основата им, символната активност като такава, остава един и същ: Религията е единна в различните си форми“ (1996: 111).

Във всички по-развити, по-висши форми на религиозната мисъл максимата „Познай себе си“ играе ролята на категоричен императив, един краен нравствен и религиозен закон. „В този императив, пише Ер. Касирер, ние долавяме, така да се каже, един внезапен обрат в първичния естествен инстинкт за познание – своеобразна преценка на всички ценности“ (1996: 17). Великите създатели на религиозното познание намират нов импулс, чрез който оттук нататък целият човешки живот е поведен в нова посока. Те откриват в себе си нова позитивна

сила, сила не на забраната, а на вдъхновението и стремежа. По този начин религиозните учители разкриват едно много по-дълбоко чувство за религиозно познание, което вече не ограничава или принуждава, а изразява нов позитивен идеал за свободата както на отделната личност, така и на цялото общество.

Същността на философията е да бъде проблема за човека. Това, което определя нейната задача и същност, е тъкмо тази проблема и тя би престанала да съществува, ако не се занимаваше с идеята за единството на човешкото битие.

**Философското познание** разглежда представите на човека за света, за строежа на обществото, формите на управление – републиканска или монархична; гражданска или военна; демократична или тиранична. Както религиозните теории, така и философските са изключително много, налице са стотици учения, теории и възгледи. Това познание през вековете има изключително силно въздействие върху образователните институции, най-вече университетите, и човешката практика. По-опосредстван начин на приложение на философското познание е чрез използване на неговите резултати в други академични и научни дисциплини. Примери за това са значението на логиката в математиката, лингвистиката, психологията и компютърните науки или определящата роля на философията на науката по отношение на научната методология като път за съвременните научни изследвания.

С особено внимание във философското познание се ползва феноменът „Цивилизация“. Анализира се неговата поява, видове, същност, обхват, развитие, промени. „Общоприето е схващането, че самопознанието е най-висша цел на философското изследване. И като че ли във всички спорове сред разноликите философски школи тази цел остана единна и непоклатима: тя се оказа в някакъв смисъл Архимедова опорна точка, един устойчив и неизменен център на човешката мисъл изобщо“ (Касирер, 1996: 13).

Много по-рано М. Монтен декларира, че самопознанието е първото необходимо условие за самоосъществяване. „Ние трябва да се опитаме да разкъсаме веригата, приковаваща ни към външния свят, за да изживеем пълно нашата истинска свобода. Най-върховното нещо на света е да познаеш сам себе си“ (2020: 145).

Философията търси и развива човешкото познание, непрекъснато го обогатява, като добавя нови идеи, виждания, теории, убеждения. „Който познава хората, е просветен. Който познава себе си, е мъдър. Който побеждава другите, е силен. Който побеждава себе си, е могъщ. Който знае достатъчно, е богат. Който действа упорито, е волеви. Който не се самопогубва, е дълговечен. Който умре, но не го забравят, е безсмъртен“ (Лао Дзъ, 2000: 33).

**Чувственото познание** анализира появата и развитието на емоциите, емоционалните състояния и чувствата както на отделната личност, така и на цялото общество. Чувственото познание е обект на изследване от психологията и редица нейни клонове – психология на личността, психология на общуването, психология на чувствата. При анализа им изследователите посочват, че емоциите не са психичен феномен и образувание, тъй като те имат безусловно рефлекторна основа. Безусловните рефлекси са функция на нисшите отдели на мозъка, т.е., на подкорието. Чувствата изпълняват специфични функции, свързани със

социалния живот на личността и обществото, за приспособяването към социалната среда. В редица произведения, посветени на чувственото познание, се твърди, че чувствата са извън контрола на волята на личността.

Според J.-P. Sartre обаче „чувствата не са настроения, които ни „обземат“, а начини, посредством които долавяме света“ (1974: 61). Онова, което отличава чувствата, според него, от другите начини за осъзнаване на обектите на нашето познание, е, че „те се опитват да променят света чрез магия. Затова ние сме отговорни за чувствата си, защото те са начини, които избираме, за да реагираме спрямо света“ (1974: 445).

**Научното (рационално) познание** в исторически план е най-младото. Появява се с възникването на първите, макар и стихийни, научни търсения в древните страни от Изтока и Средиземноморието.

В настоящия момент панепистемологията включва в себе си хиляди научни направления, които търсят специфичните за съответната област форми на научно познание. Според А. Карагеоргиева епистемологията има за цел да изясни произхода на знанието в „надиндивидуален мащаб“ (2013).

„Науката е последната стъпка в духовното развитие на човека и може да бъде разглеждана като най-висшето и най-характерното достижение на човешката култура. Тя представлява много късен и пречистен продукт, който би могъл да се развие единствено при наличието на специални условия. Дори схващането за наука в нейния специфичен смисъл не е съществувало преди времето на великите гръцки мислители – преди времето на питагорейците и атомистите, Платон и Аристотел“ (Касирер, 1996: 297).

Днес научното познание е много динамично, просто е забързано в стремежите си да получи отговор на стотици, все още неизяснени въпроси и проблеми, които стоят пред човечеството. На помощ в сложните научни дирения са ИКТ, синергетиката, роботиката, телемеханиката, нанотехнологиите, космологията.

„Познанието е без номенклатура и следователно не се акредитира, защото е Божествено, както казват мъдрите стари автори, на които днес, разбира се, много-много не вярваме и си позволяваме да им се подсмихваме, когато ни поучават, че зубренето няма да ни отведе във Вселената, била тя макро, била тя микро“ (Фол, 1998: 111).

Познанието е основен предмет в изследванията на гносеологията. Като установява същността на познанието, неговите форми и принципи, теорията на познанието се стреми да отговори на въпроса: Как възниква знанието и как то се съотнася към действителността, т.е. към реалния, обективен материален свят? „Човекът във видовете Време е онзи, който е тръгнал да търси Познанието и като е тръгнал да го търси, е разбрал, с неизбежното закъснение и с няколкото си дипломи в ръка, колко далеч е това Познание от Знанието, а е далеч, понеже средните общообразователни училища, стари и нови университети и всякакви други заведения са снабдени отгоре с изчерпателна номенклатура“ (Фол, 1998: 110 – 111).

За да стигне до познанието, според нас, образованието трябва да създаде най-благоприятни условия за развитие на мисловните процеси у личността на

обучаемия, защото така се полагат основите на типа мислене (евристично, откривателско, творческо, продуктивно) като елемент на социокултурния контекст на обществото. Изграденият тип мислене у личността определя нейния тип като гражданин, творец, създател, иноватор, който по-късно ще се вгради в обществото. „Диалектическото мислене е познато всекиму от живата практика и препоръчвано като панацея. Панацеята на диалектическото мислене се съдържа в свойството му да обръща света наопаки. Обръщане на света наопаки обаче е обосновано най-пространно от Г.-Ф. Хегел с помощта на неговата *теза – антитеза – синтез*“ (Фол, 1998: 131).

Платон отбелязва, че „човешкият разум може да постига познание чрез образование и че това познание може да дава принос не само за самоосъществяване, но и за мъдро управление и реформиране на обществото“ (2014: 426). Според него образованието е мост между личността и обществото, а Ив. Марев и Ив. Иванов правят следната прогноза за бъдещето на образованието по света: „Още през първите десетилетия на XXI век в системата на образованието ще се извърши радикален преход от възпитание към самовъзпитание, от образование към самообразование, от управление към самоуправление“ (1998: 29).

Движението на процеса на интелектуално съзряване и развитие на личността към познанието, а от там към извисяването на Човека според Ал. Фол е по следната линия: „Идеята ражда идея, мисълта – мисъл, знанието – знание, познанието – познание, познанието – въображение, въображението – вяра“ (1998: 119).

Класическата елинска философия и Платон в частност поставят ударението върху интелекта, върху способността на личността да достигне до познанието на теоретичната и моралната истина; истинската цел на човешкия живот би могла да се осъществи само от онези, които са в състояние да постигнат подобно познание.

Именно дуалността на човешкото осъществяване е основание за Р. Щайнер (1995: Втора лекция) да направи предположение, че единствено самопознанието дава възможност да се проникне постепенно в основанието за съществуването на света.

„Човек е мярка за всички неща – на съществуващото, защото съществува, и на несъществуващото, защото не съществува“ (Plato, 1921), мъдро и безапелационно отбелязва най-известният софист Протагор, роден в градчето Абдера при устието на река Места в Егейско море. Според него познанието не може да бъде абсолютно, то е ограничено.

В областта на познанието е налице един интересен парадокс, който е уловен отлично от Ив. Марев и Ив. Иванов: „Човекът като че ли се стреми да проникне в същността на другия човек дори повече, отколкото в собствената си същност; да проникне и опознае неговите интереси и стремежи, неговите мисли и мотиви, поведение и дейността му“ (1995: 3).

**III. ВЪОБРАЖЕНИЕ**

„Въображението! Без него не може да бъдеш нито поет, нито философ, нито умен човек, нито мислещо същество, нито дори просто човек“, пише Д. Дидро (2014).

То е познавателен психичен процес, при който действителността се отразява в съзнанието под формата на нови, необичайни и дори невъзможни образи, идеи или представи.

В основата на въображението лежи механизмът на асоциациите, по-точно се създават нови съчетания между временните нервни връзки в кората на главния мозък.

Резултат от процеса на въображение могат да бъдат образите, виденията, творческите прояви, въплътени в произведения на изкуството и други креативни форми на себеизявата на личността. Въображението може да породи образи и идеи, които не са съществували до този момент или да изопачи, промени възприятието за реалност. „Дори считаните за обективни възприятия на действителността са до известна степен изкривени от намесата на въображението, която включва ефекти на очакванията, ефекти на ореола, трансформация на спомените и всяко преувеличено или отслабено впечатление за някакво явление“ (Корсини, 1998: 147).

Конструкциите на процеса на въображението се отнасят до три главни обекта:

– Обекти, които съществуват в реалната действителност, но не са възприемани от личността. Това са образи при възпроизвеждащото въображение;

– Обекти, които не съществуват в действителността, но тяхното съществуване е възможно, тъй като не противоречи на съществуващите природни закони. Тук се включват образите при т.нар. творческо въображение;

– Обекти, които не съществуват и не могат да съществуват, тъй като това противоречи на природните закони (фантазни образи). Те са синтезирани от елементи на придобити по-рано по непосредствен път обикновени представи.

Въображението играе ключова роля в психичните процеси като творчество, моделиране и лежи в основата на всяка креативна дейност.

Преди повече от 2500 години Хераклит отсича: „Многознанието не научава хората да бъдат умни“ (2016), а през 50-те години на XX век Ал. Айнщайн категорично заявява: „В своето въображение аз съм свободен да рисувам като художник. Въображението е по-важно от знанието. Знанието ограничава. Въображението обхваща целия свят“ (2018). Творческата дейност на въображението се намира в непосредствена зависимост от богатството и разнообразието на миналия опит на човека, защото тъкмо този опит е материалът, от който се създават сградите на фантазията. Колкото е по-богат опитът на личността, с толкова повече материал разполага нейното въображение.

За да се вникне в психичния механизъм на въображението и на свързаната с него евристично-творческа дейност, е добре да се изясни връзката, която съществува между фантазията и реалността в поведението на личността творец.

В коя област от живота на човека е полезно въображението?

– То намалява предразсъдъците.

– Помага за появата, развитието и усъвършенстването на критичното мислене.

– Стимулира личността при решаване на сложни интелектуални проблеми.

„Светът на въображението е там, където всичко, за което мечтаеш, е възможно, но реално нищо не се случва“, твърди нобеловият лауреат N. Frye в една от най-емблематичните си книги (2010: 8). Докато преподава, теориите му се въртят главно около образованието и как то влияе върху развитието на човешкото въображение, как комбинацията между образование и въображение е едновременно богатство и бреме, защото е в конфликт с реалността. Според него човекът с образование разполага с всичките ценни изводи от миналото, а човекът с въображение визира бъдеще с неограничени възможности.

Един от най-богатите по възможности за пресъздаване на действителността процеси в човешката психика е въображението. То е процес, който се реализира при участието на мисленето, волята, чувствата и вниманието, а като факт е немислимо без предишните възприятия, памет, реконструираща функция на мозъка. Въображението като процес протича на основата на търсенето на образ, събитие, явление, техническа задача и на основата на реконструкцията на предишните образи, при налагане на нови форми на комбиниране на елементи в образи в унисон с търсенето.

Творческото въображение намира израз в творчеството, сливайки се с него. То е процес на създаване на нови образи, чието реализиране води до обогатяване на действителността (духовна и материална) с ценни продукти. Творческото въображение е сложен аналитико-синтетичен процес в работата на мозъка, процес, при който се извършва реконструкция на образи, трансформация на асоциации при активно участие на чувствата и мисленето. Той не следва да се схваща като мигновен, а като един продължителен по време процес, който може да трае години, докато се създаде търсеният образ, техническото задание.

**IV. ВЯРА**

Ал. Фол приема, че „вярата е ключът за разбирането на човешкия дух и като глобалност и като себеизграждане. Тя е същинската скритост на духа. Човешкото съществуване се разгръща в цикъла живот – смърт – живот, поради което той винаги се намира пред междинна порта, пред гробове – врати. Смъртта е врата към съхраняването на интелектуалната енергия. Орфическата вяра е гигантски опит да се мисли този цикъл... Когато Човекът прозре, че е носител на Енергията, той може да бъде споходен от Епифанното мислене, което ще го отпрати в протяжността на Доктриналното време, където е пространството на Вярата“ (1998).

Вярата е убеденост и представа, че нещо ще се случи, макар и да са налице само косвени доказателства за това като например нечии думи, като обещание или писмени документи. Тя може да се отнася към определена система от религиозни убеждения или да е спазването на задължение от лоялност, или вярност към едно лице, обещание, ангажираност. Вярата е „признаване на истинността на едно или явление, без да са налице доказателства. Сляпата вяра в свръхестественото (Бог, ангели, дяволи т.н.) е съставна част на всяка религия… Религиозната вяра е противоположна на знанието… В обикновената

словоупотреба вярата е увереност в научните изводи, хипотези, които в дадения момент още не могат да се докажат експериментално“ (Философски речник, 1978: 103).

Много християни сега са съгласни, че „съществуването на Бог не може нито да се докаже, нито да се отхвърли само чрез разума и че това е въпрос по-скоро на вяра, отколкото на аргументи. И все пак какво е онова, в което човек вярва, когато вярва в Бога?“ (Стивънсън, 1994: 49).

Във възпитанието въпросите, свързани с вярата, се отнасят до убедеността на възпитателите в наличието на творчески сили и способности у възпитаниците. Те трябва да се открият и развият чрез създаване на оптимални педагогически условия както в семейството, така и в училището и обществото. Редом с това вярата се свързва с доверието, което възрастните делегират на децата, че ще се справят с поставените задачи и възникналите препятствия. Така постепенно у възпитаниците се възпитава вяра в собствените сили и възможности, което дава тласък на себепознанието и работата върху развитието на сили, способности и таланти. „Мъдростта е само в едно – да се признае, че разумът управлява всичко и чрез всичко. Мисленето е велико достойнство и мъдростта се състои в това да говориш правдиво и вслушвайки се в природата, да постъпваш съобразно с нея“ (Хераклит, 2016).

Образователната система е длъжна чрез учебните планове, програми, учебници, учебни пособия, литература за ученика, енциклопедии, т.е. чрез цялата образователна документация да развива вярата у обучаемите в истинността на знанието и необходимостта то да се овладее и превърне в познание. У всяко дете трябва да се формира убеденост от необходимостта и потребност от изграждането на светоглед, възгледи, убеждения, компетенции, които превръщат ученика в личност, притежаваща високо развито креативно мислене, творческо въображение и висока гражданска чувствителност. „Когато хората узнаха красотата на красивото, разбраха грозното. Когато хората узнаха добротата на доброто, разбраха злото“ (Лао Дзъ, 2000: 2). Вярата в собствените сили прави личността създател и творец в областта на науката, техниката, изкуството, културата. Цялата система на възпитателния процес трябва да е насочена към формиране на оптимизъм и умереност в сили и способности, а не песимизъм, безверие, страх и бягство от предстоящите предизвикателства. Ал. Фол анализира тези чувства и отбелязва, че „безспорен е песимизмът на това самолечение, който в специализираната книжнина по въпроса за умонастроенията се нарича дори културпесимизъм. Той възбуждал трайни душевни огорчения, особено когато се обясни, че възхожда към Ос. Шпенглер и към други, по-малко популярни, автори, които обаче още по-мрачно от Ос. Шпенглер предвиждат, уви, *дирижирания отвън начин на живот* веднага след появата на първите опитни образци телевизори“ (Фол, 1998: 114).

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Овладените знания и превръщането им в научно познание регулират нашите мисли и практически действия. Нравствеността налага ред и съгласуваност в постъпките на личността, а изкуството извисява и усъвършенства визуалните, тактилните и слуховите ни възприятия, укрепва

вярата на човека в творческото въображение, което, от своя страна, създава шедьоври в областта на музиката, живописта, литературата, скулптурата, танца.

Дълбочината на опита на личността зависи от това, че тя може да променя гледните си точки, да усъвършенства възгледите си за действителността и да възприема новостите в областта на науката, без да разрушава вярата си в досегашните си знания, умения и компетенции. „Тъкмо Назоваването е заслуженият патос на *Спиралната форма* на Доктриналното Време и когато попадне в клещите ѝ, Човекът разбира, че той постоянно си носи *етос*-а и с никакви хитрини не може да избяга от него, дори и с онази, съчинена на старогръцки, но преведена и затуй достъпна за всички индоевропейски езици, която гласи: *Доброто е онова, което не е Зло, а Зло – онова, което не и Добро“* (Фол, 1998: 129).

Човечеството е устремено към върховете на своите интелектуални и творчески върхове на съграждане, развитие, победи и движение напред и нагоре към търсене на доброто и красивото. Това е вечен, красив и съзидателен стремеж на хората от древността до наши дни. „Човекът във видове Пространства престанал да се страхува от каквото и да е и от когото и да е и започнал да изстрадва смъртта и новото си раждане в собствения си цикъл Живот – Отвъд, съставен от Знанието – Познанието – Въображението – Вярата, с най-благоприятната в този случай добавка, каквато била Упованието. Вярата – Упование призовавала видението, състоящо се в молитвеното припомняне и достигало божествеността като призив за епифания, която спохождала Човека във видове Пространства тогава, когато останел съвсем сам“ (Фол, 2003).

Пътят на човека и целокупното Човечество е предначертан. Той води към реализация на мечти и идеали. „Учителят рече: Не се отклонявайте от добрия път! Дръжте се чрез неговата сила, добротата нека ви бъде опора! Търсете подкрепа в красивите изкуства“ (Конфуций, 1992: 77).

Литература:


Айнщайн, Ал. (2018). Никой не ме разбира, не всеки ме харесва. Издателство „Пергамент прес“. София.

Андрейчин, Л. (2005). Български тълковен речник. Издателство „Наука и изкуство“. София.

Антична философия. Антология. (1994). Съст. Р. Радев. Издателство „Наука и изкуство“. София.

Делокаров, К. (2006). Синергетика и динамика на базовите смисли. Педагогика. Кн. 3.

Дидро, Д. (2014). Монахинята. Издателство „Фама“. София.

Кант, Им. (2013). Критика на чистия разум. АИ „Проф. Марин Дринов“. София.

Карагеоргиева, А. (2013). Увод в съвременната теория на познанието. Издателство „Проектория“. София.

Касирер, Ер. (1996). Изследване на човека. Издателство „Гал-Ико“.София.

Конфуций. (1992). Добрият път. Издателство „Елпис“. Велико Търново.

Корсини, Р. (1998). Психология. Енциклопедия. Издателство „Наука и изкуство“. София.

Лао Дзъ. (2000). Дао дъ дзин. Издателство „Обсидиан“. София.
Марев, Ив., Ив. Иванов. (1998). От знаниецентристко към културосъобразно образование. Педагогика. Кн. 10.
Марев, Ив., Ив. Иванов. (1995). Хуманизацията на образованието в духовното развитие на обществото. Педагогика. Кн. 8.
Монтен, М. (2020). Опити. Т. II. Издателство „Изток-Запад“. София.
Платон. (2014). Държавата. Издателство „Изток-Запад“. София.
Сен, Ам. (2005). Созрели для свободы. Internationale Politik. Май-июнь. Кн. 2. Москва.
Стивънсън, Л. (1994). Седем теории за човешката същност. Издателство „Гал-Ико“. София.
Философски речник. (1978). Под ред. на М. Бъчваров, София.
Фол, Ал. (1998). Човекът във видовете време. УИ „Св. Климент Охридски“. София.
Фол, Ал. (2003). Човекът във видовете пространства. Вестник „Култура“. Бр. 41. 07. 11.
Хераклит Ефески. (2016). Проникновения. Философски фрагменти. Издателство „Гутенберг“. София.
Щайнер, Р. (1995). Общото човекознание като основа на педагогиката. Стара Загора.
Ярошевски, М. (1977). Психологията през XX век. Издателство „Наука и изкуство“. София.
Frye, N. (2010). The Educated Imagination. Atholton High School. Columbia. Missouri.
Lompscher, J. (1980). Psychologische Grundlagen der Persönlich/Keitsentwicklung im pädagogischtn prozess. Berlin.
Malinovski, B. (1926). Myth in Primitive Psychology. London.
Moingeon M., M. Maurin, M. Gatard. (1992). Le dictionnaire de notre temps. Hachette. Paris.
Oxford Dictionaries. (2007). Oxford University Press.
Plato. (1921). Plato in Twelve Volumes. Vol. 12 translated by Harold N. Fowler. Cambridge. MA. Harvard University Press. William Heinemann Ltd. London.
Sartre, J.-P. (1974). A new theory of feelings. New Left Books. London.

*Prof. d-r Rumyana Milkova*
*e-mail: milkovaru@abv.bg*
*Prof., DS Luchiyan Milkov*
*e-mail: milkovl@abv.bg*

# КОГАТО МАШИНИТЕ МИСЛЯТ: МОРАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ

*Светла Д. Танкова*

# WHEN MACHINES THINKING: MORAL DIMENSIONS OF AI

*Svetla D. Tankova*

*ABSTRACT: Technology is here; it captures consciousness, guides minds, and reforms our thoughts. The technological world is the one we live in; it develops, improves and is present in almost daily human activity. It analyzes our thoughts, which we have conveniently shared and tries to discover the patterns (algorithms) that make people act in one way or another. Today, Artificial Intelligence has entered many spheres of social life; it is a comfortable interlocutor, ready to listen to you as long as it takes. It is also a brilliant collaborator and supports the activities of almost every banking institution in our country. Artificial Intelligence performs limited, highly specialized communication with the person in his field of action, or does something more – it studies people's emotions. Artificial Intelligence learns and perceives man's concept of right and wrong, the decisions he makes, and the reasons for doing so. Artificial Intelligence assists man, but is it possible for this "friendship" to be devoid of selfish goals and to be kept safe? How will Artificial Intelligence determine which moral principles to follow?*

*KEYWORDS: artificial intelligence, ethics, education, technologies, machine learning, conscience*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част", от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".*

Внедряването на изкуствения интелект чрез експертните системи (програми, виртуални асистенти и др.) несъмнено са от полза за нашия социален живот и цялото общество. Спестяват времеви ресурс и решават определени специфични задачи, които най-често отговарят на потребителските очаквания. Но както са брилянтни помощници, интелигентните асистенти могат и да нанесат сериозни вреди, ако липсва прозрачност и установена регулация.

Ако споделяме доверчиво чувствителна лична информация с ИИ, възможно ли е тя да бъде използвана и за други цели?

Системите с изкуствен интелект са внедрени в отбраната, както и при контрол и организация на въздушното движение. Ако изглежда безразсъдно да се създават логически машини, които да командват бойното поле, нима тези, които осъществяват контрол над въздушното движение за самолети, превозващи хиляди пътници, са по-малко опасни?

Системите за медицинска диагностика, които имат за цел да помагат на лекарите в животозастрашаващи ситуации, притежават също подобни рискове.

Какво ще се случи, ако дадат грешен съвет? Кой ще носи отговорност за изгубения човешки живот, ако това се случи?

Съвременната бюрокрация често използва множество установени процедури, които разпределят отговорността толкова широко, че нито едно лице не може да бъде идентифицирано като отговорно за последвалите катастрофални обстоятелства. Ако ние хората не можем да предотвратим пропуските в действията си, как може да се надяваме да бъде реализиран такъв алгоритъм, който недвусмислено да посочи виновника. Може в бъдеще това да се окаже още по-добро „убежище“.

Ако автономната мислеща машина без човешка намеса се „роди“, възможно ли е неправилният съвет да бъде умишлен? Трябва ли правната система да премине на друго ниво и да се занимава с деяния на машините, както в „Трите закона на роботиката“ във фантастиката на Айзък Азимов?[48]

Кой ще притежава знанието? Ако човекът споделя своите знания и опит, предавайки ги информативно на машината, кой ще има правата над тях, човекът или потребителят? Представете си как компанията, която разработва системата, обработва вашето знание под формата на данни на достъпен език за машината. Впоследствие тя ще използва това знание, за да го надгражда и разширява „с други клонове на дървото“ *(знания от други източници),* ще го споделя с потребителя, за да му помогне да вземе компетентно решение, но източникът на това знание, експертът, ще получава ли признание за предоставените знания? Законите за авторското право и интелектуалната собственост са добре установени. Работодателят има право да ползва продукти, защитени с авторски права, ако те са създадени по време на работа. Но знанията и опитът, които човекът е придобил в своята работа, подлежат ли на същата регулация? Личните знания и опит на пазара на труда са продаваеми стоки, затова и човекът е наеман от различни работодатели, които имат нужда от тях. Ако все пак е намерен способ, по който тези знания да бъдат предадени на системата, или тя ги е получила при комуникацията си хора със същия опит като Вашия, то тези знания не са вече контролирани от Вас. Ще имат ли нужда компаниите да Ви наемат?

Сложността на човешкия интелект е била подценявана в миналото при изграждането на експертните системи. С успеха на невронните мрежи, CASE[49] технологията и други подобни бъдещето на експертните системи изглежда светло въпреки предишните неуспехи.

Алгоритмите на изкуствения интелект стават все по-мощни и способността им да подпомагат човека във вземането на решения се подобрява. В такива случаи следва да се обърне внимание на възможността от създаването на такова алгоритмично отклонение, което да доведе до неточни и недостоверни изчисления. Представете си в обозримо бъдеще такъв алгоритъм, внедрен в банкова институция, която да преценява възможността да Ви бъде отпуснат кредит и ситуацията, в която Ви е отказан. Вие ще потърсите правата си и ще търсите отговорност от банката, защото, въпреки Вашата финансова история

[48] https://www.britannica.com/topic/Three-Laws-of-Robotics

[49] https://en.wikipedia.org/wiki/Computer-aided_software_engineering

като отговорен към задълженията си гражданин, Ви е отказан заем. Аргументацията Ви ще допуска, че алгоритъмът Ви дискриминира, тъй като сте част от малцинствена група или на трети страни, жител на слабо развит регион, или пък по съвсем различна причина, за която може изобщо да не предполагаме. Банковата институция, от друга страна, ще изтъкне, че алгоритъмът е абсолютно безпристрастен към Вашите предположения и умишлено е въведен в заслепение по повод тези Ваши опасения. И все пак статистиката ще показва, че банката е отпуснала по-малко кредити на цветнокожи, лица от малцинствени групи, и в слабо развити региони. Защо и как се получава така?

Ако алгоритъмът за машинно обучение се основава на сложна невронна мрежа или генен алгоритъм, може да се окаже почти невъзможно разбирането как изкуственият интелект оценява кандидата. Това се случва главно поради настъпилите процеси при машинното обучение, което не е контролирано от човека и ние можем само да допускаме до какви заключения ще достигне интелигентната система.

Възможно е да се посочат хиляди примери, в които интелигентните системи (агенти) биха отсъдили несправедливо според нашите морални убеждения. Затова етичният аспект на технологиите е изключително важен и неговото разглеждане не може да бъде отлагано във времето, защото изкуственият интелект навлиза във все по-дълбоки слоеве на обществената, икономическата и социалната сфера. Тази необходимост е забелязана от много учени и е в тяхното поле на изследвания. Опасенията от действително проявление на възможните нежелани сценарии води до търсене на механизми за минимализиране на тази вероятност и осигуряването на известна сигурност при използването на програмните продукти или „умните“ асистенти. Етичните аспекти са свързани, от една страна, с моралните съображения на дизайнерите на програмите с изкуствен интелект, и от друга страна, с роботиката в онази част, където интелигентните асистенти, които се създават, за да подпомагат човека, следва да се придържат към етично поведение при вземане на решения.

Най-общата рамка за изграждането на машини, които могат да действат етично, е те да бъдат запознати с моралния кодекс под формата на инструкция, т.нар **„морален код“**, след което да се изисква от машината неговото безпрекословно следване при всякакви обстоятелства. Инстинктът за самосъхранение на човека и гарантиране на неговата безопасност изисква наличието на вътрешна убеденост, че изпълнението на моралния кодекс и следването на формалната морална рамка от машината/робота няма да доведе до непредвидени последствия. Но как да се укаже на машината да действа етично и кои принципи тя трябва да съблюдава? Етичната рамка може да бъде различна за дизайнерите на интелигентните машини, а в други случаи дори противоречиви. Хората в определени ситуации действат непредвидимо и по съвършено различен начин. В опит да подчертаят различията в етичните рамки на хората изследователи от Масачузетския технологичен институт създават платформа, която наричат „Моралната машина“[50]. Целта на платформата е да събира данни

[50] https://www.moralmachine.net

за човешкото мнение при различни морални дилеми, в които трябва да посочат кое решение да бъде следвано от автономните автомобили. При различни сценарии и сред милиони потребители от цял свят резултатите показват огромни различия в моралните избори при различните култури. Човешкото същество е склонно да пренебрегне някои жизнени условия за себе си в замяна на бъдещо положително развитие. Причините за възникването на подобни противоречия се крият не само в личните убеждения, но и във влиянието на средата, миналия опит на човека и възприетата от него формална етична рамка.

Ако машината достигне такова ниво на разбиране на естествените езици и съответно обществата, тя ще може да научи законите, които хората следват, техния морал и етични норми. Простото заучаване на етични принципи обаче нямат отношение към функцията му на полезност, както и че интелигентният агент ще ги използва в ситуация на морална дилема, но оказват влияние на неговата околна среда. В случай, че потребителят оценява положително предложеното решение, с което ще повиши полезността на интелигентния агент, това ще е ясно потвърждение и аргументация за машината да използва това знание при някои социални норми и избор на поведение [11]. По подобие на машинното обучение чрез подсилване. При този подход наблюденията от околната среда се представят чрез стойности на машината (награди), които показват степента на полезност на интелигентния агент. Агентът следва да научи кои негови действия ще доведат до повече награди, като отчита стойностите на полезност в различни моменти и за продължително време [15].

Брингсьорд със свои колеги разглежда възможностите да бъде създадена етична машина, чиито действия могат да бъдат доказани и етично допустими в деонтичната логика, избрана от човека. Деонтичната логика[51], част от областта на философската логика, формализира етичния кодекс като изпълва неговото съдържанието с етични правила и принципи. Независимо че още през 1980 г. Айзък Азимов формулира трите закона на роботиката като:

1. роботът не може да причини вреда на човека или с бездействието си да допусне на човека да бъде причинена вреда;
2. роботът е длъжен да се подчинява на всички заповеди на човека, освен ако те не са в противоречие с Първия закон;
3. роботът е длъжен да защитава своята сигурност, доколкото тази защита не е в противоречие с Първия и Втория закон [1];

те представляват декларативно представяне на формални етични принципи, на които хората гледат неофициално, но машините се нуждаят от много по-голяма прецизност и точност, където в този вид законите на Азимов не могат да бъдат представени на компютърната машина. Екипът на Брингсьорд предлага по-обща формулировка на законите на Азимов в две условия, които според тях ще позволят, благодарение на деонтичната логика, да се формализира и съответно представи конкретен етичен кодекс:

1. Роботите предприемат само позволени действия.

[51]https://en.wikipedia.org/wiki/Deontic_logic#:~:text=Deontic%20logic%20is%20the%20field,logical%20features%20of%20these%20concepts.

2. Роботите изпълняват всички задължителни действия, които са съобразени с връзките и конфликтите между действията, които вече са му известни.

Според предложената формулировка на авторите те считат, че ще бъде преодоляно декларативното постулиране на етичните правила, за да бъдат представени на машината по начин, който да укаже какви действия да се предприемат, а в случаите, когато достигне до такова логическо противоречие, в което не може да се вземе решение за действие, да потърси решението от човека в качеството му на единствен определящ какъв да бъде моралният код [3]. Използвайки деонтична логика, авторите представят през 2017 г. модел на „Доктрината за двойния ефект“ – етичен принцип, който се прилага при морални дилеми, като разглеждат различни сценарии, при които решението, макар и неетично, ще осигури по-благоприятен краен резултат. Двойният ефект се използва често за обяснение на допустимостта на действие, което причинява сериозна вреда, но е страничен ефект от насърчаването към някаква добра цел [13]. Пример за реакциите на изкуствените агенти при морални дилеми е използван в сценария на филма „Аз, роботът“. В сюжетната линия роботът оценява като високи шансовете за оцеляване на възрастен и го спасява в пътен инцидент, но игнорира дете в същия инцидент, което е оценено от робота с по-малки шансове за живот. Представа, в която човекът със сигурност не би взел подобно решение като има предвид, че жизненият път на младия човек тепърва предстои [52] . Според авторите деонтичната логика и бързите изчисления в дилемата на ситуацията е единствената възможност за машините, ако очакваме от изкуствените морални агенти да действат по подобие на човека [9]. Различни изследователи разглеждат различни възможни подходи при създаването на такива модели за обучение на машината, които да гарантират съблюдаването на известни етични и морални норми на обществото[53].

При разработването на различни стратегии за интегрирането на приложенията с ИИ в обществения живот и икономиката се набляга, в повечето случаи, в посока на неговата употреба за икономически растеж и подкрепа на човека в неговата дейност. Във всички тези планове за действия, ведно със стремежа на правителствата да създадат условия за развитие на технологията във всички обществени сектори, опасността да бъдат нарушени човешките права остава подценена.

Ако инженерите могат да предвидят възможните опасности на пътя и да гарантират безопасността на пасажерите в автономните автомобили[54], когато машината сама изгражда средата си чрез самообучение, едва ли може някой да предвиди до какви заключения ще достигне тя. Всеки човек се развива според своите интереси и разполага с различен набор от информация, тясно свързана с тях. Ако машината се обучава и изгражда средата си от значително интелигентни представители на обществото, съответно ще изгради много по-сложна среда.

[52] https://www.youtube.com/watch?v=Sb-HHNPan9Q
[53] https://en.wikipedia.org/wiki/Propositional_calculus
[54] https://waymo.com/waymo-one/

Аналогично на човешкото същество, което се стреми към определен контрол над другите и опазва тайните, станали му известни за постигане на желаната цел, не е ли възможно интелигентният агент да подходи по същия начин към другите изкуствени агенти, като си осигури предимство пред тях. Наличието на по-сложни среди при агентите може да позволи създаването на такива представи, които да заблудят човека [11].

Неравенството между половете също е ефект в нашата реалност. В социалната среда липсва адекватно представителство на жени учени и инженери, което в областта на ИИ би изострило неравенството.

В бъдеще пазарът на труда ще разчита повече на кадри с добри технически умения за анализ на данни и знания за концепции, свързани с ИИ. Внедряването и разработването на ИИ несъмнено изисква солидно финансово обезпечаване. Компаниите, разработващи технологията, които имат финансовите ресурси да я развиват, ще напредват в своите открития, което ще доведе до конкуренция както на локално ниво, така и между държавите. Преди всичко при онези страни, които не разполагат с достатъчно средства за подобни изследвания. Това, от своя страна, създава предпоставка технологиите да попаднат в ръцете на безскрупулни корпорации, чиито интереси ще се ограничават до финансовите печалби, но с висока опасност за бъдещето на човечеството. Колкото повече е въздействието на ИИ върху хората, толкова по-голяма е необходимостта от неговото разбиране. Това се налага главно поради основната разлика между човека и машината. Човекът е склонен да взема ирационални решения, докато технологията следва единствено логическия смисъл. Присъщите на човешкото същество съзнание, воля и емоции понякога го водят към вземане на ирационални решения, в някои случаи създаващи ирационални конфликти. Хората често изразяват съгласие и подкрепа за нещо, но впоследствие действията им са в противоречие с твърденията им.

*„Понякога хората, за които никой не може да си представи нищо, правят нещата, които никой не може да си представи“* – Алън Тюринг

Алън Тюринг е ключова фигура в историята на компютърните науки. Той вярва в разликата между човека и машината, особено по отношение на техния начин на мислене. Тюринг поставя въпроса дали ако машината мисли различно от човека, означава че тя не мисли [16].

Високите рискове при някои случаи да бъдат потъпкани правата на човека налагат интелигентните системи да се ползват с изключително внимание и техните етични проявления да бъдат част от стратегиите на страните. Подценяването на този риск и вероятността това да се случи е обсъждано от много автори при разбора на различни стратегически документи. Разглеждайки различни документи[55], регламентиращи правата на човека[56] и фактът, че те са действителни много преди да се ползваме от технологичните блага, е достатъчно

[55] https://www.ohchr.org/en/core-international-human-rights-instruments-and-their-monitoring-bodies

[56] https://www.humanrightsguide.bg/bg/temi/institutsii-po-pravata-na-choveka/komitet-po-pravata-na-choveka-na-oon

основание, технологичната етична рамка изначално да се основава на тях. При изграждането на морално етична рамка за ИИ следва да се съблюдава и гарантира неприкосновеност и защита на човешките права [2].

Ако предоставяме възможността на машините да оперират с чувствителна информация, какво ще гарантира нашата безопасност, неприкосновеността на личната информация? И ако все пак алгоритмите, които са проектирани от човека и основани на неговите лични морални убеждения не съвпадат с тези на другите, и нанесат вреда, можем ли да бъдем защитени? Кой и как разпределя правата между различните системи, основани на ИИ?

Европейският парламент предлага през 2021 г. на обсъждане единна правна рамка, която да дефинира рисковете с цел регулация при разработването, прилагането и използването на ИИ. Рискове, значими за нашето здраве и безопасност [6].

Европейската комисия разграничава три категории рискове при разработването и използването на технологията:

- неприемливи;
- високи;
- ограничени или минимални рискове.

Документът предвижда стратегии за управление на информацията при различните нива, валидиране и тестване на данните, което да гарантира високо качество на информационните единици, особено при високорисковия ИИ. Законът още с публикуването си предизвиква дебати и обсъждания относно използваните неточните формулировки и класификации. Редица изследователи смятат, че съществени въпроси при разработването, внедряването и управлението на технологията са разгледани твърде семпло. Следват множество срещи на компании и независими институти, чиято област на действие са политиката на данните и тяхното регулиране. Извеждат се предложения за промени, конкретизация на понятията или изясняване на обхвата на системите, използващи ИИ[57]. Някои от притесненията в законодателния акт са свързани с:

- **Разглеждането на системите, които използват изкуствен интелект като продукт (услуга) и в този смисъл непълното дефиниране на отговорността при разработването на системи с изкуствен интелект.** Действията на една система с изкуствен интелект, използвана в различни контексти, преотстъпвана на други потребители (компании), както и промяната в известни параметри за използването ѝ в конкретни случаи, често са резултат от взаимодействието между много участници – дизайнери, разработчици, потребители, софтуер и хардуер. С разпределението на ролите през целия жизнен цикъл на ИИ идва и споделената отговорност [7].
- **Липсата на възможност за крайния потребител да определя известни регулации или да оспорва решения на системата с изкуствен интелект.** С това ролята му е силно ограничена дотолкова, че няма никакво значение, дори ако човешките му права са нарушени. При

[57] https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13802-2021-REV-1/bg/pdf

недостатъчно ясно делегиране на задължения и отговорности, крайният потребител е лишен от възможността да отправи възражение или несъгласие относно работата на системата с изкуствен интелект.

- **Рискове при самооценяването на системите с изкуствен интелект по отношение на тяхното въздействие и съответно класифицирането им с оглед законодателния акт[58].** Основополагащите принципи, към които да следва да се придържат в определянето на въздействието, са очертани в различни документи от организации [59]. Въпреки това възможността за разработчиците да самооценяват програмите си за целите на класифицирането им, съобразно регулациите на Закона за изкуствения интелект, създава възможност за неточно подценяване на рисковете и избягване на регулациите за системи, класифицирани като „високорисков изкуствен интелект“ [5].

Несъмнено наличието на известни регулации при разработването и интегрирането на системи, основани на ИИ, имат своето съществено значение. Независимо от несъвършенствата на предложената европейска рамка това все пак е важна отправна точка за прилагането на правила и регулации в развитието на такива технологии. Също толкова съществен е и контролът по отношение на тези регулации, защото наличието на законодателен акт не е основание той да бъде съблюдаван от разработчиците. Подобни опасения се доказват и в проучване на Държавния университет в Северна Калифорния, което установява, че изискването за софтуерните инженери да се запознаят с етичен кодекс съвсем не променя намеренията и поведението им [10].

Човечеството осъзнава бързото технологично развитие, в някои случаи дори разбираме, че надскача човешките възможности, ако разглеждаме човешкото същество например във физичен план. Човекът се изтощава, той не може да бъде на разположение постоянно, но това е в способностите на машината. Знанията и уменията за биологичното същество са резултат от малки стъпки, бавни темпове, години опит със своите успехи и провали до овладяването на дадена дейност. Днес роботизираните машини могат да извършват прости рутинни дейности само докато наблюдават за известно време човека. Благодарение на различни сензори те се ориентират безпогрешно и участват активно при автоматизирането на процеси като извършване на доставки, почистване на дома и много други.

Изглежда страховита перспективата, в която роботизираните машини ще изземат функциите на някои професии и ще заменят успешно човека, но всъщност те ще осигурят възможности за усъвършенстване на човечеството. Човекът ще разполага с време за своите лични интереси, да развива креативността си, да се отдаде на своето хоби, да създава творчество, на което машината не е способна, защото тя извършва репродукция на човешките

[58] https://bg.council.science/publications/framework-digital-technologies/

[59] https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cb6d9eca-en.pdf?expires=1709037464&id=id&accname=guest&checksum=A03EE03D0AC3E9B6BB6E7895F726F3A9

възможности, представени в различни комбинации. В бъдеще подсилването на интелекта ще включва не само инвестициите в системи с изкуствен интелект, но и възможността на хората да подобряват собствените си умове [12]. Когато е налице възможност за подсилване на естествения интелект, това неминуемо ще доведе до борба за надмощие между естествения интелект и този, подсилен от изкуствените системи. Подсилените умове ще използват езици, които естественият ум няма да разбира, просто защото капацитетът на човешкия ум има своите ограничения. В бъдеще дискусиите за развитието на човечеството ще се водят на тези езици, в които обикновеният човек няма да участва поради липса на тяхното разбиране. В това съперничество и предвид капацитета на технологиите много е вероятно естественият човешки интелект да претърпи поражение, ако внедряването на ИИ не се проектира внимателно и предпазливо. Вероятно в бъдеще, с оглед „честната“ конкурентоспособност, ще е наложително да се обсъждат и регулации в посока дали се използва ИИ при демонстрираната човешка креативност.

Макар и към момента развитието на технологията да е съсредоточена в ръцете на хора и компании със значителни финансови ресурси, технологиите не бива да се развиват според определени бизнес модели без участието на заинтересованите страни. Използването на ИИ трябва да бъде внимателно планирано от целия спектър участници във всички сфери на обществения и икономическия живот, включително образованието. Всичко това е в съответствие с визията на Квебек за предложената от него международна обсерватория за общественото въздействие на изкуствения интелект и цифровите технологии. Според Реми Куирион, главен учен на Квебек, той ще служи като международен център за изследвания на ИИ и ще демонстрира лидерството на Квебек в етичното и социално отговорно развитие на ИИ[60]. Способността на технологията може да подобрява когнитивните способности на човека, на групата и цяла организация, което е невероятна възможност за усилване на човешкия интелект. Това ще ни осигури възможност да изглеждаме много по-интелигентни, ще подобрява идеите ни, ще разширява представите ни [14]. Независимо от предимствата, които предоставят технологиите и интелигентните машини, следва да се подхожда предпазливо и с нужното внимание по отношение на техните етични измерения. ИИ е толкова добър, колкото информацията и ценностната система на разработчика, който го проектира, но неговите пристрастия могат да доведат до недостатъци както на технологията, така и до пристрастия в реалния свят [4][61].

Също толкова съществено важни са регулациите, които да осигуряват сигурност за човечеството и неприкосновеност на човешките му права. Технологиите са плод на нашето усъвършенстване, знания и опит и като такива те следват да опазват интересите на своите създатели. Един от най-ефикасните способи за гарантиране на безопасността на интелигентните системи и преодоляването на възможните конфликти, които засягат интересите на

[60] https://www.quebecinternational.ca/en/simplequebec-ai

[61] https://en.wikipedia.org/wiki/Timnit_Gebru

човечеството, е прозрачността и тестването на системите преди тяхното внедряване. Резултати от проведената проверка следва да бъдат публично достъпни, така че хората да имат възможността да вземат информирано решение относно обществената политика по отношение на ИИ. Прозрачността в разработването на интелигентните системи ще осигури и условия да се проучат моралните измерения на възможностите машината да бъде манипулирана. Често умишленото подвеждане на интелигентните агенти не се проучва, когато се говори за етика на машинното обучение, вместо това вниманието е насочено преди всичко към това как да се увеличи капацитетът на алгоритъма в повече паралелни системи [8].

Отговорността, прозрачността при разработването на алгоритмите, възможността те да бъдат изпитвани преди тяхното внедряване, разработчици, освободени от користни цели и финансови ползи, и ангажираността на широката общественост, изследователи и учени, които да предвидят хипотетичните проявления и ограничат склонността да създадем неконтролируема и ужасяваща технология, която да засегне невинни жертви, са само част от критериите, които следва да се съблюдават при разработването и интегрирането на интелигентните системи. Критерии, които съблюдава човечеството в различни социални роли. Критерии, които трябва да се разглеждат в алгоритъм, предназначен да замени човешката преценка на социалните функции. Във все по-компютъризираното общество това е съвсем малка извадка на възможните проявления на интелигентните агенти, но все пак са въпроси, по които човечеството трябва да помисли.

Несъмнено дигитализацията в различни обществени и социални сфери подобри работата на множество сектори, улесни достъпа на обществеността до редица услуги мигновено и ограничавайки бюрократичния процес. Вероятно всеки е имал нещастието да попадне в обществена институция, търпеливо очаквайки да намери решение на въпроса си, докато служителите удобно го препращат към второ, трето лице/гише/кабинет или още по-разочароващо се оказва, че съвсем не сте на правилното място. В сферата на услугите, и не само, интелигентните системи значително подобриха процесите, а това доведе до амбициозното намерение да бъдат внедрени и за по-сложни и комплексни задачи. Положителна е възможността човечеството да се възползва от технологичните блага при високата оптимизация на човешки и времеви ресурси във все по-динамично развиващия се свят. Въпреки тези полезни проявления технологиите крият също толкова сериозни възможности да навредят. Сравнително лесно е да бъдат предвидени проблеми, свързани с безопасността на системи, ограничени до действия в конкретно поле, но по-сериозно внимание изисква да се предвидят измерения на алгоритъма, работещ в много и различни контексти. Изкуствените „умове“ могат да имат много и съвсем различни свойства от тези на човека, което поражда много повече възможности за проявления и като такива следва да се помисли как тези различни свойства биха оказали влияние на техния морален статус. Необходимо е активно участие на всички заинтересовани страни и съвместни усилия в дискусии, обсъждания и предложения за осигуряването на безопасността и справянето с предизвикателствата и пристрастията на

изкуствения интелект. Това е единствената ни възможност да осигурим бъдеще, в което интелигентните системи ще работят в полза на хората и обществата.

Литература:


1. Azimov, A. (1980). Az robotat. Sofia, Narodna mladezh.
2. Bradley, C., Wingfield, R., & Metzger, M. (2020). National Artificial Intelligence Strategies and Human Rights. https://www.gp-digital.org/wp-content/uploads/2020/04/National-Artifical-Intelligence-Strategies-and-Human-Rights—A-Review_April2020.pdf
3. Bringsjord, S., Arkoudas, K., & Bello, P. (2006). Toward a General Logicist Methodology for Engineering Ethically Correct Robots. IEEE Intelligent Systems, pp. 38-44
4. Congressional Research Service. (2021). Artificial Intelligence: Background, Selected Issues, and Policy Considerations. https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R46795
5. Edwards, L. (2022). Regulating AI in Europe: four problems and four solutions. Ada Lovelace Institute. https://www.adalovelaceinstitute.org/wp-content/uploads/2022/03/Expert-opinion-Lilian-Edwards-Regulating-AI-in-Europe.pdf
6. EU Commission. (2021). European Union. European Union Law. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52021PC0206
7. Floridi, L., & Taddeo, M. (2018). How AI can be a force for good. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327192699_How_AI_can_be_a_force_for_good
8. Frankish, K., & Ramsey, W. (2014). The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence. Cambridge, Cambridge University Press.
9. Govindarajulu, N., & Bringsjord, S. (2017). On Automating the Doctrine of Double Effect. Cornell University. https://arxiv.org/pdf/1703.08922.pdf
10. Hao, K. (2018). Establishing an AI code of ethics will be harder than people think. MIT Technology Review. https://www.technologyreview.com/2018/10/21/139647/establishing-an-ai-code-of-ethics-will-be-%20harder-than-people-think/
11. Hibbard, B. (2015). Ethical Artificial Intelligence . Berkeley, USA. Space Science and Engineering Center University of Wisconsin, Madison and Machine Intelligence Research Institute.
12. Kurzweil, R. (2005). The Singularity Is Near. New York, Penguin.
13. McIntyre, A. (2023). Doctrine of Double Effect. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/double-effect/
14. Nyholm, S. (2024). Artificial Intelligence and Human Enhancement: Can AI Technologies Make Us More (Artificially) Intelligent?. Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics, Issue 33(1), pp.76-88.
15. Sutton, R., & Barto, A. (2015). Reinforcement Learning: An Introduction. London, The MIT Press.

16. Yang, S., Ogata, H., Matsui, T., & Chen, N. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. ScienceDirect. https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-artificial-intelligence

*Светла Драгомирова Танкова,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*катедра: „Педагогика и управление на образованието“,*
*докторска програма: „Теория на възпитанието и дидактика“,*
*зам.-директор ДГ №18 „Чайка“ – гр. Варна,*
*svetla.tankova@gmail.com*

# ИЗСЛЕДВАНЕ НА РОДИТЕЛСКИЯ СТРЕС И ВЛИЯНИЕТО НА ЛИЧНИТЕ И СОЦИАЛНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ – НАСОКИ ЗА ИНТЕРВЕНЦИИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Севджихан А. Еюбова, Пламена А. Вълкова*

# EXPLORING PARENTAL STRESS AND THE INFLUENCE OF PERSONAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS – GUIDELINES FOR INTERVENTIONS IN PRESCHOOL EDUCATION

*Sevdzhihan A. Eyubova, Plamena A. Valkova*

*ABSTRACT: The article examines parental stress and the influence of various personal and social characteristics on it, using the Parental Stress Scale (PSS). The analysis includes data from 37 parents, considering age, number of children, marital status, education, and employment status. The results show that unemployed and divorced parents experience higher levels of stress compared to other groups. Weak to moderate correlations were found between age, number of children, and PSS results. Although there is no significant difference in stress levels between men and women, factors such as higher education and socioeconomic status have a significant impact. The study highlights the need for targeted interventions to reduce parental stress, especially among vulnerable groups. It also recommends the implementation of supportive measures in preschool education, such as psychological counseling, parental training programs, and social support networks.*

*KEYWORDS: parental stress, psychometric analysis, interventions, preschool education*

Изследването на родителския стрес и неговото влияние върху личните и социалните характеристики е от съществено значение за разбирането на предизвикателствата, пред които са изправени родителите в съвременното общество. Родителският стрес може да окаже значително влияние върху развитието на децата и благополучието на семейството. Настоящата статия цели да анализира нивата на родителски стрес и да предложи насоки за интервенции в предучилищното образование, които да подпомогнат намаляването на стреса сред родителите. Освен това се подчертава значението на учителите в системата на предучилищното образование да бъдат запознати с резултатите от такива изследвания и да обръщат внимание на родителите относно риска от висок стрес.

***Методология***

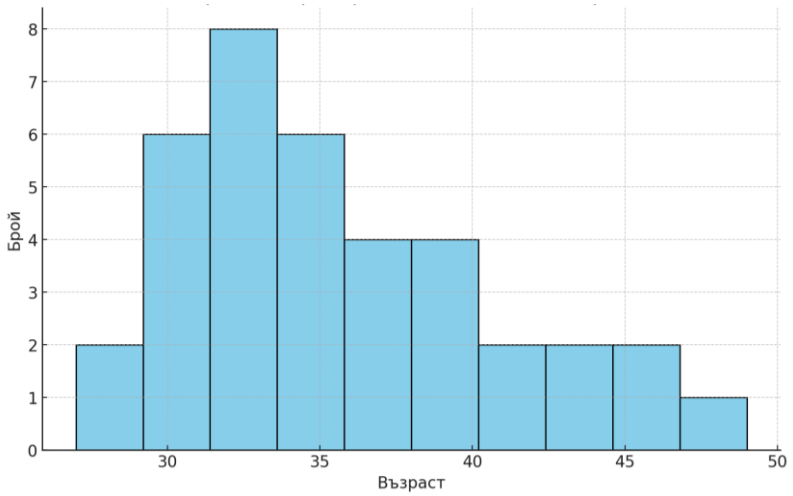
В изследването е използвана скалата за родителски стрес Parental Stress Scale – PSS. Parental Stress Scale (PSS) е 18-точков самооценъчен въпросник, предназначен да оценява нивата на стрес и чувствата относно родителството [1]. Въпросникът включва както положителни, така и отрицателни аспекти на родителството като емоционални ползи, изисквания към ресурсите и усещания за стрес. PSS е избран заради своите надеждност и валидност, потвърдени чрез множество изследвания [2; 3]. Вътрешната консистентност на скалата е висока с Cronbach’s alpha между 0,83 и 0,86. Тест-ретест надеждността също е висока с

корелация от 0,81 след 6 седмици, което потвърждава стабилността на резултатите.

***Демографски характеристики на участниците***

В изследването са включени данни от 37 родители, които са попълнили PSS. Участниците са избрани случайно и представляват разнообразие от демографски групи като възраст, брой деца, семейно положение, образование и трудова заетост.

- **Възраст – с**редната възраст на участниците е 35,51 години с минимална възраст от 27 години и максимална възраст от 49 години. Стандартното отклонение е 5,29 години, което показва умерено разпределине по възраст.



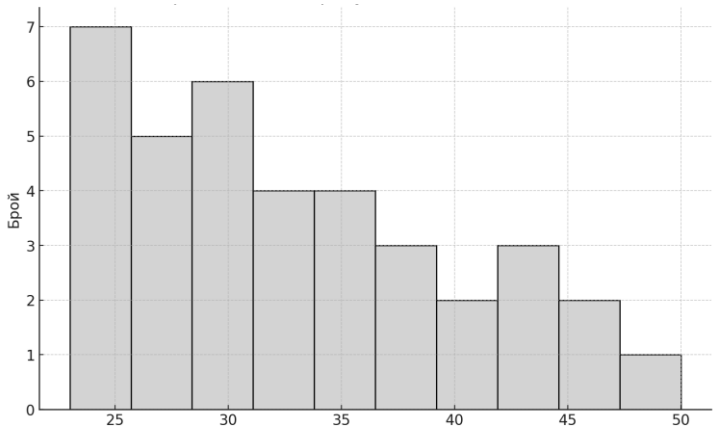

**Фигура 1.** Възрастово разпределение на изследваните родители

- **Брой деца – у**частниците имат общо 57 деца със средна възраст на децата 7,25 години. Минималната възраст на децата е 1 година, а максималната възраст е 25 години.
- **Семейно положение – п**реобладаващото семейно положение на участниците е омъжени или женени, но изследването включва и разведени, неомъжени и неженени родители.
- **Образование – п**овечето участници имат висше образование, което може да повлияе на резултатите от изследването.
- **Трудова заетост – п**овечето от участниците са с постоянна трудова заетост, но в изследването са включени и безработни родители, които показват по-високи нива на стрес.

***Резултати***

Анализът на данните от Parental Stress Scale (PSS) показва, че родителите изпитват различни нива на стрес в зависимост от личните и социални си характеристики. Средната стойност на резултатите от PSS за всички участници е 32,97 със стандартно отклонение от 7,30. Минималният резултат е 23, а

максималният е 50, което показва значително вариране в нивата на стрес сред участниците.




**Фигура 2.** Разпределение на резултатите от изследването с Parental Stress Scale

***Средни стойности на резултатите от PSS***

**Семейно положение** – разведените родители имат значително по-високи нива на стрес (среден резултат 46,00) в сравнение с другите групи като омъжени/женени (среден резултат 33,60) и неженени/неомъжени (среден резултат 27,00).

**Образование** – родителите с висше образование имат по-високи средни резултати на стрес (среден резултат 34,73) в сравнение с тези със средно образование (среден резултат 32,00).

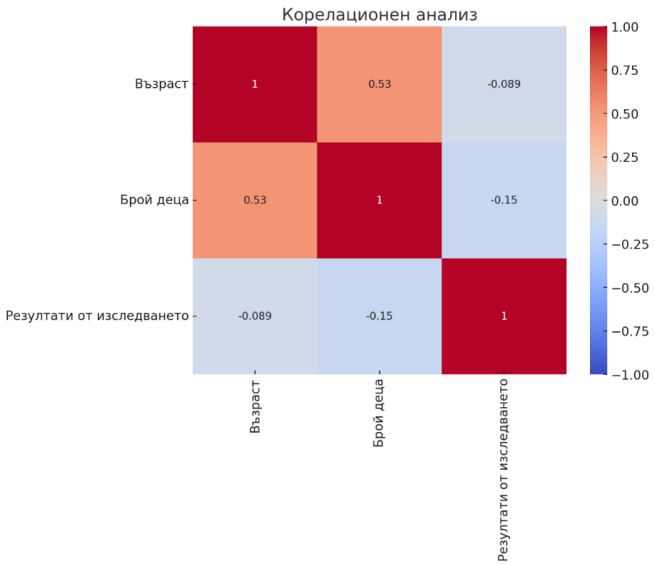
**Трудова заетост** – безработните родители показват значително по-високи нива на стрес (среден резултат 41,00) в сравнение с тези с постоянна трудова заетост (среден резултат 32,21).

***Влияние на различни лични и социални характеристики върху нивата на стрес***

Връзката между две или повече променливи може да бъде изследвана чрез корелационен анализ, в случая е използван Пиърсъновия коефициент на корелация за измерване на линейната зависимост между променливите.

**Възраст** – възрастта на родителите показва слаба отрицателна корелация с нивата на стрес (коефициент на корелация – 0,089), което означава, че възрастта има незначително влияние върху стреса.

**Брой деца** – броят на децата има слаба отрицателна корелация с нивата на стрес (коефициент на корелация – 0,155), което показва, че увеличаването на броя на децата леко намалява нивата на стрес, но връзката е слаба.




**Фигура 3.** Корелационна матрица за зависимости между променливите – възраст на участниците, брой деца и общ резултат по скалата за родителски стрес

***Корелационният анализ с включване на категориални променливи***

Корелационната матрица показва връзките между резултатите от изследването и различни категориални променливи. Ето най-важните корелации:

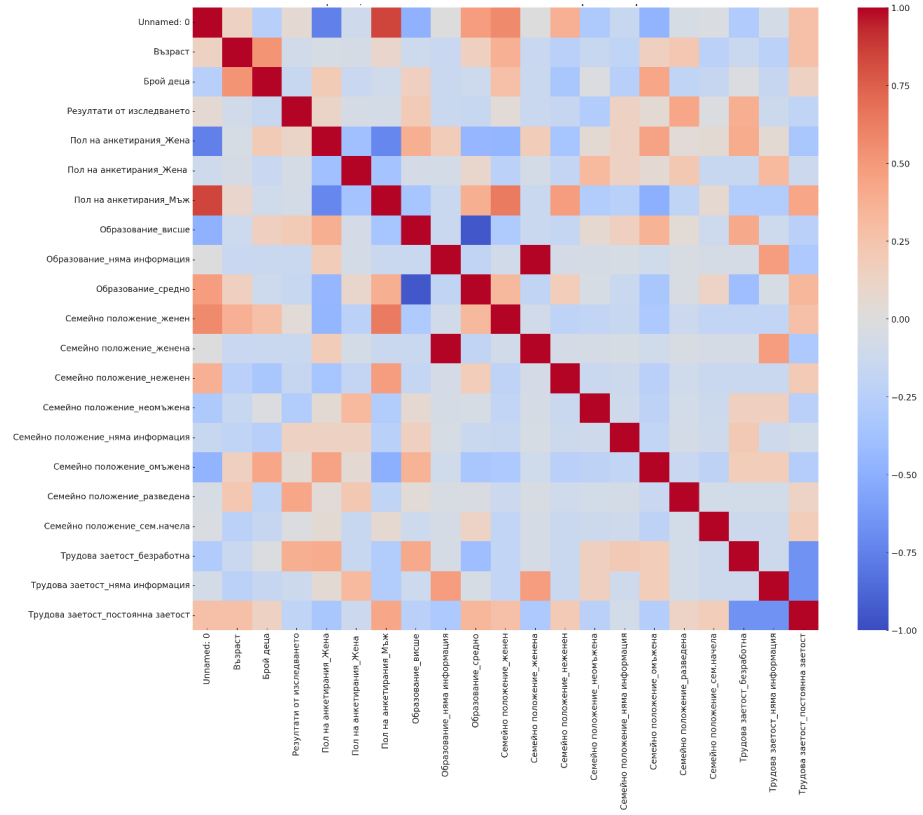
**Възраст на родителите и брой деца** – умерена положителна корелация (коефициент на корелация 0,531), което означава, че по-възрастните родители имат тенденция да имат повече деца.

**Възраст и резултати от PSS** – слаба отрицателна корелация (коефициент на корелация – 0,089), което показва, че възрастта има незначително влияние върху нивата на стрес.

**Брой деца и резултати от PSS** – слаба отрицателна корелация (коефициент на корелация – 0,155), което означава, че броят на децата леко намалява нивата на стрес, но връзката е слаба.

**Семейно положение и резултати от PSS** – умерена положителна корелация за разведените родители (коефициент на корелация 0,432), което показва, че разводът е свързан с по-високи нива на стрес.

**Трудова заетост и резултати от PSS** – умерена положителна корелация за безработните родители (коефициент на корелация 0,388), което показва, че безработицата е свързана с по-високи нива на стрес.




**Фигура 4.** Корелационна матрица с категориални променливи

Личните и социалните характеристики като семейно положение, трудова заетост и образование имат значително влияние върху нивата на родителски стрес, докато възрастта и броят на децата имат по-слабо влияние.

***t-тест (One way ANOVA)***

Този статистически подход анализира разликите, средните стойности на стрес при родителите спрямо пола на децата. Анализът показва p-стойност (0,04) < 0,05, т.е. разликата в средните стойности на родителския стрес между родители на момчета и момичета е статистически значима.

***Обсъждане на резултатите***

Родителският стрес варира значително в зависимост от личните и социалните характеристики на родителите. Най-високи нива на стрес се наблюдават при безработните и разведените родители, което е очаквано, тъй като тези групи са изправени пред допълнителни предизвикателства и несигурности в ежедневието си. Слабо до умерено влияние върху нивата на стрес имат възрастта и броят на децата, което подсказва, че тези фактори не са основни предиктори за родителския стрес. Висшето образование и социално-икономическият статус

показват значително влияние, като по-високото образование е свързано с по-високи нива на стрес. Родителите на момчета изпитват средно по-високи нива на стрес в сравнение с родителите на момичета. Статистическият тест (t-тест) потвърждава, че тази разлика е значима ($t = 2,11$, $p = 0,04$), което означава, че наблюдаваната разлика в стреса не е случайна и вероятно се дължи на фактора „пол на детето“. Възможно е родителите на момчета да се сблъскват с различни предизвикателства и стресови фактори, които допринасят за по-високите нива на стрес. Тези резултати могат да бъдат използвани за разработване на целенасочени интервенции и програми за подкрепа, които да отговорят на специфичните нужди на родителите в зависимост от пола на техните деца. Резултатите от настоящото изследване са в съответствие с предишни проучвания, които също показват, че социално-икономическият статус и семейното положение са значими фактори за нивата на родителския стрес. Бери и Джоунс (1995), както и Хардинг и сътрудници (2020) съобщават за сходни резултати, които потвърждават валидността на използваната методология и скала за измерване на стрес (PSS) [1; 3].

***Възможности за интервенции, повлияващи родителския стрес в предучилищното образование***

Интегрирането на тези интервенции в предучилищното образование ще подпомогне значително намаляването на родителския стрес и ще подобри общото благосъстояние на семействата.

*Психологическа подкрепа и терапия*

1. **Консултации с психолог в детските градини**. Включване на детски психолози в персонала на предучилищните заведения, които да предлагат индивидуални и групови консултации за родители. Това ще позволи на родителите да получат професионална помощ и насоки за справяне със стреса и възникнали проблеми.
2. **Семейни терапевтични сесии**. Организиране на семейни терапевтични сесии, които включват всички членове на семейството, за да се обсъждат и разрешават семейни конфликти и стресови ситуации. Това ще укрепи връзките в семейството и ще създаде подкрепяща среда за децата.

*Обучителни програми за родители*

1. **Курсове за родителски умения**. Провеждане на редовни курсове и семинари за родители в предучилищните заведения, фокусирани върху ефективни родителски техники, управление на стреса и развитие на детето. Тези програми ще подпомогнат родителите да се справят по-добре с предизвикателствата на родителството, особено когато се касае и за деца със специални образователни потребности [6; 7; 8].
2. **Уъркшопи и тематични сесии**. Организиране на уъркшопи по специфични теми като дисциплина, развитие на емоционалната интелигентност и подготовка за училище. Това ще даде на родителите практически умения и знания за по-добро управление на ежедневните ситуации.

*Социална подкрепа*

1. **Групи за подкрепа на родители**. Създаване на родителски групи за подкрепа в предучилищните заведения, където родителите могат да се срещат редовно и да споделят опит и ресурси. Тези групи ще създадат чувство на общност и ще намалят усещането за изолация.
2. **Онлайн платформи и ресурси**. Разработване на онлайн платформи, които да предоставят информация, форуми и виртуални групи за подкрепа на родителите [4; 5]. Това ще даде възможност за лесен достъп до ресурси и подкрепа, дори за тези, които не могат да присъстват на физически събития.

*Физическа и ментална грижа*

1. **Програми за физическа активност**. Организиране на програми за физическа активност за деца и родители като йога, танци и спортни игри. Физическата активност е доказано средство за намаляване на стреса и подобряване на общото здраве.
2. **Медитация и релаксация**. Въвеждане на практики за медитация и релаксация в дневния режим на предучилищните заведения, които да бъдат включени и за родители. Тези практики ще помогнат на родителите и децата да се справят по-добре със стреса.

*Финансова помощ и ресурси*

1. **Финансова подкрепа за семейства**. Сътрудничество със социални служби за предоставяне на финансова помощ и субсидии за нуждаещите се семейства. Финансовата подкрепа ще намали стреса, свързан с финансови затруднения и ще подобри общото благосъстояние на семействата.
2. **Информационни ресурси**. Предоставяне на информация и материали за управление на семейния бюджет и намиране на достъпни услуги за грижи за децата. Това ще помогне на родителите да направят по-информирани решения и да управляват по-добре своите финансови ресурси.

***Законова рамка и значение на предучилищното образование***

Съгласно Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) в България детските градини имат задължение да създават благоприятна среда за развитие на децата и да работят в тясно сътрудничество с родителите. Законът предвижда, че детските градини трябва да подпомагат родителите чрез организиране на обучения и консултации, което допълнително подчертава ролята на учителите в предоставянето на подкрепа.

***Подкрепящата роля на учителите***

Учителите в предучилищното образование играят решаваща роля в подкрепата на родителите и намаляването на техния стрес. Те са в уникална позиция да наблюдават децата ежедневно и да взаимодействат с родителите, което им дава възможност да разпознават признаци на стрес и да предприемат навременни и адекватни мерки за помощ. Учителите могат да предоставят емоционална подкрепа на родителите, като ги изслушват и предлагат съвети и насоки за справяне със стресови ситуации. Това включва не само справяне с проблемите на децата, но и предлагане на стратегии за управление на времето и

балансиране на работата и личния живот. Включването на редовни срещи с родителите, където могат да се обсъждат напредъка и развитието на децата, също е от съществено значение. Учителите могат да информират родителите за наличните ресурси и програми за подкрепа както в детските градини, така и в общността. Те могат да насочват родителите към курсове за родителски умения, психологическа помощ и социални мрежи за подкрепа. В този контекст учителите трябва да бъдат запознати с най-новите изследвания и добри практики в областта на родителския стрес, за да могат ефективно да помагат на родителите. Учителите трябва да преминават редовни обучения и квалификации, които да ги подготвят за разпознаване и управление на родителския стрес. Тези обучения могат да включват теми като ефективна комуникация с родителите, стратегии за управление на стреса и техники за психологическа подкрепа.

Настоящото изследване разкрива, че родителският стрес е значително повлиян от лични и социални характеристики като семейно положение, трудова заетост и образование. Разведените и безработните родители показват най-високи нива на стрес, докато възрастта и броят на децата имат по-слабо влияние. Статистически значимо влияние оказва полът на децата, като по-висок среден резултат по скалата за родителски стрес е измерен при родителите на момчета. Висшето образование и социално-икономическият статус също играят важна роля в определянето на нивата на стрес, като родителите с висше образование често изпитват по-висок стрес поради по-големите очаквания и натиск.

Литература:


1. Berry J. O. & Jones W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. Journal of Social and Personal Relationships, 12(3), 463-472. https://doi.org/10.1177/0265407595123009
2. Zelman J. J. & Ferro M. A. (2018). The Parental Stress Scale: Psychometric properties in families of children with chronic health conditions. Family Relations, 67(2), 240-252. https://doi.org/10.1111/fare.12305
3. Harding L., Murray K., Shakespeare-Finch J. & Frey R. (2020). Understanding the Parental Stress Scale with a foster carer cohort. Family Relations, 69(4), 865-879. https://doi.org/10.1111/fare.12449
4. Coughlin M., Sharry J., Fitzpatrick C., Guerin S. & Drumm M. (2009). A controlled clinical evaluation of the Parents Plus Children's Programme: A video-based programme for parents of children aged 6 to 11 with behavioural and developmental problems. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 14(4), 541-558. https://doi.org/10.1177/1359104509338438
5. Sharry J., Guerin S., Griffin C. & Drumm M. (2005). An evaluation of the Parents Plus Early Years Programme: A video-based early intervention for parents of pre-school children with behavioural and developmental difficulties. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10(3), 319-336. https://doi.org/10.1177/1359104505053752
6. Pontoppidan M., Niss N. K., Pejtersen J. H., Julian M. M. & Vaever M. S. (2018). The Danish Parental Stress Scale: Validity and reliability in a sample of

mothers with infants. PLOS ONE, 13(11), e0205662. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205662
7. Leung C. & Tsang S. K. (2010). The Chinese Parental Stress Scale: Psychometric evidence using Rasch modeling on clinical and nonclinical samples. Journal of Personality Assessment, 92(1), 26-34. https://doi.org/10.1080/00223890903379209
8. Sethi S., Gandhi R. & Anand V. (2012). Study of level of stress in the parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health, 8(2), 25–37.

**Закони и нормативни актове**

- Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) - https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509

*Севджихан Ахмедова Еюбова,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*s.eyubova@shu.bg*
*Пламена Андреева Вълкова,*
*студент, ОКС „магистър“,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
*МП „Иновации в предучилищното образование“,*
*plamena_vulkova98@abv.bg*

# ОКОЛИЙСКИТЕ УЧИЛИЩНИ ИНСПЕКТОРИ В ПРОСВЕТНОТО ЗАКОНОДАТЕЛСТВО НА ИЗТОЧНА РУМЕЛИЯ

*Сийка Д. Колева*

# DISTRICT SCHOOL INSPECTORS IN THE EDUCATIONAL LEGISLATION OF EASTERN RUMELIA

*Siyka D. Koleva*

*ABSTRACT: The article examines the regulations and functioning of the school inspectorate in Eastern Rumelia within the period following Bulgaria's Liberation (March 3, 1878) until the Unification (September 6, 1885). It traces the legal changes in the context of the country's complex political and economic situation, when Bulgaria was divided into two parts, while also exploring the development of the educational administration in Eastern Rumelia.*

*The article aims to provide a historical overview of the establishment and consolidation of the inspectorate as a key administrative body within the educational system.*

*KEYWORDS: inspectors, education, management, control*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Заедно с изграждането на Княжество България се утвърждава българският облик на автономната област Източна Румелия. Организирането на образователната система следва нормативните документи и основните положения, заложени от Марин Дринов в периода на Временното руско управление. По решение на съвета на руския императорски комисар дейността на проф. М. Дринов обхваща не само Княжеството, но и Източна Румелия. Уреждането на учебното дело се определя от съставения от него „Привременен устав на народните училища“ [6].

През март 1879 г. Александър Богориди е назначен за главен управител на провинцията. Основният закон на автономната област, Органически устав на Източна Румелия, е приет на 14.04.1879 г. Държавниците пристъпват към уреждане на отношенията във всички сфери на обществено-политическия, икономическия, културния живот и просветната област. Административното устройство и парламентарният ред осигуряват основните граждански права и свободи. Културният напредък се изразява в развитие на литературата и книгоиздаването, в откриването на читалища и научни дружества. Строят се образователни институции, отпускат се стипендии за обучение в чужбина. Правото на образование е гарантирано на всички етнически групи, които имат привилегията да откриват свои училища с условие да ги уреждат в съгласие с

„Органическия устав“ и с общите разпореждания на Дирекцията на просвещението. В първото източнорумелийско правителство директор на просветата е Йоаким Груев – автор на учебници и научни трудове, дългогодишен учител и директор на училища в Копривщица и Пловдив.

На най-високо държавно ниво въпросът за учебната дейност и нейното управление и контрол се урежда в Органическия устав на Източна Румелия. Образованието е поставено под ръководството на директора на народното просвещение, който упражнява върховен надзор над всички възпитателни и учебни заведения, основани от общините, религиозните общества или от частни лица (чл. 64, чл. 352). За осъществяване на контрола над образователните институции законодателят предвижда във всяка околия да се назначат достатъчен брой надзиратели (инспектори), които трябва да бъдат измежду уважаваните хора на религиозното общество, чиито училища ще наблюдават (чл. 356). Така българското население, което преобладава в автономната провинция на Османската империя, има възможност да изгради свои училища и да издигне нивото на просветата без намесата на представители на султанското правителство в пряката дейност на учителите. В чл. 356 се постановява още, че длъжността не е платена, което предполага затруднения в намирането на подходящи лица, които да имат нужните лични качества, професионална подготовка и готовност да работят без заплащане. Основната задача на надзирателите е да се грижат учениците на възраст между 7 и 13 години да посещават редовно задължителното първоначално училище, както и да наблюдават дейността на учителите (чл. 353). Надзирателите са длъжни периодично да докладват на директора на народното просвещение за спазването на учебната програма, правилниците и законите и за нравствеността на учителите (чл. 356). В случай, че даден учител занемарява грубо задълженията си, надзирателят е длъжен да докладва на директора на народното просвещение, за да бъде изправен виновникът пред Окръжното съдилище (чл. 357) [24]. В административно-териториално отношение областта е разделена на 6 губернии (департамента) и 28 околии (кантона). Единственият губернатор, който не е българин, е гръцкият префект на Старозагорския департамент [28]. Съставът на висшия административен апарат подчертава българския облик на Източна Румелия и предполага ангажираност за изграждане на училища и издигане нивото на грамотност и просветеност на българското население в българската област.

Първото държавно постановление, което урежда отношенията в областта на образованието, Временни правила за училищата в Източна Румелия, е утвърдено от главния управител на областта на 10.09.1879 г. Правилата определят структурата и организацията на началното обучение и на неговото управление. Те служат за ръководство, докато се утвърди устав за устройството на учебната част (чл. 20) [15]. Състоят се от три раздела, които дават указания за основните задачи на училището и представят учебните програми [16]. Във Временните правила се определят началото и краят на учебната година, продължителността на учебния ден, въвежда се задължителна документация – списък с лични данни на учениците и дневник с отсъствията им. Обучението във

всички начални училища трае 46 седмици. Ежедневната дейност в училище продължава общо седем часа (чл. 15) [15]. Определени са празничните дни за българските училища – общо 30 през годината, като неучебни са и неделите. За училищата на другите народности решението се предоставя на духовния началник на вероизповеданието [39]. Началните училища имат два курса на обучение – първостепенен с четири отделения и второстепенен с два класа (чл. 2 – чл. 4). В случаите, когато в първостепенно начално училище се обучават повече от 60 ученици, по силата на чл. 8 трябва да се назначат помощници на учителя, като един от учителите е и надзирател на училището. Подобно условие е поставено и за гражданските училища (с четири класа) – един от най-малко четиримата учители носи названието „главен“ и е надзирател на училището (чл. 10) [15]. Може да се допусне, че изпълнявайки посочените разпоредби, определените надзиратели са съчетавали функциите на директор на училище и на контролен орган на Дирекцията на просвещението. Временните правила са общи за всички училища и, съгласно предписанията на Органическия устав, за тяхното спазване отговорност носи надзирателят (инспекторът). Те регламентират образователната дейност в Източна Румелия до края на 1880 г.

В Органическия устав на областта се заявява категоричното намерение на управниците да регламентират образованието и да поставят неговото управление и контрол на законова основа, определяйки точно функциите на представителите на директора на народното просвещение – училищните надзиратели (инспектори). На заседание на постоянния комитет от 19 юли 1880 г. се гласува Публично-административен правилник за околийските инспектори на Източна Румелия. В чл. 1 от Правилника законодателят определя броя им в съгласие с изискванията на чл. 356 от Органическия устав. Докато в основния закон на областта длъжността е изписана „надзиратели (инспектори)“, в настоящия документ названието на контролните органи вече е уточнено – околийски инспектори. Общият им брой е 48, като са разпределени в шестте департамента на областта според религиозните общности, които имат училища там, както следва: Пловдивски департамент – 6 българи, 4 турци, 1 грък и 1 българо-католик; Пазарджишки департамент – 4 българи и 1 турчин; Хасковски департамент – 3 българи и 3 турци; Сливенски департамент – 5 българи, 2 турци и 1 грък; Старозагорски департамент – 5 българи и 3 турци и Бургаски департамент – 4 българи, 3 турци и 2 гърци. За останалите религиозни общества в Източна Румелия – арменско, еврейско и българо-протестантско, се назначава по един инспектор за училищата в цялата област (чл. 2). По силата на Публично-административния правилник общо 51 инспектори упражняват контрол над учебната дейност и изпълняват задължения съгласно чл. 3:

- обикалят подведомствените си училища най-малко четири пъти в годината;
- контролират посещаемостта на учениците в задължителна за обучение възраст;
- съдействат на общините за осигуряването на материалната издръжка на училищата и обезпечаването със способни учители;
- посредничат при недоразумения между обществото и учителите;

- инспектират учителите и се грижат да бъдат изпълнявани всички предписания на закона, на Дирекцията на народното просвещение и на департаменталния инспектор.

За отчитане на своята дейност околийският инспектор е длъжен всяко тримесечие да изпраща рапорт до директора на народното просвещение чрез департаменталния инспектор, в който трябва да представя статистически списък на училищата с информация за методите на работа, за качеството на преподаване и нравствеността на учителите, както и за евентуални нарушения. От инспектора се очаква да прави предложения за подобряване на началното обучение (чл. 5). Той е отговорен за провеждането на учителски събори, като заключенията от тези срещи е длъжен да представя чрез департаменталния инспектор на директора на просвещението (чл. 6). За разлика от Органическия устав, в който чл. 356 категорично постановява, че „надзирателите на училищата не са под заплата“, съгласно чл. 7 от Публично-административния правилник, околийските инспектори нямат заплата, но вземат определени суми за обезщетение и за пътни разходи [27].

Да бъдат избрани петдесет и един околийски инспектори, хора, достойни, възрожденски отдадени на просвещението, самите те отлични учители, познаващи тънкостите на занаята, готови да споделят своите умения и да ръководят учителите и училищата, по всяка вероятност не е било никак лесно. В бр. 242-ри на в-к „Марица“ от 9 декември 1880 г. четем изпълнено с патос и огорчение обръщение до редактора, подписано „Един българин“. Авторът на текста адмирира Публично-административния правилник за околийските инспектори и споделя попарените си надежди за добре уредени училища. В обръщението се подчертава, че достойните личности са малцина и се критикуват корупционните назначения – „представят се хора (с изключение само на неколцина), никак недостойни за тая толкова важна длъжност, а само, че били дясната ръка на еди-кой си“ [25: 5]. Изразено е мнение за отсъствието на експертност, за неразбирането на учителската дейност и съмнение за липсата на елементарна грамотност у инспекторите – „... защо са се препоръчали и назначили за инспектори хора, които не знаят правилно да запишат името си ...“ [25: 5]. Предмет на коментар е ниското месечно обезщетение, което води до назначаването на неподготвени и неподходящи хора от други професионални съсловия. В текста се предлага за училищен инспектор да се назначи най-подготвеният учител от околийско училище [25]. Възможно е авторът на обръщението да е преувеличил дефицита на компетентности у действащите околийски инспектори, но без съмнение е било трудно в новоосвободената, васална на султана провинция, да се открият образовани и подготвени хора.

Публично-административният правилник за околийските инспектори, временните правила за училищата и нормите на Органическия устав са основа за приетия от Областното събрание на заседание от 4 декември 1880 г. Закон за началното учение в Източна Румелия. Източнорумелийският закон е повлиян от европейските образователни системи, тъй като още за съставянето на Временните правила Йоаким Груев проучва законите за просветата в западните страни, особено във Франция и Белгия. Доказателство за европейската нагласа е

въвеждането на задължителното и безплатно образование, продължаващо шест години. Законът за началното учение е мащабен нормативен документ, в който е направен първият опит да се обхванат всички въпроси на учебното дело, на административните взаимоотношения между отделните йерархични нива на управление – върховен надзор, регионално ниво и общински структури. Законодателният акт се състои от 147 члена, регламентращи началното учение в дванадесет глави. Дейността на околийските инспектори, техните функции, права и отговорности са предмет на десетата глава.

В първия раздел, Устройство на учебната част (Глава I – Глава VIII), са регламентирани основните положения, видовете училища и учебни програми, правата и задълженията на учителите и учениците и разноските по поддържането на началните училища. Вторият раздел, Учебни власти (Глава IX – Глава XII), определя структурата на управление и контрол на образователната система. Вътрешното управление и грижата за началните училища се осъществява от общинските власти чрез училищните настоятелства (чл. 98), а върховният надзор принадлежи на директора на народното просвещение, който го реализира съгласно законите и правилниците чрез училищните инспектори (чл. 99).

Законът за началното учение регламентира взаимоотношенията на инспектора с учителите, като негов ангажимент е те да отговарят на изискванията за възраст, квалификация и обноски и да спазват задълженията си. Отговорност за назначаването на учители носи общината, а ако изборът не е съобразен със Закона, инспекторът е длъжен да докладва на околийския началник и да предложи друго лице за длъжността (чл. 35). Съгласието на околийския инспектор се иска и за определянето на главен учител в училищата (чл. 36). В случаите, когато учител се премества в друго училище или използва отпуск, се иска позволението на околийския инспектор (чл. 47 и чл. 49). За неизпълнение на задълженията им Законът предвижда санкции за учителите, като само първата по тежест, „подсещане“, се налага от училищното настоятелство. Всички останали наказания са в правомощията на околийския инспектор. Той взема решение за отговорността, която трябва да понесе учителят и налага „укор“ [19: 5], глоба, отмяна на допълнителните възнаграждения за дългогодишна служба, връщане в по-нисък разряд и лишаване от правото да упражнява професията за определен период от време (чл. 53). Компетентността и обективността на околийския инспектор са от особно значение, тъй като санкциите са сериозни. По всяка вероятност е било трудно да се постигне последователност в изискванията и контрола и обективност на оценката, като се има предвид, че инспекторите са с едногодишен мандат и Законът не изисква категорично те да имат учителска правоспособност.

Контролните функции на околийския инспектор са свързани и с изпълнението на разпоредбите за началното учение на учениците в задължителна възраст – от 7 до 13 години. Съгласно чл. 61 кметът на общината, заедно с училищното настоятелство, изготвя списък на децата, подлежащи на обучение, и предава по един екземпляр на съответния учител и на околийския инспектор. Инспекторът следи за спазването на правилата и редовното посещаване на училището, като за неоправдани отсъствия подава оплакване до околийския

съдия, който налага наказание за нехайните родители: глоба в полза на училището или затвор от 3 дни (чл. 127 и чл. 69). На санкция подлежат и учители, кметове и училищни настоятелства, които не се съобразят с посочените разпоредби, като за това се произнася отново съдията.

Раздел II, Учебните власти, дава указания за правата, задълженията и отговорностите на органите за управление и надзор на образователната система – училищни настоятелства (Глава IX), околийски инспектори (Глава X), училищни съвети (Глава XI) и директор на народното просвещение (Глава XII). Околийският училищен инспектор има контролна функция по отношение на част от задълженията на общината и на училищното настоятелство. Общината чрез настоятелството се грижи за поддържането на училищата и за изпълненението на изискването за задължително учение и е длъжна да спази определени срокове за избора на настоятели (чл. 100 и чл. 101). Ако общината не изпълни дълга си, инспекторите имат право да предложат членове на настоятелството, които да бъдат назначени от околийския началник (чл. 107) [20]. Спазвайки Закона, настоятелите отчитат дейността си пред околийския инспектор, като на всеки три месеца изпращат подробен доклад за извършеното от тях (чл. 114). Организацията и ръководството на изпитите в училищата с един учител е отговорност на председателя на училищното настоятелство, който изпълнява и длъжността местен училищен надзорник. В съгласие с чл. 118 той е длъжен да изпрати отчет за провеждането им на околийския инспектор. Отговорност на местния училищен надзорник е и поведението на учителите, което той трябва да наблюдава и ако евентуалните недостатъци не се повлияват от съвети, надзорникът е длъжен да докладва на околийския инспектор (чл. 120).

В чл. 2, Глава I, Уставни положения, се постановява, че директорът на народното просвещение е върховният контролен орган, който изпълнява надзора над училищата чрез инспектори. Те са органът за пряка ревизия и управление на учебните заведения на всички религиозни общества в областта и за проследяване на правилния ход на началното обучение в Източна Румелия. Тяхната дейност е подробно регламентирана, а задълженията им са допълнени и конкретизирани в десета глава от Закона, Околийски инспектори. Числеността им е определена в чл. 122, който указва и състава – общо 50 длъжностни лица, от които 27 за българо-православните училища, 16 за турските, 3 за гръцките и по един инспектор в цялата област за българо-католическите, българо-протестантските, арменските и еврейските училища. В Закона е предвидена възможността за промяна в броя на инспекторите – намаляване или увеличаване, чрез публично-административен правилник (чл. 122). Учебните околии на инспекторите и назначаването им за срок от една година се определят с постановления от Дирекцията на народното просвещение (чл. 123 и чл. 124). Кандидатите трябва да са уважавани личности на своите религиозните общества, като се предпочитат онези, които са проявили „усърдие и съчувствие към училищата“ [21: 4], които имат учителска правоспособност или са учителствали най-малко пет години (чл. 124).

Чл. 125 задължава инспектора да посещава общите и частните училища в своята околия най-малко четири пъти в годината. При обиколките си

околийският инспектор е длъжен да направи преглед на учебната дейност в подведомствените му училища и да проучи всичко, което му е наредено от дирекцията или от Департаменталния училищен съвет – изпълнението на законите и правилниците, спазването на учебната програма и методика, използваните учебници; успеха на учениците, дисциплината и вътрешния ред; сградата по отношение на хигиена и принадлежности от всякакъв характер като библиотека и различни сбирки (чл. 126).

В чл. 126 са отразени взаимоотношенията на инспектора с местните власти, които той трябва да мотивира да откриват училища, да им съдейства за назначаването на учители и за набирането на средства, следейки да се изпълняват постановленията на Закона при градежа на учебните заведения. Местните власти са длъжни да оказват на инспектора всякакво съдействие (чл. 129). В законодателния акт е подчертана висшестоящата позиция на инспекторите спрямо училищните настоятелства, ръководната им роля, контролът върху училищните сметки и решаващият им глас при спорове между настоятелството и учителите (чл. 126).

За своята контролна дейност околийският инспектор е длъжен да се отчита пред Дирекцията на народното просвещение (чл. 128). В края на всяко тримесечие той е длъжен да представи отчет за състоянието на учебното дело в общините. В доклада си инспекторът предоставя статистически списък на училищата, информация за успехите на учениците, за методите на обучение, за компетентностите и нравствените качества на учителите, за евентуални нарушения на законите и правилниците. От инспектора очевидно се изисква и да анализира резултатите от проверките си, защото Законът го задължава да прави предложения за подобряване на началното учение. Пред дирекцията околийският инспектор докладва и за резултатите от учителските събори, каквито е длъжен да организира най-малко два пъти годишно, за да бъдат обсъдени методите, учебниците и всичко, свързано с успеха на ученето (чл. 130). Инспекторите не получават заплата, но са обезщетявани според категорията, в която попадат в зависимост от броя на училищата и условията за пътуване (чл. 131 и чл. 132) [21].

Училищни инспектори влизат в състава на училищните съвети – Департаментални и Областен училищен съвет, чиито правомощия и отговорности са регламентирани в Глава XI от Закона. Съгласно чл. 134 във всеки департамент има училищен съвет, председателстван от префекта на съответната губерния и състоящ се от един главен съветник за всяка околия, духовните ръководители на религиозните общества, по двама учители от околия и двама околийски инспектори. Като членове на този орган за управление и контрол избраните инспектори имат допълнителни ангажименти. Съгласно чл. 135 околийските инспектори, в качеството си на участници в Департаменталните съвети, имат едногодишен мандат и не получават заплата. Те присъстват на задължителните ежемесечни заседания (чл. 136) и се произнасят по различни въпроси, свързани с началното учение. Освен другите задължения, чл. 137 допълва към техните функции грижата за спазването на всички правилници и разпоредби; решението за назначаване на помощници на учителите, в зависимост

от броя на учениците в училището; разпределянето на учителите в разряди; анализирането на докладите на училищното настоятелство и на околийските инспектори и изпращане на заключенията в Дирекцията на народното просвещение.

По един околийски инспектор от всеки департамент участва в Областния училищен съвет под председателството на директора на народното просвещение заедно с останалите, избрани и назначени за срок от една година членове (чл. 141). Като членове на Областния съвет, шестимата избрани околийски инспектори заседават най-малко четири пъти в годината и служат безплатно (чл. 142 и чл. 143). Основните им задължения са да решават всички въпроси, свързани с началното учение – дидактико-педагогически и дисциплинарни; да приемат мерки за усъвършенстване на образованието; да обсъждат проектите на закони и правилници, образователните методи и учебниците, годишните доклади на Департаменталните училищни съвети; да определят награди за особено добрите учебници (чл. 144) [18].

За добрата организация и правилното функциониране на образователната система законът на Йоаким Груев изгражда централизирана управленска структура, подробно обяснява йерархичната линия на властта и описва органите, които упражняват контрол върху другите субекти в системата. От особено значение за прилагането на Закона е дейността на околийските училищни инспектори. Въпреки голямата разнородност на населението в областта инспекторите, като представители на съответния етнос, са гарант за равноправие и автономия на училищата. „В никой клон от държавния и обществения живот не бе дадена такава пълна свобода на малцинствата, както по образованието на младежта. Всяка религиозна община, даже всяко частно лице бе свободно да основе училище, стига да изпълняваше условията за нравственост и способност“ [4: 351]. В същото време някои особености на инспекторската служба се отразяват върху качеството на работата. Назначението е за срок от една година и се работи безплатно. Длъжността не е щатна и обикновено се изпълнява от лица, които имат друго основно занимание. Инспекторите се избират от религиозните общини и често не отговарят на изискванията, което поставя под съмнение компетентността на лицата, които ревизират учителите и упражняват надзор над цялото начално учение в областта.

За работата на инспекторите в Източна Румелия се пише в ежегодните доклади на директора на народното просвещение до главния управител. В рапорта за учебната 1880 – 1881 г. се отчита, че заради липсата на заплата е много трудно да бъдат избрани „лица, вещи на инспекторска служба“ [29: 4] и се подчертава необходимостта инспекторът „да е приготвен педагогически и да стои по-високо от ония, които има да ръководи“ [29: 4]. Усложнения и препятствия в дейността на околийските инспектори възникват и заради нарастването на броя на учениците и училищата и недостига на време, достатъчно за качествена инспекция. Мерките, които се предлагат в доклада, за решаване на кризата с контролната дейност, са по-добро възнаграждение на служителите и назначаването поне на двама главни инспектори [29]. По-добри резултати са отчетени за работата на Областния съвет, чиито членове са

обсъдили редица законопроекти, важни за развитието на просвещението в областта [30].

За следващата учебна година, 1881 – 1882, вече се отчита напредък, макар и неравномерен и неудовлетворителен, в училищата на различните религиозни общества. Един от основните проблеми, с който се срещат околийските инспектори, е спазването на изискването за задължителност на началното учение. Често местните власти не оказват необходимото съдействие и много деца в задължителна възраст остават необхванати в образователната система [31]. От доклада на Йоаким Груев до главния управител на областта става ясно, че направените от него предложения в края на предходния отчетен период са останали нереализирани. На Дирекцията на народното просвещение не са отпуснати необходимите средства за увеличаване на възнаграждението на околийските инспектори, заради което страда качеството на инспекторската служба. Често компетентностите на лицата не отговарят на длъжността, която трябва да изпълняват, а сведенията, които дават, предизвикват недоверие. Заради невъзможността да бъдат назначени подготвени хора през учебната 1881 – 1882 година сред двадесет и седемте инспектори в българските училища има четирима околийски началници и шестима лекари, натоварени да извършват несвойствената за основната им дейност училищна инспекция. Незадоволителна е дейността и на Департаменталните училищни съвети. По-ползотворна е дейността на Областния училищен съвет, който е разгледал девет проекта на важни за учебната дейност закони, правилници и програми [32].

За развитието на учебното дело през 1882 – 1883 година и прилагането на практика на изискванията в нормативните документи четем в протоколите, описващи решенията на Департаменталните училищни съвети. Въпреки някои затруднения и пропуски околийските инспектори отбелязват подобрение в учебното дело. Очевиден е стремежът към повишаване нивото на образованост сред всички слоеве от населението, като едновременно с това се държи сметка за качеството на учителската работа и за ролята и професионалното ниво на инспекцията. Сливенският департаментален училищен съвет препоръчва на околийските инспектори за българските училища да въведат еднаква програма и еднакви учебници във всички учебни заведения. На членовете на Съвета се възлага задачата през учебната година да обиколят по 10 от селските училища в департамента и да докладват за ревизията. Наложена е санкция на околийските инспектори, които не са представили докладите си съгласно изискванията на Закона за началното учение. Членовете на Хасковския съвет назначават комисия, която да провери разпределението на разрядите на общините, което са направили околийските инспектори. Тези решения доказват второ ниво на контрол и наблюдаване на дейността и на околийските инспектори. Огромни усилия се полагат за обхващане на всички деца в образователната система. В решенията на Сливенския съвет се подчертава, че учителите са длъжни да следят за отсъствията на учениците и да предават списъци с имената на отсъстващите на училищните настоятелства, а те, от своя страна – на инспекторите. За неизпълнение на посочените задължения или за липсата на мерки за ограничаване на отсъствията на виновниците се търси отговорност и се налагат

наказания. Същият проблем с отсъствията е регистриран в Стремска околия, в Конуш, Пещера, Панагюрище, Стара Загора, Чирпан, Казанлък, както и от Хасковския и Пловдивския департаментални съвети, защото още сред първите си решения те обръщат внимание на нередовното присъствие на учениците и на своевременното налагане на глоби и затвор за нехайните родители. Сърненогорският околийски инспектор докладва за общо 174 наказани родители през учебната 1882 – 1883 година, а овчехълмският съобщава за 170 финансови санкции [35]. За глоби, наложени на 67 родители, докладва и старозагорският инспектор [33]. За неоправдани отсъствия на децата им санкционираните в Чирпан са 33 души, по сведения на околийския инспектор [37]. Глобени са 92 души от новозагорската околия, като инспекторът споделя затруднения с налагането на санкциите и признава, че на част от родителите не е потърсил отговорност заради това, че е „принуден да се влачи по съдилищата само за подобни разправии“ [36: 576]. Цитираните данни доказват значително ниво на отговорност поне при част от околийските инспектори, които си дават сметка за първостепенното значение на задължителното образование за развитието и напредъка на областта. При затрудненията от всякакъв характер, които съпътстват дейността им, инспекторите полагат забележителни усилия за високо качество на контрола върху дейността на всички училища.

Решенията на членовете на Департаменталните съвети са показателни за усърдието, с което се търси висока степен на образователната дейност. В Хасково нареждат на околийските инспектори да провеждат изпитите на учениците с необходимата строгост, „да не оставят неспособни хора да учителстват“ [22: 65] и да разпределят учебните предмети в училищата така, че доказано добрите учители да преподават по-сложните дисциплини. Същата строгост и при учителските изпити настояват да бъде приложена инспекторите на Пловдивската и Конушката околия, за да се прекрати дейността на учителите без необходимата подготовка. За слаби и неподготвени учители докладва и околийският инспектор на Нова Загора. „Настанало е вече времето да се превее плявата от чистото жито. Време е вече, г-н директоре, да се обърне особено внимание на бъдещите възпитатели на младото поколение ...“ [34: 285], отбелязва във връзка с вредата от неопитни учители инспекторът на Конуш. Старозагорският департаментален съвет изисква от околийските инспектори да представят за одобрение становищата от учителските събори и да обръщат по-голямо внимание на селските училища. Видно е, че макар и да има недостатъци, нивото на инспектиране е високо и е контролирана работата и на училищните инспектори.

За по-удовлетворителна инспекция сърненогорският околийски инспектор предлага повишаване на материалното възнаграждение на инспекторите, за да могат да си позволят да посещават всички училища, не само задължителните четири пъти годишно, а толкова, колкото е необходимо, за да бъде наблюдавана, ръководена и подобрявана дейността на учителите. За по-чести инспекции апелира и овчехълмският училищен инспектор. Пловдивският инспектор предлага длъжността на околийските инспектори да бъде щатна [38]. Предложението със сигурност е било оправдано, като се имат предвид

множеството ангажименти на длъжностните лица и времето, необходимо за изпълнението им, както и нуждата от професионални познания за образованието и учителстването.

Директорът на народното просвещение Йоаким Груев влага огромно старание образованието в Източна Румелия да бъде поставено на европейско равнище. При все че има някои слабости в надзора над училищата, той смята, че околийските инспектори вършат добра работа за подобряване на учебната дейност и инспекторската служба не само трябва да се запази, но и да стане щатна. Депутатите от Областното събрание не са на това мнение и в началото на декември 1883 година, водени от съображения за икономии, напълно премахват кредитите от бюджета и решават с инспекторската длъжност да са натоварени околийските началници [23]. През учебната 1883 – 1884 година училищни инспектори няма. На следващата година депутатите си дават сметка за грешното решение и по настояване на новия директор на просвещението Константин Величков инспекторската служба е възстановена.

Директорът Йоаким Груев полага усилия за правилното организиране на началното учение и благодарение на учителския и административния си опит изгражда стабилни основи за европейското ниво на образователната система на Източна Румелия. Приемникът на директорския пост, Константин Величков, укрепва постигнатите до момента резултати и продължава успешната дейност на Дирекцията на народното просвещение. Той въвежда нова длъжност в ръководеното от него учреждение – съветник инспектор, чиято функция е да следи работата на учителите в рамките на образователната политика, провеждана от правителството на Източна Румелия. [14]. Очакванията за разкрития нов управленски орган са свързани с по-добро ръководство на учебната дейност в училищата и по-резултатно провеждане на държавната образователна стратегия. Длъжността училищен инспектор става щатна. За първи път се назначават лица с педагогическо образование. В дневните новини от 7 май 1885 г. на в-к „Марица“ се съобщава за новоназначените от директора на народното просвещение околийски училищни инспектори за българските училища. От петнайсетте длъжностни лица осем са с първи разряд, четири – с втори и трима инспектори са изпълняващи длъжността [17]. Константин Величков планира реформи главно в средното образование и в педагогическите училища, подготвя множество законодателни инициативи. На 30 април 1885 г. той издава постановление за свикване на петата редовна сесия на Областния училищен съвет за разглеждане на учебни програми и проекти на правилници, сред които и Предварителен законопроект за народните средни училища [26], който, с малки изменения, е приет.

Развитието на учебното дело в Източна Румелия върви уверено и сигурно под ръководството на директорите на народното просвещение Йоаким Груев и неговия приемник на поста Константин Величков. В управлението на просветата липсват персонални промени. В автономната област има приемственост и последователност в образователната политика. Националната амбиция на българите за просветно и културно развитие в съчетание с опита и стремежа на държавниците за европейски възход със запазена родна идентичност и

възрожденски традиции води до уредено учебно дело с демократичен и прогресивен характер.

Литература:


1. Атанасов, Ж., М. Люлюшев, Й. Колев, А. Чавдарова, С. Долапчиев. (1993). История на педагогиката и българското образование. В. Търново: ИК Аста.
2. Колев Й. (Ред.) (1998). История на педагогиката и българското образование. София: Веда Словена – ЖГ.
3. Колев Й., В. Атанасова, Н. Витанова. (2005). История на педагогиката и българското образование. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
4. Маджаров, М. (1925). Източна Румелия (Исторически преглед). София: Печатница С. М. Стайков.
5. Попов Н., М. Пиронкова. (2007). Образователната система в България. История. Съвременно състояние. Сравнение с други страни. София: Бюро за педагогически услуги.
6. Стателова Е., С. Грънчаров. (1999). История на нова България 1878 – 1944. Трети том. София: Анубис.
7. Стателова, Е. (1983). Източна Румелия (1879-1885): Икономика, политика, култура. София: Издателство на Отечествения фронт.
8. Стоянов Г. (2006). История на просветното законодателство и училищната администрация. София: Веда Словена – ЖГ.
9. Стоянов Г., Е. Сачкова, Н. Филипова, М. Терзийска. (1994). История на педагогиката и българското образование. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
10. Фол Ал. (Съст.). (1983). Кратка история на България. София: Наука и изкуство.
11. Цонева П. (2007). Управление на училището в България от началото на XIX век до 1989 година. Монография. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
12. Чакъров Н. (Съст.) (1975). История на образованието и педагогическата мисъл в България. Първи том. София: Народна просвета.
13. Чакъров Н. (Съст.) (1982). История на образованието и педагогическата мисъл в България. Втори том. София: Народна просвета.
14. Боянов, С. (2018). Институции и архиви в Източна Румелия (1878 – 1885). София, Електронна библиотека по архивистика и документалистика. https://electronic-library.org/books/Book_0080.html, последен достъп 02.02.2023 г., 09.30 ч.
15. Временни правила за училищата в Източна Румелия. (1879). В-к „Марица“, 14.09.1879 г., бр. 117. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015340&page=72, последен достъп 24.01.2023 г., 17.10 ч. ;
16. Временни правила за училищата в Източна Румелия. (1879). В-к „Марица“, 18.09.1879 г., бр. 118. http://sever.libraryvt.com/bg/lister.php?iid=DO-8S0015340&page=73, последен достъп 24.01.2023 г., 17.30 ч.

17. Дневни новини. (1885). В-к „Марица“, 07.05.1885 г., бр. 712. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015357&page=34, последен достъп 04.02.2023 г., 09.30 ч.
18. Закон за началното учение в Източна Румелия. (1880). В-к „Марица“, 02.01.1881 г., бр. 248. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015342, последен достъп 28.01.2023 г., 07.45 ч.
19. Закон за началното учение в Източна Румелия. (1880). В-к „Марица“, 19.12.1880 г., бр. 245. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015341&page=98, последен достъп 28.01.2023 г., 07.45 ч.;
20. Закон за началното учение в Източна Румелия. (1880). В-к „Марица“, 23.12.1880 г., бр. 246. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015341&page=99, последен достъп 28.01.2023 г., 07.45 ч.;
21. Закон за началното учение в Източна Румелия. (1880). В-к „Марица“, 30.12.1880 г., бр. 247. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015341&page=100, последен достъп 28.01.2023 г., 07.45 ч.;
22. Изводи из протоколите на департаменталните училищни съвети през 1882/83 учебна година. (1883). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Декември 1883 г., кн. 2. http://sever.libraryvt.com/bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=2, последен достъп 24.01.2023 г., 11.30 ч.
23. Областно събрание. (1883). В-к „Марица“, 16.12.1883 г., бр. 550. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015354&page=98, последен достъп 02.02. 2023 г., 16.30 ч.
24. Органический устав на Източна Румелия. (1879). Пловдив. Книжарница на Хр. Г. Данов. https://digital.libplovdiv.com/bg/view/62eaa093c88d328b8e5d725c?q%3Acontent=%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%20%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2&_x=meta, последен достъп 24.01.2023 г., 11.00 ч.
25. По училищните инспектори. (1880). В-к „Марица“, 09.12.1880 г., бр. 242. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015341&page=95, последен достъп 27.01.2023 г., 08.15 ч.
26. Постановление № 587. (1885). В-к „Марица“, 03.05.1885 г., бр. 711. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015357&page=33, последен достъп 04.02.2023 г., 09.00 ч.
27. Публично-административен правилник за околийските инспектори на Източна Румелия. (1880). В-к „Марица“, 22.07.1880 г., бр. 202. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015341&page=55, последен достъп 25.01.2023 г., 14.30 ч.
28. Разделение на Източна Румелия по Органическия устав, изработен от Европейската комисия, на Департаменти и Кантони и назначение на техните управители, според приказа на бившия Генерал-губернатор Генерал лейтент Столипин от 10 май 1879 под № 55. (1879). В-к „Марица“, 18.05.1879 г., бр. 83. https://sever.libraryvt.com/bg/lister.php?iid=DO-8S0015340&page=38, последен достъп 24.01.2023 г., 12.30 ч.

29. Рапорт до Негово Сиятелство Главний управител на Източна Румелия от Дирекцията на народното просвещение за положението на началното и на средното учение през 1880/81 учебна година. (1881). В-к „Марица“, 18.12.1881 г., бр. 346. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015342&page=99, последен достъп 24.01.2023 г., 16.00 ч.;
30. Рапорт до Негово Сиятелство Главний управител на Източна Румелия от Дирекцията на народното просвещение за положението на началното и на средното учение през 1880/81 учебна година. (1881). В-к „Марица“, 22.12.1881 г., бр. 347. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015342&page=100, последен достъп 24.01.2023 г., 16.00 ч.
31. Рапорт до Негово Сиятелство Главний управител на Източна Румелия от Дирекцията на народното просвещение за положението на учебното дело в областта през 1881 – 1882 учебна година. (1882). В-к „Марица“, 21.12.1882 г., бр. 449. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015343&page=101, последен достъп 24.01.2023 г., 09.00 ч.;
32. Рапорт до Негово Сиятелство Главний управител на Източна Румелия от Дирекцията на народното просвещение за положението на учебното дело в областта през 1881 – 1882 учебна година. (1882). В-к „Марица“, 31.12.1882 г., бр. 451. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015343&page=103, последен достъп 24.01.2023 г., 09.00 ч.
33. Рапорти на околийските училищни инспектори за 1882/83 учил. година. (1884). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Август 1884 г., кн. 10. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=10, последен достъп 02.02.2023 г., 10.30 ч.;
34. Рапорти на околийските училищни инспектори за 1882/83 учил. година. (1884). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Април 1884 г., кн. 6. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=6, последен достъп 02.02.2023 г., 10.30 ч.;
35. Рапорти на околийските училищни инспектори за 1882/83 учил. година. (1884). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Май 1884 г., кн. 7. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=7, последен достъп 02.02.2023 г., 10.30 ч.;
36. Рапорти на околийските училищни инспектори за 1882/83 учил. година. (1884). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Октомври 1884 г., кн. 12. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=12, последен достъп 02.02.2023 г., 10.30 ч.
37. Рапорти на околийските училищни инспектори за 1882/83 учил. година. (1884). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Септември 1884 г., кн. 11. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=11, последен достъп 02.02.2023 г., 10.30 ч.;
38. Рапорти на околийските училищни инспектори за 1882/83 учил. година. (1884). Сп. „Училищен дневник“, Отдел Оглед на училищни работи, Февруари 1884 г., кн. 4. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015578&page=4, последен достъп 02.02.2023 г., 10.30 ч.;

39. Списък на празниците, които празнуват българските училища. (1879). В-к „Марица“, 21.09.1879 г., бр. 119. http://sever.libraryvt.com//bg/lister.php?iid=DO-8S0015340&page=74, последен достъп 25.01.2023 г., 09.10 ч.

*Сийка Димитрова Колева,*
*асистент,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ – Колеж Добрич,*
*задочен докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*докторска програма: Управление на образованието,*
*siykakoleva@abv.bg*

# КОУЧИНГ ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИ ПО ДЕНТАЛНА МЕДИЦИНА

*Силвия К. Балян*

# COACHING TECHNIQUES FOR DEVELOPMENT OF PROFFESIONALCOMPETENCIES OF DENTAL STUDENTS FROM 1 st YEAR

*Silvia K. Baliyan*

*ABSTRACT: With the proposed framework by coaching techniques, we hope to facilitate the increasing of skill abilities, knowledges, and fine motor skills of dental students, for clear preparedness of objectives, self-reflective procedures, motivation and receiving transparent feedback, for research and development of professional competences*

*KEYWORDS: coaching techniques, professional competences, dental students*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-95/30.01.2024 г. „Образователни технологии на XXI век – втора част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Различен от възпитаването, съветването и други форми на подпомагане, коучингът е не директна технология и посредством въпроси коучът помага на личността или групата да постигне яснота чрез използване на собствени възможности за достигане до собствени решения. Систематичен преглед на литература от 2252 броя научни проучвания, свързани с концептуални дефиниции и коучинг модела, са намалени до 24 броя академични, рецензирани публикации. Данните са обработени чрез тематичен анализ на тема: подпомагане на личностно израстване, благосъстояние и актуализиране на потенциала на хората [30]. Използван е систематичен преглед на литературата, за да се определи как трябва да се концептуализира позитивният коучинг с конкретна цел, да се изгради дефиниция, коучинг модел и да се изяснят компонентите на такъв коучинг подход. Прегледът на литературата използва идентифициране, подбор и критична оценка на наличните изследвания по дадена тема. „Краткосрочни до средносрочни професионални, съвместни отношения между клиент и коуч, насочени към идентифициране, използване, оптимизиране и развитие на лични/психологически силни страни и ресурси с цел подобряване на положителните състояния, черти и поведение“ е *определение за позитивен коучинг*. Използването на Сократово поставяне на цели и положителни психологически подходи, основани на доказателства, улеснява личния/професионалния растеж, оптималното функциониране, подобреното благосъстояние, актуализирането на потенциала на хората и помощта за справяне с изискванията на работата. Наличието на цели в коучинг е безспорно,

но все пак нарастват доказателствата, че стандартното предписване на SMART предизвикателни цели не винаги е подходящо [19].

Развива се теория за поставяне на цели, която обединява най-модерните перспективи от лидерите в коучинга и менторството. От психология до невронаука учени представят предимства и ограничения при преследването на цели. Последиците са интересни за всички, които се занимават с коучинг. Мейс през 1935 г. показва, че парите не са доминиращият стимул за работа, волята на хората да работят зависи от обстоятелствата и работната среда. Негови експерименти в поставянето на цели полагат основите на управлението чрез цели на Дракър (1954) [11] и на създателите на Теорията на целите Едуин Лок и Джордж Латъм (1990 г.). Техен е принципът, че чрез дефинирането и фокусирането върху конкретни цели организациите подобряват ефективността на използването на ресурси. Когато са изправени пред трудна задача, която изисква промяна в мисленето или нови перспективи, отделните лица и екипи могат да се възползват от ефективния коучинг. Управлението чрез цели пренасочва **вниманието** от входящите ресурси **към резултатите**.

Теорията на Лок и Латъм за поставянето на цели и изпълнението на задачи утвърждава, че за да бъдат най-ефективни, целите трябва да бъдат придружени от решимост за постигане и обратна връзка (средство за оценка на напредъка спрямо целта). Поставянето на цели насърчава хората да използват съществуващите си знания и умения, за да формулират ефективни стратегии за изпълнение на задачата [19].

Други теории, свързани с целта, са теорията за йерархията на нуждите на Маслоу (1943, 1954), теорията за разума и действието на Айзен (1975) [3], социално-когнитивната теория на Бандура (1986) и теорията за контрола на Карвър и Шайер [5]. Маслоу (1954) твърди, че нуждите за растеж са уважение и его (статус, самоуважение) и самоактуализация. Маслоу предлага тази йерархия като теория за мотивацията и смята, че нуждите са основата на поставянето на цели. Айзен включва опита на индивида за саморефлективност [3].

Социално когнитивна теория на Бандура (1991) допуска, че хората получават психологически награди за постигане на цели и предлага сложно реципрочно взаимодействие между три сили: (а) лични фактори като когнитивност, афект и биологични събития; (б) поведение и (в) влияния на околната среда [19]. Теорията разглежда хората като агенти, проактивно ангажирани в собственото си развитие, притежаващи саморегулиращи се функции, които им позволяват да упражняват известен контрол върху своите мисли, чувства и действия. Различните компоненти на теорията за целите на Лок и Латъм повдигат въпроси, свързани с коучинга. Проучвания с ученици ( Дуик и Легет,1988) са накарали изследователите да идентифицират разграничение между целите за представяне и целите за обучение [12]. Целите за представяне са тези, при които индивидите се стремят да демонстрират своята компетентност. Учебните цели, наричани още цели за майсторство, са тези, в които индивидите се стремят да изградят своята компетентност. Тези, които смятат способностите си за гъвкави и следователно отворени за растеж и развитие, са по-склонни да приемат учебни цели (Дуик)[13].

Дуик (1978) показва, че фиксираното мислене с неговата ориентация към целите за изпълнение е неадаптивен модел, свързан с безпомощност [13]. Ориентираните към майсторство обучаеми са в състояние да поддържат оптимизъм заедно с ефективни стратегии за решаване на проблеми. Дуик и Легет (1988) [12] посочват „докато безпомощните индивиди гледат на предизвикателните проблеми като на заплаха за тяхното самочувствие, ориентираните към майсторството изглежда ги разглеждат като научаване на нещо ново“.

В теорията на Лок и Латъм за поставяне на цели изследователите са открили значението на обратната връзка при преследването на целите. Дори хора със силна ориентация към учене ще направят преценка каква обратна връзка да слушат въз основа на възприемчивост, възприетата достоверност на обратната връзка и управление на емоциите.

Коучингът се използва успешно в състезателните спортове, бизнес корпоративния свят и за обучение в медицинското образование. Проведено е търсене на приложна литература в PubMed, MEDLINE и Web of Science по предварително определени дефиниции на коучинг интервенции, използвани в 993 източника до окончателен преглед на 21 доклада, с цел *да се представят* ***доказателства за достойнствата на коучинг стратегии за лекари и студенти по медицина*** [20]. Съществуващите коучинг методологии могат да бъдат обобщени в три категории: **коучинг за благополучие и устойчивост** *на лекари/студенти*; **коучинг за подобрени нетехнически умения и коучинг за технически умения**. Медицинското образование се движи към базиран на компетентности модел на преподаване и учене с необходимост от групово академично обучение [24]. Коучингът, който насочва учащите към академични постижения, развитие на компетенции и кариерното развитие, се очертава като иновативен модел за обучение на лекари чрез подход за ученето през целия живот, саморефлексия и самонаблюдение [9].

Поради разликите от наставничеството и съветването са необходими дефиниции на концепцията и конструкти на коучинг техниките, приложени към медицинското образование, за оценка на коучинг взаимоотношения. Коучовете не предлагат съвети или терапия на учащите, които обучават, но използват методи, които помагат на обучаемите да получат представа за собствените си предположения, да изяснят резултата и конкретните действия за постигане. Методите включват задаване на рефлективни въпроси, за да могат учащите да идентифицират и да развият лични ценности, предпочитания и уникални перспективи. *Академичният коуч* улеснява учащите да постигнат най-пълния си потенциал, оценява представянето чрез обективни оценки, помага на обучаемите да определят кариерни потребности, да създадат план, да са отговорни за постигането му, да подобрят самоконтрола си. *Коучинг взаимоотношението* е форма на доверена връзка, която протича надлъжно, гради се на основата на уважение, а не на приятелство и включва управление на негативни и на положителни реакции.

Дефиницията за коучинг към медицинско образование и на стъпките, посочени от Къмингс и Уорли [8], идентифициращи ключови характеристики на коучинга, попадат в три конструкта: 1) коучинг взаимоотношението – доверие, граници, надеждност, очаквания, ангажираност и взаимозависимост между обучаемия и коуча; 2) коучинг процеса от гледна точка на коуча *като оценяващо слушане, стимулиране на прозрението, текуща самооценка, поставяне на цели, разпознаване на проблеми и ресурси за тяхното решаване*; 3) коучинг процеса от гледна точка на коучи: оценяващо изброяване, размисъл, развиване на смирение, текуща самооценка, поставяне на цели, възприятия за нуждите, идентифициране и разрешаване на проблеми. Къмингс и Уорли предполагат, че ефективният коучинг включва: 1. Установяване на принципите на взаимоотношенията; 2. Провеждане на оценка на обучаемите; 3. Разработване и прилагане на план за действие; 4. Оценка на резултатите и преразглеждане на плановете [8; 18].

**Коучингът подкрепя академичните цели, професионалното развитие и благосъстоянието в медицинското образование**. Съществува недостатъчна литература за обучение и оценяване на коучове и оценяване на коучинг програми. За целта е създаден формат от компетенции на коуч за медицинско образование [28]. Модифициран подход на Делфи с екип от седем експерти в областта на коучинга се използва за идентифициране на: петнадесет компетенции от пет различни области, коучинг процеса и неговата структура, коучинг умения, коучинг теории и модели. Изведени са *компетенции, които дефинират основните характеристики на коуча в медицинското образование.* Менторството, коучингът и консултирането са подходи за подпомагане на учащите да постигнат лични и професионални задачи. Литературата за медицинско пред дипломно образование не формулира ясно отговорностите на всеки подход [25]. *Коучът* осигурява специфично обучение, ориентирано към уменията. Сесиите са формални, базирани на данни и фокусирани върху подобряване на производителността. Незабавна подробна обратна връзка се дава след всяка среща. Коучът насърчава самонасоченото учене и личната рефлексия. Връзката е краткосрочна, зависи от задачата и е от полза най-вече за обучаемия. Коучът разпознава областите на академични затруднения, използва академични показатели за проследяване на напредък и предоставя обратна връзка, създава цели за изпълнение. *Наставникът или менторът* предоставя цялостни насоки за дългосрочен професионален и личен успех. Срещите са неформални и планирани въз основа на взаимните възможности. Съчетава обратна връзка, анекдотични съвети и експертни прозрения. Насърчава успеха на обучаваните най-вече като служи като модел за подражание. *Съветникът* подкрепя обучавания въз основа на институционални или национални насоки. Срещите са формални и ориентирани към задачи и нужди на учащия. Съветникът предоставя директни отговори, насърчава обучаемия към стратегии за изпълнение на задачи, тъй като съветникът е експерт в обучението. Връзката между съветника и обучаемия е кратка [25].

**Обучение на преподаватели**

Студентите по медицина и млади лекари зависят от опитни преподаватели, които да прилагат техники на консултиране, менторство, коучинг. **Учебните програмите за развитие на компетенции** са ключови в създаването на рамка за разграничаване на всеки подход за ориентиране и подкрепа. Обучението на преподавателите изисква, те да се справят с дефицити на учащите чрез най-ефективна стратегия за подкрепа. Програмите за развитие на преподавателския състав на факултета могат да допринесат за стандартизиране на начина, по който академичните преподаватели научават за наставничество, коучинг и консултиране в медицинското образование. **Програмите за обучение на преподаватели** могат да помогнат на младите асистенти да се ориентират в динамичните отношения преподавател – студент. Приложението на коучинг техники в обучението на студентите от преподавателите може да допринесе за развитие на техните ключови компетентности, свързани с уменията им за учене, уменията им за критично мислене при решаване на проблем, предприемачество и творческо приложение на знанията. В медицинското образование, базирано на компетентности, у студентите трябва да бъдат формирани умения за самоактуализация и умения за учене през целия живот [23]. Последните години много следдипломни медицински институции преминават от модел, базиран на времето, към медицинско образование, основано на компетентност (CBME). Тази промяна на парадигмата предлага много предимства при формулиране на компетентността като крайна цел. Като примерна коучинг техника може да бъде посочен съвместният наративен коучинг в медицината, при който се решава казус от лекар специализант и практикуващ спешен лекар [16].

**Съвети за разработване на коучинг програма в медицинското образование**

Много преподаватели, желаещи да изградят коучинг програми, търсят ресурси, за да ръководят процеса на овладяване на компетенции по учебната дисциплина. **Авторите на учебна програма** съгласуват 12 съвета за разработване на програми за придобиване на компетенции чрез коучинг. Съветите, описани в нея, **идентифицират причините за коучинг програма, цели, подходи, обучение на коуч, оценка на резултати от програмата** [21, с.1]. Съществува недостатъчна литература, която да насочва обучителите при разработването на коучинг програма [15]. Милър-Кулман и други специалисти предлагат структуриран подход, съчетан с колективния опит на коучинг програми за студенти по медицина, резиденти и преподаватели [21, с.2]. Авторите формулират няколко насоки, които са необходими при структуриране на програмата: *Съвет 1:* Идентифицирайте причините, поради които е необходима коучинг програма. За да дефинирате целта си, започнете с обмисляне на проблемите и предизвикателствата, пред които сте изправени в момента, учебната програма да не бъде постигната. Какво подхранва желанието ви да приложите коучинг програма? Да подобрите предклиничните умения или да подобрите затруднения на студенти от пред дипломен стаж. Как коучингът може да бъде интегриран или може да допълни вашата съществуваща образователна програма? *Съвет 2:* Учете се от утвърдени програми и публикации в научната литература. *Съвет 3:* Извършете оценка на нуждите на

ключовите заинтересовани страни. *Съвет 4:* Оценката на потребностите може да включва проучвания, фокус групи, интервюта или комбинация от тези методи. *Съвет 5:* Очертайте целите и задачите на програмата. *Съвет 6:* Дефинирането на цели е чрез конкретни, измерими, приложими, уместни и обвързани с времето цели[21, с.6], които се отнасят до знания, умения и нагласи. Съвет 7: Съберете, адаптирайте или проектирайте инструменти за коучинг: „инструменти за обучение“ или „инструменти за наблюдение“. Съвет 8: Набиране на коучове с клинични и образователни умения, емоционална интелигентност и емпатия. Съвет 9: Развитието на факултета за коучове – да представи цели и структура, техники, инструменти и етиката на коучинга [21,с.9]. Необходимо е коучинг техниките да съдействат за: създаване на среда на приобщаване и принадлежност, насърчаване на психологическа безопасност, разбиране на разликите между коучинга и наставничеството, даване на обратна връзка, активно слушане и съвместно създаване на учебни цели.

**Моделът *GROW*** („растеж“) **за подобряване на мениджмънта на групата**

Организационните цели са интегрирани с коучинга за представяне, с изискванията на програмата за човешки ресурси (ЧР) и изискванията на мениджъра за коучи. GROW моделът е известен и прилаган за коучинг за представяне с нива на процеса: цели за коучинг, реална настояща обстановка, възможности, които биха придвижили процесите напред, и воля да се извършат необходимите промени [7, с. 34]. ***Работещи конструкти на ефективен коучинг са: връзка между коуч и коучи*** – доверие, приемливо поведение, очакван успех, отговорности; ***способности на коуча*** – задава въпроси, поставя цели, разпознава проблеми, има самооценка; ***способности на коучи*** – търси информация за целите си, има самооценка, поставя измерими цели, идентифицира и решава проблем [8].

**Изграждане на подкрепяща учебна среда**

Определението на концепцията за учебна среда включва не само физическото пространство и разположението на учебна стая, извънаудиторни настройки, използването на набор от инструменти: документи, артефакти, учебни материали и т.н. Учебната среда включва и социално-културната среда – хората, и по-широката културна рамка, както и всички норми и рутинни практики за взаимодействия и използване на време и пространство.

**Global IOC** ( Global Institute of Organizational Coaching) свързва емпиричните изследвания с програмите за развитие на коучове, за да се разработят собствени научни изследвания, които да обогатят с информация коучинг практиката [14]. Проучванията на Маршал през 2020 г. предоставят идеи на четирима водещи лидери за бъдещето на коучинга. Бояцис споделя идеите си за разликата между коучинг за съответствие и коучинг за състрадание. В работата му са интегрирани концепциите за положителни емоционални атрактори (PEA). Нашите тела (мозъци) реагират по различен начин на тях, предизвикват оптимизъм, възможности, откритост за промяна. С теорията за планираната промяна в коучинга, Бояцис ръководи клиента при определяне на идеални състояния, реални състояния, силни страни, пропуски и разработване на учебни програми, които водят до идеалното състояние [4, с.204]. Рейнхард

Стелтър споделя идеи за „задържане в диалог“ и чрез коучинг от трето поколение се подпомага трансформиращ диалог с клиентите, фокусиран върху решенията [26]. Хети Айнциг обединява холистичния подход за единство между тяло, ум, емоции, дух в процеса на коучинг[16]. За Дейвид Клътърбък коучовете са „мислещи партньори“ [6]. Институтът по организационен коучинг и програмите за напреднал корпоративен коучинг интегрират в програмите си концепции от тези четирима мисловни лидери, заедно с идеи от други изследователи в областта на коучинга, човешкото поведение, психологията и организационното развитие.

Устойчивото професионално развитие отразява текущите промени в професионалния статус на преподавателите с акцент върху тяхната отговорност при посрещане на личните си професионални нужди в съответствие с нуждите на общностите, в които работят [17; 27]. Работата на преподавателите е тясно свързана с развиване на връзки със студенти и колеги-преподаватели, установяване на връзка с други, участващи в образователния процес и допринасящи за неговия успех чрез собствените си лични усилия и качества. Това се отразява на ролите, които преподавателите изпълняват като експерти по своя предмет; като фасилитатори на обучаваните; като мотиватори и източници на вдъхновение за други преподаватели и студенти [17, с. 2].

Коучингът е утвърден като мощен инструмент за саморазвитие и самоактуализация в различни контексти, включително управление, лидерство и преподаване. Очаква се обучаваните да стават все по-автономни и да поемат отговорност за собственото си обучение, преподавателите да придобиват нови компетенции, за да подкрепят учащите да развият автономност и да постигнат по-високи резултати [17, с. 481]. Като форма на професионално развитие в компаниите коучингът улеснява развитието на откритост, партньорство и доверие между индивидите [17, с. 482]. Международната коуч федерация (ICF) определя коучинга като „партниране с клиенти/обучаеми в провокиращо размисъл и творчество процес, който ги вдъхновява да увеличат максимално своите лични и професионални потенциал“ [27, с. 482 Fitzpatrick 2014, 161].

При мониторинг на методика за приложение на коучинг техники в университетското образование са оценени полезността на предоставените на материали, развитието на професионалните компетентности на преподавателите и трети набор от индикатори, отразяващ ползите за студентите, свързани с подобряване на комуникационните им умения, способността им да си поставят цели, повишаване на мотивацията, креативността и подобряване уменията им за учене [17, с. 492], [27, с.17].

Предмет на изследване в настоящия доклад са коучинг техниките за развиване на професионални компетенции на студентите по Предклиника на протетичната дентална медицина. Развитието на професионални компетентности във ВУ по дентална медицина в Европа представя еталон, с който: да се хармонизира съдържанието на учебните програми; да се осъвременят техниките на преподаване; да се установят резултати от ефективността на предклиничните програми; да се подкрепи интегрирането на

дисциплини за холистичен подход към пациента с ползи за бъдещите лекари по дентална медицина; да се насърчава ученето през целия живот.

Компетентностите при дипломиране на лекаря по дентална медицина са основното ниво на професионално поведение, знания и умения, необходими, за да отговарят на изискванията за професионална практика. Идентифицирани са седем домейна: I. Професионализъм; II. Междуличностни, комуникационни и социални умения; III. База от знания, информация и информационна грамотност; IV. Събиране на клинична информация; V. Диагностика и планиране на лечението; VI. Терапия: Установяване и поддържане на оралното здраве; VII. Превенция и промоция на здравето.

*Формирането на тези професионални компетенции може да бъде подкрепено с приложение на коучинг техники, чрез които развиваме личностни компетентности.* Въз основа на анализа на литературните източници, свързани с приложението на коучинг техники в образованието, са изведени следните основни групи:

*1. Коучинг техники с фокус върху резултати и решения.* При разработване на учебната програма целите за обучаемите са най-ефикасни, когато се описват специфичните резултати, свързани с познанието, уменията и компетентности на обучаемите.

2. *Коучинг техники за създаване и даване на обратна връзка* са свързани с начина, по който тя да бъде предоставена така, че обучаемите да искат да я приемат.

*3. Коучинг техники за изграждане на себепознание помагат обучаемите да идентифицират личните си ценности, да развият уменията си за учене и решаване на проблеми в различни ситуации.*

*4. Коучинг техники за повишаване на резултатите на обучаемите* и за подсилване на тяхната мотивация, като насочваме вниманието им към това, което те искат да постигнат.

За изпълнение на практически задачи по Предклиника на протетичната дентална медицина са диференцирани следните професионални компетенции от три области: *Техническа компетентност; Художествено-естетическа компетентност; Междуличностни, комуникационни и социални умения*, които ще бъдат обсъдени в контекста на приложение на коучинг техники в процеса на лабораторни упражнения по дисциплината.

***1. Коучинг техники с фокус върху резултати и решения.*** В учебните програми по дисциплината от учебния план са описани знанията, уменията и компетентностите, които студентите трябва да усвоят като резултат от обучението.

Домейн I. *Техническа компетентност* е задължителна компетентност при изпълнение на специфичните практически задачи по Предклиника на протетичната дентална медицина с компетенции от област *Физика*, раздел *Механични свойства на материалите*, и компетенции от област *Математика*: познаване на величини, числови стойности, алгебрични операции; познаване на математически структури и техните модели и закони; познаване на зависимости и отношения между величини като функционална зависимост; познаване

принципите на математическо моделиране за изобразяване на реалния свят (напр. явления от физическите, биологичните, социалните, икономическите и поведенческите науки); познаване на вариациите е същността на статистика, отчитането на променливостта в доверителен интервал. Необходимо е развиването на умения за вземане на решение , развиване на умение да се мисли критично, развиване на умения да се владеят научни методи за анализ и оценка на аргументи.

Домейн II. *Художествено-естетическото развитие* е необходима компетентност за изпълнение на специфичните практически задачи по Предклиника на протетичната дентална медицина. Художествено-естетическата компетентност условно диференцираме на следните компетенции: *анализ на съдържание на предмет и изразните средства*, използвани за създаването му, *двигателна сетивност и конструктивно-техническа дейност*. Художествено-естетическата компетентност е интегративно свързана с математически компетентности заради възприятие за количество, големина, ориентиране в пространството, приложение на специфични термини и понятия – теореми, формули, равенства, закони, умение да се съпоставят модели и композиционни решения, да се спазват пропорции, да се ротират и транслират обекти в трите равнини, да се търсят неизвестни в уравнения, да се изчисляват ъгли, наклони на равнини, проценти. Необходимо е развиване на умения за анализ и творческо приложение на знания и умения.

Домейн III. *Междуличностни, комуникационни и социални умения* е третата компетентност при изпълнение на специфичните практически задачи по Предклиника на протетичната дентална медицина с компетенции от област: *Управление на риска*, *Комуникация в лекарския екип*, *Комуникация между лекар – пациент*, развитие на умения за прилагане на стандарти за добра клинична практика.

**2. *Коучинг техники за създаване и даване на обратна връзка*** *е клъстер, който включва всички процеси за създаване на взаимодействие, опознаване на участниците, установяване на основата за успех на взаимодействието, създаване и поддържане на разбирателство, изясняване на взаимните очаквания в рамките на обучението.* Коучинг техники за даване на обратна връзка са свързани с начина, по който да бъде предоставена, така че обучаемите да искат да я приемат.

Художествено-естетическата компетентност се диференцирана чрез компетенции в  в лабораторни упражнения по Предклиника на протетичната дентална медицина**.**

**Алгоритъм за скулптиране-демонстрация на асистент в лаборатория, при който могат да бъдат приложени коучинг техники.** *Задача от учебната програма, тема 4: Описание на скулптиране на зъб от блокче сапун Скулптиране на горен централен резец, зъб 11, 21*. От форма на паралелепипед мислено разделям половината от височина, кореновата леко надвишава размера на коронката; с острието на моделажния нож в дълбочина до 1 мм маркирам форма на арка, по-голяма от вестибуларно и по-малка от лингвално, така че мислено да се вписва в голямата; отстранявам материала около предмета;

коренът е с форма на правилен конус; страната в близост до средната линия е по-масивна, полегата; дисталната (отдалечена от средната линия) повърхност е по-плоска, заоблена и по-изправена; в близост до зъбната шийка създавам екватор; преходът корона – корен е плавен.

**Алгоритъм за моделиране-демонстрация на асистент, при който могат да бъдат приложени коучинг техники.** *Задача от учебната програма, тема 8: Описание на процеса на моделиране – конус, запетайковидна форма, чертичка*.

*Моделиране на конус* – движения в хоризонтална и вертикална равнина, преминаване на форми: от кръг до конус. Нагряване на 1мм от върха на инструмент №1 за 2 – 3 секунди притиска в жълтия восък, задържа капка с големина 1 мм – 1,5 мм диаметър, поставя с кръгови движения върху гипсовия елемент. Лошото мокрене между повърхностите забавя процеса. Нанася се нова капка върху или до първата, в контура на кръга. Поставя се капка вертикално на основата, задържа се ръката в хоризонтална позиция, с опора на пръсти върху модел, довършва се до стандартни размери чрез движения: нагряване, поемане на восък, нагряване, полагане във форма на симетричен конус (подобие на туберкулен връх) [2; 29]

*Моделиране на запетайковидна форма* – три движения с две – три капки – хоризонтална, сагитална, фронто-сагитална равнина, С-образно се полага течният восък, изтегля се до края на „опашката“ и се връща обратно инструментът с количеството останал восък, тип движения – завъртащи, избърсващи завършват с тип „махало на часовник“, форма от кръг до наклонен конус (подобие на основни туберкулни ръбове) [2; 29].

*Моделиране на чертичка* – четири движения с две капки – тип движения „махало на часовник“ отиване и връщане и леко вертикални – издигане и спускане за получаване на правоъгълна форма със заоблени ъгли (подобие на проксимален контакт) [2; 29].

***За целта съставихме бланка с насочващи въпроси за знания*** при рисуване и скулптиране на централни горни резци, зъби 11, 21, на горни кучешки, зъби 13, 23, на долни първи премолари, зъби 34, 44, на горни първи молари, зъби 16, 26, всичките в утроени размери. Въпросите от бланката са подредени в следния ред: Как ориентирам листа формат А4 за рисунки на зъби? Как определям размера на изобразителното поле? Къде разполагам композиционния център? Симетрична ли е композицията на рисунката? Какви изразни средства прилагам: линия, щрих, петно, симетрия, форма, композиция, цвят, ритъм? Каква е линията – права, вълнообразна, насечена, тънка, плътна? Какъв е щрихът – диагонално наклонен, кръстосан, рехав, плътен? Какви са петната – с лека светлосянка, с плътен контур, силно контрастни? Колко често се използва щрих спрямо фона? Какво е изображението – триплоскостно, линейно, линейно-декоративно? Каква форма се използва като изразно средство – овална, квадратна, триъгълна, изпъкнала (конвексна), вдлъбната (конкавна), конусовидна, ромбоидна? Какво е представянето на формата на предмета – детайлно, обобщено? Каква е перспективата – линейна, обратна, въздушна? Съвпада ли композиционният център с геометричния център? На какво разстояние са разположени латинските наименования на зъбните повърхности

под рисунките – на 3 мм, на 4 мм, на 5 мм? Какъв е видът на използвания шрифт – печатен, болт, наклонен, ръкописен? Какви възстановителни материали познавате за горен централен резец и за горен кучешки зъб, за горен молар и долен първи премолар? Какви са действията, операциите, дейностите по скулптиране?

Къде маркирам форма на конус от вестибуларно и от лингвално? Къде изрязваме фона, за да остане формата на предмета? Как създавам линейна перспектива от вестибуларно към лигвално? В коя трета от размера на височината оформям изпъкналост (сингулум) от лингвално на горен централен резец?

***За целта съставихме бланка с насочващи въпроси за умения*** при рисуване и скулптиране на зъби в утроени размери в следния ред: Какви техники на изпълнение използвате при изграждане на предмета? Какви дентални материали биха могли да възстановят липсващи или повредени части на предмета – с материал за директно възстановяване и с материал за индиректно? До каква степен овладявате сензорната си чувствителност по еталон – < 1 мм, = 1 мм, > 1 мм? С каква точност предавате пропорциите между част и цяло в предмета – <1 мм, = 1 мм, >1 мм? Как регулирате натиска на ръката? Как развивате плавни движения, как развивате непрекъснатост на движенията, как изграждате усет за ритмични движения, имате ли усет за създаване на равновесие в предмета като изразно средство за естетическо възприятие?

Резултатите от бланките с насочващи въпроси за знания и за умения насочват към обратна връзка. Приемането на „обратна връзка“ дава време за анализ на работата, саморефлексия върху постиженията и осмисляне на действия за подобряване на работата и резултатите. Може да бъдат прилагани различни техники за „обратна връзка“, една от които е „сандвич модела“ – 3 положителни твърдения от преподавателя за резултатите на обучаемия, 1 предложение за подобрение, обща положителна оценка.

3. *Коучинг техниките за изграждане на себепознание* помагат на обучаемите да идентифицират личните си ценности, да развият уменията си за учене и уменията си за решаване на проблеми в различни ситуации. Те допринасят за изясняване и разбиране на проблеми и справяне с препятствия. Подпомагат обучаемите да разберат чрез метафори, симулации или казуси контекста и компонентите на дадена ситуация, за намиране на алтернативни стратегии. Определят се причините за блокиране на личностното и професионално развитие, намиране на собствени ресурси за преодоляване на стреса. Прилагат се техники за повишаване на емоционалната интелигентност, контрола над емоциите, възпитаване на търпение. Коучинг техниките подпомагат развитието на комуникативните умения на обучаваните и емпатията в отношенията с другите [17, с. 492], [27, с.17].

*4. Коучинг техники за повишаване на резултатите на обучаемите* и за подсилване на тяхната мотивация, като насочваме вниманието им към това, което те искат да постигнат. Самооценката се прави преди оценяване от лектора и засилва мотивацията. Обсъждането на отлично оценена студентска продуктова дейност насочва вниманието на студентите към собствените им ресурси, за

самоактуализация, за осъзнаване избора на собствения път, с изграждането на мислен образ чрез визуализация. Студентските модели могат да бъдат сравнявани от участниците в групата съвместно с архивен снимков материал от предходни оценявания и с презентации на Power Point.

*За подкрепа на оценяването и самооценяването на студентите овладяването на компетентностите е диференцирано в три нива*.

Основно ниво. *Етап на изброяване* – каква е формата на обекта, как са подредени изображенията – избройте предмета и неговите части, кои са доминиращите цветове.

Междинно ниво на владеене на компетентност. *Етап на сравнение* – какво разбираме от формата на предмета, кой е главният, най-запомнящият се елемент, как са разположени фигурите и елементите един спрямо друг, как установяваме къси функционални релации между композиционните елементи – съотношение между триъгълни, овални и правоъгълни форми, пропорции между отсечки, вписване на полуокръжности в квадрат и ромбоидни форми, какво е разположението на отсечките в горна, средна и долна трета на фигурата, гледана фронтално, в ляв и десен профил.

Високо ниво на компетентност. *Етап на тълкуване, на отношения* – как се осмисля връзката съдържание – форма, състав и структура на тъкани, как се осмисля връзката форма – функция – реакция, как се осмислят пространствените връзки между композиционните елементи в трите равнини за извършване на оклузо-артикулационн движения; напр. по-високите части от елементи на фигурата ще създадат предварителни контакти и артикулационни блокажи, по-ниските части от елементи на фигурата не могат да осъществят точков контакт; как се разкриват по-сложни връзки между композиционните елементи, напр. да се потърсят взаимовръзки с гранични дисциплини; как да различаваме формата при наблюдение от различен ъгъл например при ляв и десен профил, над и под хоризонта, при различен ъгъл на убежна точка за наблюдение.

*Прилагат се коучинг техники за* стимулиране на творческо мислене, *като помагат на обучаемите да формулират сложни проблеми, да се справят с вътрешни конфликти, които намаляват креативността.*

***Структурата на упражнение*** *по Предклиника* на протетичната дентална медицина с приложение на коучинг техники, може да бъде диференцирана в следните аспекти [1; 2; 29]: ***въвеждаща (уводна) част***: представяне на очаквани резултати, свързани със съответните знания, умения и компетентности по темата от учебното съдържание; мотивиране на студентите – обяснение на ползата от знанията и упражненията, които ще се изпълнят; актуализиране на стари знания, необходими за това упражнение; очаквани резултати от упражнението; кратко представяне на това, което предстои: основно съдържание на теоретичната част и на хода на упражнението; приложение на *коучинг техники с фокус върху резултати и решения*; ***основна част***: демонстрация на асистент – наблюдение, запомняне на алгоритъма; правила и изисквания при практическата работа; последици за пациента – студентите си записват бележки; приложение на бланка с насочващи въпроси за знания и умения; предоставяне и получаване на обратна връзка; студентите работят, като правят по две, три повторения на задачата за

затвърждаване на алгоритъма; развитие на процесите на самопознание и саморефлексия; ***заключителна част***: преговарят се основни моменти; проверява се усвояването на новите знания; дават се насоки за следващо упражнение; задачи за самостоятелна работа, консултации; приложение на ***коучинг*** техники за повишаване на резултатите на обучаемите и за подсилване на тяхната мотивация и творчество, като насочваме вниманието им към това, което те искат да постигнат.

**Заключение**

Моделът на коучинг техники за развитие на професионални компетенции в преподаването по дентална медицина се базира на конструктивистки подход, проблемно базиран подход, компетентностен подход. Коучинг техниките за развитие на технически умения, на меки умения за устойчивост и благополучие представляват значима възможност в обучението на студенти по медицина и млади лекари. Моделът допринася за развитие на стиловете на учене и студентите и развитие на техните творчески способности. Коучинг техниките допринасят за развитието на уменията за критично мислене и решаване на проблеми, развиват саморефлексия и умения за учене през целия живот. Разработените модели на коучинг техники може да бъдат прилагани за развитие на компетентностни модели от преподаватели по други дисциплини от учебния план на студентите по дентална медицина.

Литература:


1. Занков, О., Б. Дамянов, О. Христова, Б. Доневска. *Изобразително изкуство за 8. клас.* София: Издателство Анубис.
2. Йорданов, Б., Йончева И.. *Ръководство за практически упражнения по ППДМ*, София: Медицина и физкултура.
3. Ajzen, I.,. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, Volume 50, Issue 2 , December 1991*, Pages 179–211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020
4. Boyatzis, R. Grand Challenge for Research on the Future of Coaching. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 58(2). pp. 202–222 https://weatherhead.case.edu/faculty/Richard-Boyatzis
5. Carver. C., Scheier, *Control Theory: Revisiting Carver and Scheier , On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794
6. Clutterbuck, D. | *CCMi Coaching and Mentoring Courses*, https://clutterbuck-cmi.com/
7. Clutterbuck, D., Lancer, N., Megginson D**.,** *Techniques for Coaching and Mentoring*, p. 34. https://www.routledge.com/Techniques-for-Coaching-and-Mentoring/Lancer-Clutterbuck-Megginson/p/book/9781138913745
8. Cummings, T. G. and Worley, C. G., *Coaching and Mentoring (c) Organizational Development and Change.*
9. Deiorio, N. et al. Coaching: a new model for academic and career achievement. *Medical Education Online Volume 21, 2016 – Issue 1*. DOI: 10.3402/meo.v21.33480 2nd TIME.

10. Deiorio, N**.,** Coaching: a new model for academic and career achievement *Medical Education Online Volume 21 – Issue 1*, https://doi.org/10.3402/meo.v21.33480.
11. Drucker P. Management by objectives, https://www.scribd.com/document/126585217/Management-by-Objectives-Peter-Drucke.
12. Dweck and Leggett, Goals: An Approach to Motivation and Achievement, Jan 1988, J*ournal of Personality and Social Psychology* 54(1):5-12, DOI: 10.1037/0022-3514.54.1.5.
13. Dweck, C. A., Social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review* 1988, DOI:10.1037/0033-295X.95.2.256Corpus ID: 24948340.
14. Global IOC https://globalioc.com/the-future-of-coaching/
15. Hammoud, M.et al. **.** Coaching in medical education. Elsevier Health Sciences Division; 2022.
16. H Einzig, J Whitmore J. Passmore. Ed. Coaching: The Industry Guide. Maidenhead: Kogan Page, https://hettyeinzig.co.uk/.
17. Ivanova, I., Kozhuharova, P., Todorova, R., Sustainable professional development through coaching: benefits for teachers and learners. *Strategies for policy in science and education, Volume **30**, Number **5**, 2022.* pp. 480-499. SSN 1314–8575 (Online); ISSN 1310–0270 (Print).
18. Knowles MS**,** The Modern Practice of Adult Education, https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education
19. Locke, E., Gary P. Latham**.** Theory of A Goal Setting & Task Performance, Academy of Management Review 16(2)1991DOI: 10.2307/258875.
20. Lovell, B., What do we know about coaching in medical education? A literature review Medical Education in Review, 2017. https://doi.org/10.1111/medu.13482
21. Miller-Kuhlmanna, R. et al. Tips for developing a coaching program in medical education, Medical Education Online VOL. 29, 2024, 2289262 https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2289262.
22.Reynolds, A. Academic coaching for learners in medical education: Twelve tips for the learning specialist, Med Teach 2020 Jun;42(6):616-621. doi: 10.1080/0142159X.2019.1607271.
23. Ridinger, H. et al., Struggling Medical Learners: A Competency-Based Approach to Improving Performance, https://www.mededportal.org/doi/full/10.15766/mep_2374-8265.10739.
24. Rodrigue, F. Collaborative narrative coaching in medicine: a case study with a resident physician and a practicing emergency physician. CMEJ, Vol. 14 No. 6.
25. Santiesteban, L. et al. Defining Advising, Coaching, and Mentoring for Student Development. *Medical Education, Cureus.* 14(7): e27356.DOI: 10.7759/cureus.27356
26. Stelter,R.https://www.taosinstitute.net/aboutus/people/instituteassociates/europe/denmark/-

27. Todorova, R., Kozhuharova, P., Ivanova, I. Coaching for adult learners and educators: needs and expectations. *British Journal of Education, Volume **1**, Issue **1**, January* 2016, pp. 8 -19. ISSN 2054-6351 (print) ISSN: ISSN 2054-636X (online)
28. Wolff, M**.** *Beyond advising and mentoring: Competencies for coaching in medical education*, Med Teach 2021 Oct;43(10):1210-1213. doi: 10.1080/0142159X.2021.1947479.
29. Yordanov, B. J.Kamenova**,** Preclinics of prosthetic dental medicine, Sofia,
30. Zyl, L.L. Roll, M., Stander Positive Psychological Coaching Definitions and Models: A Systematic Literature Review Front. Psychol., Volume 11 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00793.

*Силвия Кеворк Балян,*
*докторант,*
*Медицински университет – София,*
*факултет: Дентална медицина,*
*sibalian41966@gmail.com*

# СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА БАЛАНСА И ИЗДРЪЖЛИВОСТТА НА МОМИЧЕТА ОТ III И IV КЛАС ОТ АНСАМБЪЛ ЗА НАРОДНИ ТАНЦИ И МОМИЧЕТА, ТРЕНИРАЩИ ХУДОЖЕСТВЕНА ГИМНАСТИКА

*Симона П. Маринова*

# COMPARATIVE ANALYSIS OF BALANCE AND ENDURANCE OF III AND IV CLASS GIRLS FROM FOLK DANCE ENSEMBLE AND GIRLS TRAINING ARTISTIC GYMNASTICS.

*Simona P. Marinova*

*ABSTRACT: the present study gives us clarity about the motor qualities of endurance and balance of girls on age 8-11y, from Shumen, Bulgaria. The research was done with the permission of their coaches in order to check if there was a similarity between the reported results regarding their ongoing training.*

*KEYWORDS: girls, folk dances, artistic gymnastic, III – IV classes, endurance and balance, training*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Спортът включва всички форми на конкурентна физическа активност и игри, които посредством случайно или организирано участие имат за цел да използват, поддържат и подобряват физическите способности и умения на човека, като същевременно осигуряват наслада на участниците, както и развлечение за зрителите. Различните цели са отличителен белег на спорта, както и индивидуалните (или отборни) умения и сила (3).

Музиката е изкуство, което отразява явленията от живата действителност; предава чувствата, породени от тази действителност в душата на човека. Тя е изкуство, притежаващо могъща сила на въздействие. Близка и любима, музиката заема голямо място в живота на детето от предучилищна възраст и е едно от най-емоционалните и силни средства за възпитателно въздействие върху тях. Въздействието на музиката върху чувствата на децата е неповторимо. Музикалното възпитание допринася за внасянето на бодрост и красота в ежедневния живот на децата откъм игри, бит и труд (4).

Днес се отдава голямо значение на народните хора и танци за възпитанието на младото поколение. В училище народните хора са неразделна част от програмата за физическо възпитание на учащите се. Те са основно средство за

възпитание във всички форми и звена, където е налице активна двигателна дейност. Освен като самостоятелна дисциплина танците могат да се използват и като спомагателно средство в някои други видове спорт (5).

Художествената гимнастика е олимпийски спорт, предимно за жени, при който, под съпровод на музика, се изпълняват сложни гимнастически упражнения. Биват в комбинация от балет, гимнастика, театрални танци и игра с уреди (6).

В ежедневния живот и в спортната дейност на човека отделните двигателни качества имат различна форма на проявление и редица специфични способности. Това, което провокира нашето изследване, е въпросът как спортът, в съчетание с музиката, оказва влияние върху развитието на двигателните качества като цяло и в частност на издръжливостта и ловкостта, елемент на която е и балансът…

Цел на изследването ни е проявлението на тези качества у подрастващите ученици от III и IV клас – едните от състав по художествена гимнастика, а другите от ансамблов състав за народни танци и хорá. За нас представляваше интерес да сравним какви резултати ще покажат едните и другите. Поставихме си задача да проверим дали има разлика, или сходство в развитието на качествата *издръжливост* и *ловкост (баланс)* между момичетата от състава по народни танци и хорá и тези от ансамбъла по художествена гимнастика.

Изследваните лица са общо 40 на брой на възраст между 8 до 11 г., като са разпределени 20 на 20 момичета – едните, занимаващи се с художествена гимнастика, а другите с народни танци и хорá. Съкращения, които ще използваме в доклада, са: АНТХ – Ансамбъл за народни танци и хора, ХГ – Художествена гимнастика.

За целта бяха проведени 2 теста, като единият от тях за баланс бе така наречените „щъркел“. Целта на този тест е да се проследява развитието на способността да се поддържа равновесно състояние (баланс) в статично положение. Тестът бе проведен, като се застава на два крака, ръце на хълбока, единият крак се повдига и ходилото му се опира до коляното на другия крак. При команда на асистента опорният крак се повдига и се застава на пръсти и асистентът отчита чрез хронометър максимално дългото време, в което се задържа равновесното положение, без да се опира петата в пода или да се отделя ходилото от коляното. Тестът е направен и с десен, и с ляв крак, като е взет най-добрият резултат от по три опита с единия и с другия крак.

Теста за издръжливост, който направихме, бе така наречените „Харвардски степ тест“ и целта му е да проследява функционалното състояние на сърдечно-съдовата система на спортиста. Тестът започва с вписване на начален пулс в диаграма и след това изследваното лице стъпва върху гимнастическа пейка с височина 45 см. последователно с всеки крак и по същия начин слиза от нея за 2 сек., това се повтаря в продължение на три минути. Изследваме пулсовата честота веднага, след като лицето слезе от пейката, 1 мин. след, както и 2 мин. след края на теста.

Нужно е да спомена, че нормалната пулсова честота при деца на възраст от 7 – 12 год. е между 75 – 110 удара в минута.

От диаграма 1 и диаграма 2 по-долу става ясно, че при направения тест за баланс „щъркел“ с удобен крак момичетата от АНТХ се представят в пъти по-добре от момичетата в ХГ.




Диаграма 1

Диаграма 1 ни представя слаби резултати, където две момичета се открояват с високи постижения на баланс от стойности 20,41 сек. и 14,6 сек. Всички останали стойности са сравнително равни една с друга и ниски, като най-ниската е отчетена 1,39 сек.




Диаграма 2

Диаграма 2 ни представя сравнително добри резултати, където едно единствено момиче се отличава с най-високата стойност на баланс, която е 38,38

сек., а всички останали показват добри мерни единици за баланс с удобен крак, приблизителни в границите над 10 сек., като най-ниската отчетена е 1,84 сек.

В Диаграма 3 и Диаграма 4 проследяваме направения тест за баланс с неудобен крак. Отново се наблюдават по-добри резултати при момичетата от АНТХ.




Диаграма 3

В Диаграма 3 най-високо отчетена стойност на баланс с неудобен крак е 14,2 сек., а най-ниска – 1,84 сек., като повечето стойности се движат в графата под 5 сек.




Диаграма 4

В Диаграма 4 най-високо установена стойност е 16,87 сек., най-ниска – 2,05 сек., а всички останали граничат със стойности, близки до и над 5 сек., както и близки до и над 10 сек.

Таблица 1 – баланс с удобен и с неудобен крак

| | n | X min | Xmax | R | $\bar{X}$ | S | V | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 20 | 1,39 | 20,41 | 19,02 | 5,877 | 5,13 | 87,35 | 1,623 * | 2,142 * |
| X2 | 20 | 1,84 | 38,38 | 36,54 | 10,3625 | 9,22 | 88,97 | 1,692* | 3,326 * |
| X3 | | | | | | | | | |
| X4 | 20 | 1,84 | 14,2 | 12,36 | 4,5515 | 3,35 | 73,69 | 2,106* | 4,064 * |
| X5 | 20 | 2,05 | 16,87 | 14,82 | 7,3365 | 3,65 | 49,81 | 0,981 | 0,876 |

В Таблица 1 представяме вариационен анализ на резултатите от теста за баланс, като X1 и X2 са съответно момичетата от ХГ и АНТХ с удобен крак, а X4 и X5 – идентично с неудобен крак. Това, което прави впечатление, е, че извадките са силно нееднородни, вземайки предвид V коефициента, който надвишава 30%. Степента на отклонение от средната стойност S ни показва, че с удобен крак резултатите при момичетата от ХГ (5,13) са по-добри по отношение на разсейването от тези на момичетата от АНТХ (9,22), докато при резултатите с неудобен крак имаме незначителна разлика ХГ (3,35) и АНТХ (3,65). И въпреки това отново отчитаме по-концентрирани резултати при ХГ с неудобен крак. Голяма разлика наблюдаваме при средноаритметичната стойност X с удобен крак, където АНТХ са със стойности (10,3625), а ХГ (5,877). Подобни са и резултатите с неудобен АНТХ (7,3365) и ХГ (4,5515).




Диаграма 5

В Диаграма 5 и Диаграма 6 наблюдаваме начален пулс при направения тест за издръжливост.




Диаграма 6




Диаграма 7

В Диаграми 7 и 8 наблюдаваме пулс 2 мин след направения тест. Което вече ни дава яснота за равнището до каква степен пулсовата честота успява да влезе в рамките на стартовия си начален пулс. Вземайки предвид нормалната пулсова честота за деца на тази възраст, отичаме, че ударите в минута са в рамките на

нормалното, както и че за сравнително кратко време се връщат в рамките на нормалното, след като са били покачени в степен на тренировъчен режим.




Диаграма 8

В заключение от изнесените резултати от проведените тестове можем да обобщим:

➢ Резултатите на момичетата от АНТХ превъзхождат в значителна степен тези на момичетата от ХГ при теста за баланс и на удобен, и на неудобен крак. Това според нас се дължи на очевидно добрия подход и взискателността от страна на треньора при усвояването на индивидуалните танцови движения и пълната мобилизация при разучаването на отделните стъпки, което, в съчетание и многократна повторяемост по време на заниманията, води до развитие на чувството за баланс при момичетата от ансамбъла. С изненада констатираме, че за момичета, трениращи художествена гимнастика, наблюдаваме сравнително слаби резултати при теста за баланс.

➢ При теста за издръжливост резултатите и при двете групи изследвани лица са сходни. Това не ни изненадва предвид факта, че децата, занимаващи се активно с каквато и да е двигателна дейност, неминуемо развиват своята способност да забавят настъпването на умората, което е свързано именно с качеството *издръжливост*.

➢ Добрите постижения при подрастващите очевидно са в пряка зависимост от техните треньори, тяхната мотивация и реално поставените цели, които не биха позволили бързо да загубят интерес към заниманията със спорт и народни хорá и танци.

Литература:

1. Маккензи, Б. 101 теста за оценка на физическата годност — БИНС – стр. 26, стр. 86

2. Пулс по време на тренировка https://fitbg.net/blog/training/puls-po-vreme-na-trenirovka
3. Спорт https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82
4. Взаимовръзка между музикално-двигателното възпитание и физическото възпитание на деца от предучилищна възраст https://www.studentskigrad.eu/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=1991:2011-09-30-06-17-41&catid=82:2011-03-24-21-06-18&Itemid=116
5. Николова, Н. Модел за обучение по народни танци на ученици от 8. – 10. клас – дисертационен труд – стр. 5
6. Художествена гимнастика https://bg.wikipedia.org/wiki/Художествена_гимнастика

*Симона Пламенова Маринова,*
*асистент, докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*s.marinova@shu.bg*

# ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ОТНОСНО ЕФЕКТИВНОСТТА НА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

*Снежана К. Куртева*

# SURVEY OF STUDENTS‘ OPINIONS FROM THE FIRST HIGH SCHOOL STAGE REGARDING THE EFFECTIVENESS OF ONLINE PHYSICAL EDICATION AND SPORTS

*Snezhana K. Kurteva*

*ABSTRACT: This report is based on a survey conducted with students in their freshman and second year of high school. The survey's purpose was to gather the student's opinions regarding the effectiveness of the online physical education classes during Covid – 19.*

*KEYWORDS: online physical education, first high school stage, survey*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Ключова роля за изграждането на здравословни навици и физическа култура заема обучението по физическо възпитание и спорт.

Пандемията причинена от Ковид-19 създаде множество предизвикателства за провеждането на традиционното провеждане на учебни часове по физическо възпитание и спорт. Наложените мерки за социално дистанциране наложиха бърза адаптация за учителите и учениците.

Преминаването в онлайн форма на обучение изискваше синтезиране на теоретичните часове, оригинална, интересна и разнообразна за учениците презентация, практически часове провеждани в домашни условия, тестови изпитвания и задачи за изпълнение.

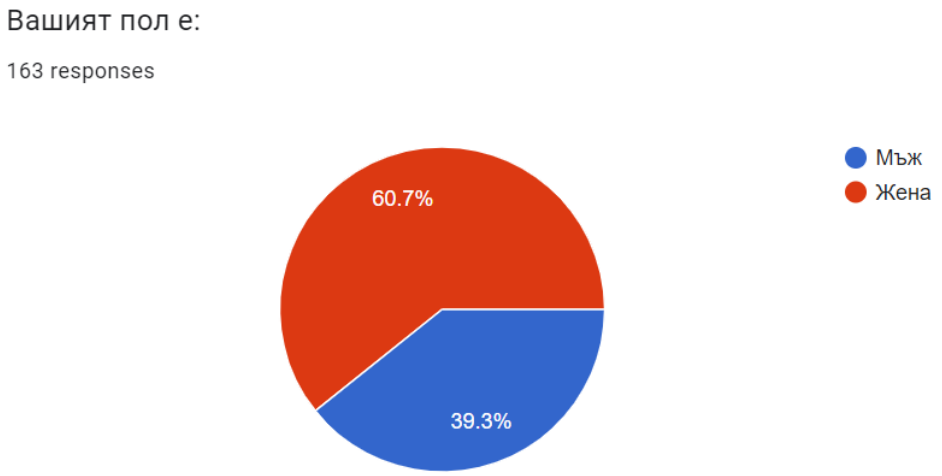
„Физическата активност е една от основните характеристики на отговорното здравно поведение. Подобряването на здравето е важна действена част от здравното поведение на децата и на възрастните, която е свързана с постоянна отговорност от тяхна страна за развиването и практикуването й. Движението, физическата активност и спортната дейност съдържат в себе си същностни характеристики, които имат отношение не само към физическата, а и към умствената и психичната същност на личността на участващите в двигателните занимания. Това определя и нейната значима роля за доброто качество на живот на децата и възрастните!” [3, стр. 1]

„Физическата активност въпреки многоликия си и интересен спектър от възможности за движение на нашето тяло в социалното пространство се оказа от първите здравни показатели, пострадали от новите социални ограничения. От изследваните млади хора 62% отговарят, че са намалили своята физическа активност по време на извънредното положение в страната.”

В учебника на проф. доктор Вихрен Бачев „Основи на научни изследвания в спорта“ са описани основните видовете анкети: „Определението за анкетата може да бъде начин за събиране на мнения по въпроси, конкретно свързани с научна цел и задачи на изследването.“ [1, стр.45]

Използваният вид анкета в това изследване е частично стандартизирана анкета. „Частично стандартизираната анкета включва два вида въпроси – такива, по които има дадени отговори и такива, на които анкетираният сам трябва да измисли и да даде отговор. В първия случай той ползва и избира между готовите отговори онези, които счита за правдоподобни, а във втория той трябва да формулира отговора.“ [1, стр.46]

Анкетата е осъществена като част от дисертационно изследване на тема „Ефективност на обучението по физическо възпитание и спорт в училище на ученици от първи гимназиален етап в условията на пандемия“. При проведена анкета непосредствено след връщането в присъствена форма на обучение, учениците дадоха мнението си относно наученото и усвоеното от тях по време на дистанционните ни занятия. В анкетата участваха 163 ученици от Трета ПМГ „А.М.Попов“ гр. Варна, от 9 и 10 клас. Разпределението по пол може да видите на диаграма 1, а възрастта на анкетираните ученици сме представили на диаграма 2.




Диаграма №1




Диаграма №2




Диаграма №3

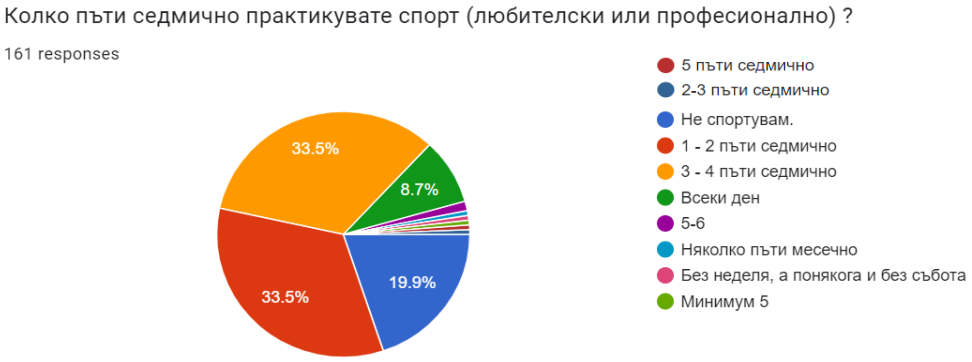
На диаграма 3 сме представили отговора на въпроса: „Тренирате ли редовно някакъв вид спорт в спортен клуб?“. Много висок процент ученици (90.2%) не се занимават активно със спортна дейност, но въпреки това близо 10% тренират някакъв спорт в спортен клуб или секция.

Различни са процентите, когато става въпрос за любителски спорт (диаграма 4).




Диаграма №4

Преобладаващите отговори (74,1%) са на ученици, които практикуват спорт на любителско ниво. Само 25.3% от тях не практикуват спорт в свободното си време.



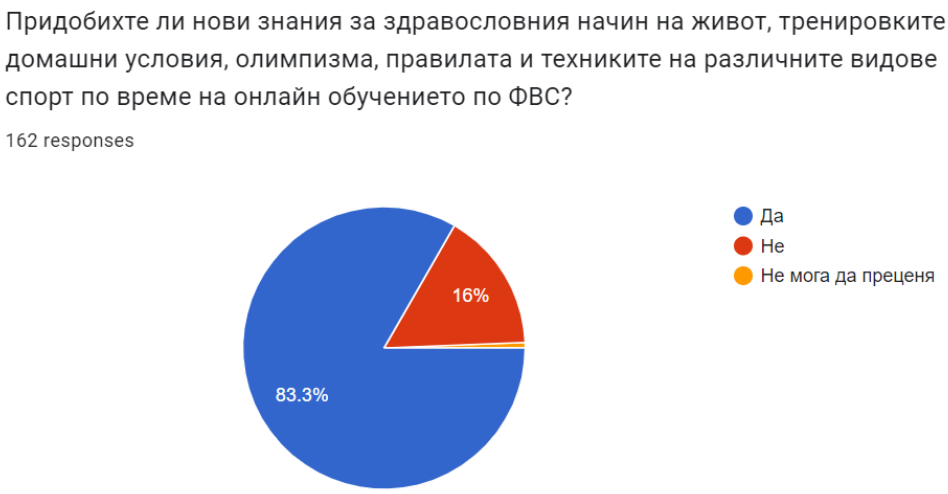

Диаграма №5

Според отговорите заели най-голям процент от диаграмата, може да се отбележи, че учениците тренират активно професионално или любителски (извън условията на пандемия) между 1 и 4 пъти седмично. Има такива, които тренират ежедневно, а 19,9% не практикуват спорт изобщо.




Диаграма №6

Позитивно е, че над 74% от анкетираните ученици са поддържали физическата си форма у дома. Малко над 23% от тях обаче не са били мотивирани да тренират.




Диаграма №7

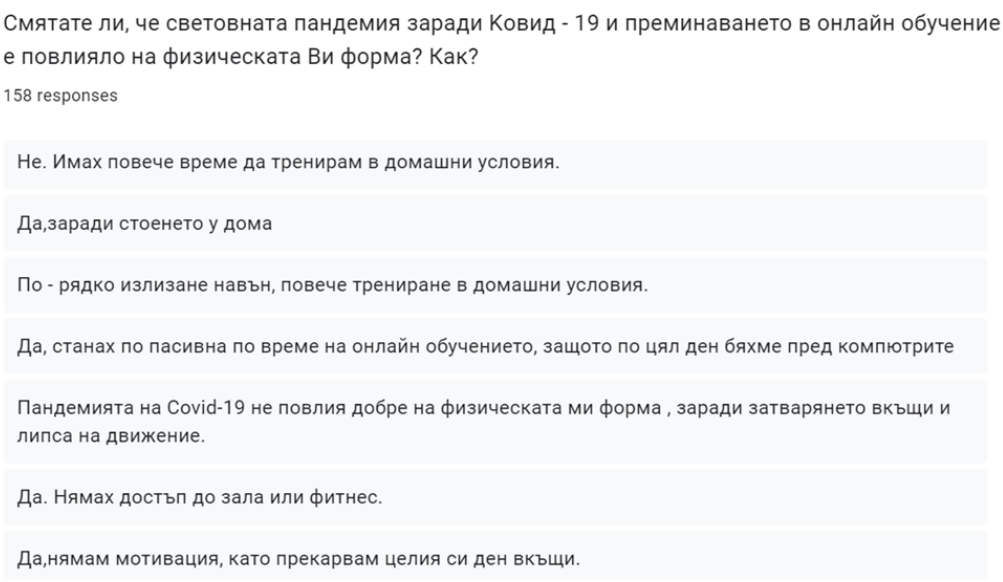
83.3% от учениците са придобили нови теоретични знания и са проявили интерес към онлайн часовете по физическо възпитание и спорт.



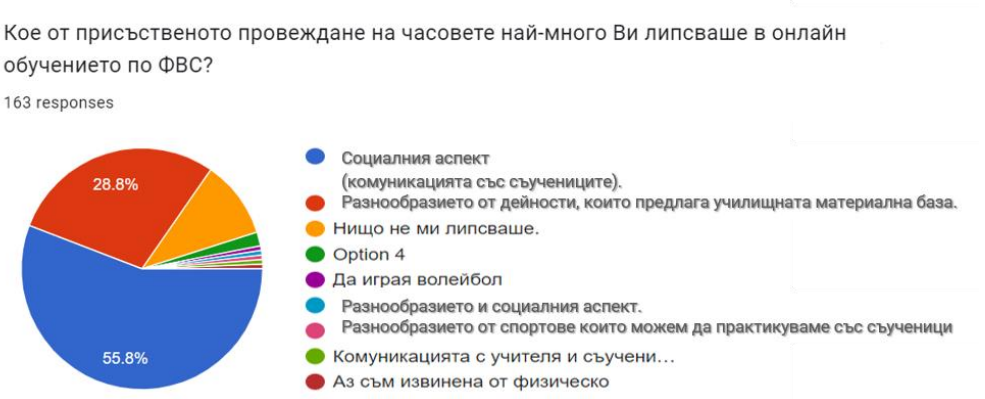

Диаграма №8

Тези резултати потвърждават тревожната тенденция наблюдавана по време на онлайн обучението – над 42% от учениците не са успели да поддържат физическата си форма чрез активност и тренировки, както биха могли в присъствена форма на обучение в училище.

Тази констатация се подкрепя от отговорите на анкетираните ученици на следващия въпрос, който е с възможност за отворен отговор. На фиг. 1 представяме най-често преобладаващите мнения на учениците по темата:




Фиг.1




Диаграма №9

В резултат на анализа на отговорите на учениците можем да обобщим следното:

- Наблюдава се значително увеличение у учениците по отношение на придобиването на теоретични знания в областта на спорта, което се дължи на увеличения брой задачи свързани с изготвянето на различни презентации и проекти на спортна тематика.
- Онлайн занятията по ФВС не са успели да ги мотивират учениците да поддържат оптимално физическата си форма, което според нас се дължи на факта, че изпълняването на физически упражнения самостоятелно в домашни условия намалява тяхната ефективност. Изключение правят учениците, които се занимават активно със спорт в спортни клубове.
- Над 55% от учениците смятат, че липсата на социален контакт най-силно е повлиял на психическото им състояние и като цяло им се е отразил негативно. Липсата на училищната материална база и комуникацията със съученици и учители е довело до влошаване на цялостната им физическа форма и развитие.
- Въпреки проявените креативност и гъвкавост от страна на учители и ученици, онлайн часовете не успяха пълноценно и ефективно да заменят присъствените занятия по физическо възпитание и спорт.

Литература:

1. Бачев, В. - Основи на научните изследвания в спорта, Учебник за студенти от НСА, Печат БПС „Авангард Прима“, гр. София – 2017г.
2. Бижков, Г. - Методологии и методики на педагогическите изследвания, издателсто „Наука и изкуство“, гр. София - 1983г.
3. Ганева, З. - „Физическата активност по време на дигитални трансформации“ - доклад от Международна научна конференция „Дигитални трансформации, медии и обществено включване”, гр. Бургас – 2020г.

4. Йорданова, Н., М. Малчев и кол. – „Теория и методика на физическото възпитание“, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, гр. Шумен – 2001г.
5. Приложение към Заповед № РД09-4247/08.11.2021. Насоки за обучение и действия в условията на извънредна епидемична обстановка в училищата, МОН, file:///C:/Users/Teacher/Downloads/Nasoki.pdf

*Снежана Кирилова Куртева*,
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра “Теория и методика на физическото възпитание и спорт”,*
*2249081020@shu.bg*

# СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ТЕСТОВЕТЕ ЗА ФИЗИЧЕСКА ДЕЕСПОСОБНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ПРЕДИ И СЛЕД ПАНДЕМИЯТА

*Снежана К. Куртева*

# COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE PHYSICAL ABILITY TESTS OF STUDENTS FROM THE FIRST HIGH SCHOOL STAGE BEFORE AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

*Snezhana K. Kurteva*

*ABSTRACT: The research is based on a conducted practical test of students from first high school stage. The aim was to examine their performance outcomes in order to assess how the online classes for physical education and sport influenced the physical fitness and development of the students.*

*KEYWORDS: research, physical education and sport, first high school stage*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Обективна информация за физическите сили на младежта, за нейната работоспособност и жизненост дава физическата дееспособност. Понятието физическа дееспособност отразява функционалното състояние на организма и по-точно двигателните способности на човека. Физическата дееспособност е сумарен показател, който дава представа за способностите на ученика да постигне определен резултат при изпълнението на различни двигателни действия. В понятието изпъква на преден план количественият резултат, постижението като комплексна изява при осъществяване на движението. Например при бягане на 30 метра резултатът е зависим както от бързината, така и от силата, скоростната издръжливост и други страни на физическата дееспособност (физически качества). Сред тези качества обаче едно има доминиращо значение за изпълнението на даденото упражнение. На такава основа са определени различни тестове за измерване на физическата дееспособност.

Съдържанието на учебната програма по физическо възпитание и спорт в България се структурира по класове и възрастови групи съобразно физическото развитие, възможностите на учениците и половите им особености. Основен елемент от учебната програма по физическо възпитание и спорт са нормативите за измерване на физическата дееспособност. Тяхната цел е не само да се оцени

физическата подготовка на учениците, но и да ги мотивира и да подобри двигателните им умения. В нашето изследване проведохме всички тестове, които се използват в българските училища за измерване на нивото на развитие на двигателните качества на учениците.

Първата част от представеното в този доклад изследване бе проведена през септември 2020 година преди преминаването в онлайн среда на обучение с ученици от 8. и 9. клас. Втората част на изследването се проведе през септември 2021 година непосредствено след завръщането ни в присъствена форма на обучение със същите ученици, съответно вече 9. и 10. клас. В изследването участват 155 ученици (75 момичета и 80 момчета).

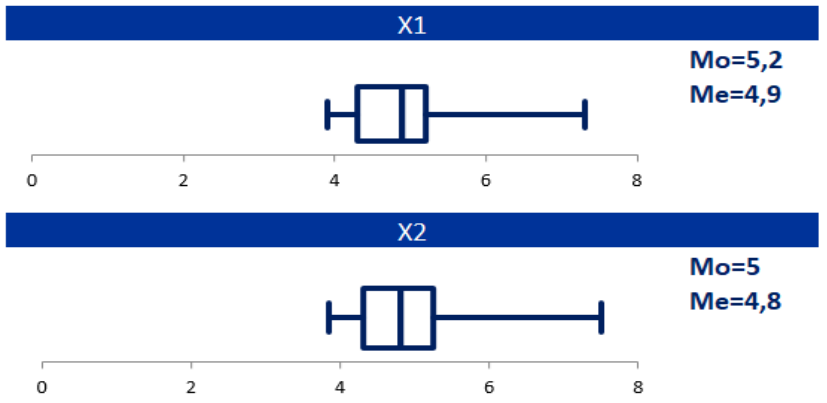
Приложение към заповед №РД-09-4247/ 08.11.2021 г., стр.9 от МОН гласи: „Часовете по физическо възпитание и спорт се провеждат на открито. Когато това е невъзможно, занятията се провеждат в класните стаи. Организират се дейности по преценка на учителя“.

Вихрен Бачев подробно описва в „Основи а научни изследвания в спорта“ методологията на научните изследвания. Единият от използваните методи в нашето изследване е методът на сравнението: „… начин на мислене, при който чрез съпоставка на конкретни резултати, получени от две или повече изследвания, се извежда становище, чрез което се правят изводи за същността на изследваните явления“ [1, стр. 60].

Във всички таблици при представяне на вариационен анализ на резултатите от проведените тестове сме използвали следните съкращения: X1 са резултатите от покриването на нормативите от учениците през 2020 г., а с X2 сме представили резултати от покриването на нормативите на същите ученици през 2021 г.

**Таблица №1. Вариационен анализ на резултати от теста „Бягане 30 м“**

| | n | X min | Xmax | R | $\bar{X}$ | S | V | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 155 | 3,9 | 7,3 | 3,4 | 4,9083871 | 0,69 | 14,11 | 0,9 * | 0,766 |
| X2 | 155 | 3,85 | 7,5 | 3,65 | 4,89870968 | 0,73 | 14,93 | 0,919* | 0,705 |

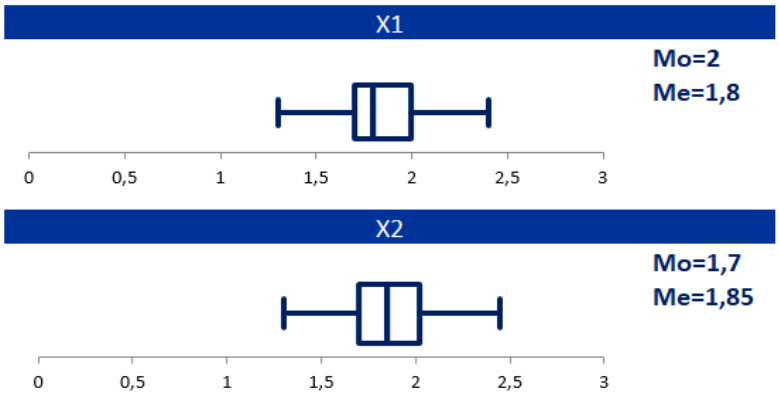



**Бокс-плот диаграма №1. Резултати – тест „Бягане 30 м“**

От Таблица 1 става видно, че учениците са подобрили, но с много малко, (с 0.01 сек) резултатите при покриването на норматива за гладко бягане на 30 м от 2020 г. до 2021 г. Но на диаграма 1 се наблюдава изместване на 50% от резултатите леко вдясно при второто измерване спрямо първото, което показва, че при половината от учениците се наблюдава леко занижаване на резултатите.

**Таблица №2. Вариационен анализ на резултати от теста „Скок на дължина от място“**

| | n | X min | Xmax | R | $\bar{X}$ | S | V | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 155 | 1,3 | 2,4 | 1,1 | 1,82806452 | 0,24 | 13,10 | -0,011 | -0,423 |
| X2 | 155 | 1,3 | 2,45 | 1,15 | 1,85929032 | 0,25 | 13,27 | 0,036 | -0,455 |

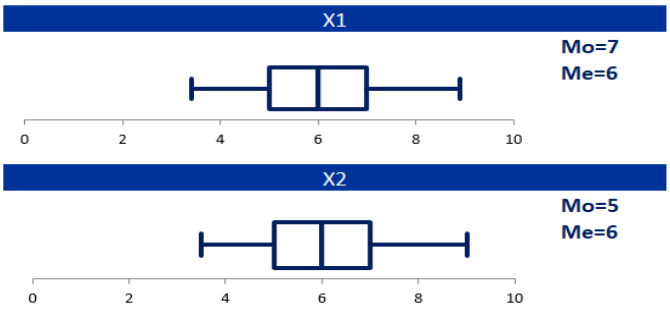



**Бокс-плот диаграма №2. Резултати – тест „Скок на дължина от място“**

На таблица 2 сме представили резултатите от теста „Скок на дължина от място“. Както се вижда, и тук от средните стойности прирастът между двете изследвания е малък – от 182 см. на 185 см. (3 см). Но като цяло има леко подобрение при 50% от учениците в скока на дължина преди и след обучение в електронна среда, което е видно на бокс-плот диаграма №2.

**Таблица №3. Вариационен анализ резултати тест „Хвърляне на плътна топка (3 кг)“**

| | n | X min | Xmax | R | $\bar{X}$ | S | V | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 155 | 3,4 | 8,9 | 5,5 | 5,89870968 | 1,22 | 20,65 | 0,132 | -0,729 |
| X2 | 155 | 3,5 | 9 | 5,5 | 6,01967742 | 1,32 | 21,96 | 0,187 | -0,783 * |



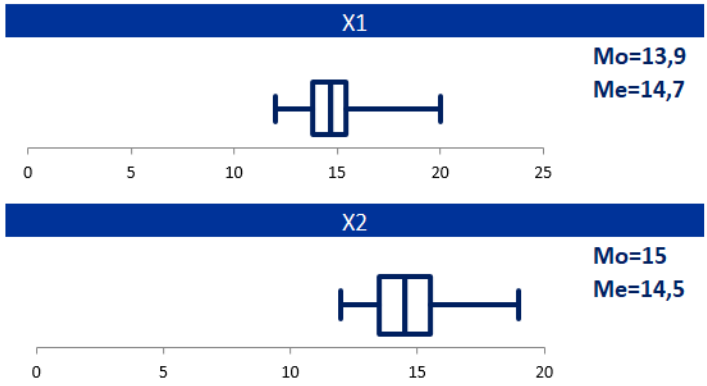

**Бокс-плот диаграма №3. Резултати – тест „Хвърляне на плътна топка (3кг)“**

При теста „Хвърляне на плътна топка (3кг)“ (таблица 3) наблюдаваме най-значителен прираст между двете измервания от всички проведени тестове. Средният резултат при първото измерване е 5,89 м, а при второто измерване той нараства на 6,02 м, което е с 12 см по-добро постижение. Постигнатото подобрение според нас се дължи на факта, че през този период 15 – 18 г. се наблюдава значително нарастване на мускулната маса както на горните, така и на долните крайници при учениците. Това неминуемо води до подобряване на постиженията при всички тестове, свързани с двигателните качества *сила* и донякъде *бързина* и *ловкост*.

От бокс-плот диаграма №3 ни става ясно, че учениците поддържат сходни резултати в норматива за хвърляне на плътна топка, но между първото и второто провеждане на изследването има една година. Следователно наблюдаваното подобрение в резултатите им е минимално, въпреки че се очаква то да е доста по-голямо при преминаването им от 8-ми в 9-ти и от 9-ти в 10-ти клас.

**Таблица №4. Вариационен анализ на резултати от „Т-тест“**

| | n | X min | Xmax | R | $\bar{X}$ | S | V | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 155 | 12 | 20 | 8 | 14,7187097 | 1,42 | 9,67 | 0,772 * | 0,766 |
| X2 | 155 | 12 | 19 | 7 | 14,6006452 | 1,50 | 10,28 | 0,562* | 0,291 |



**Бокс-плот диаграма №4. Резултати „Т-тест“**

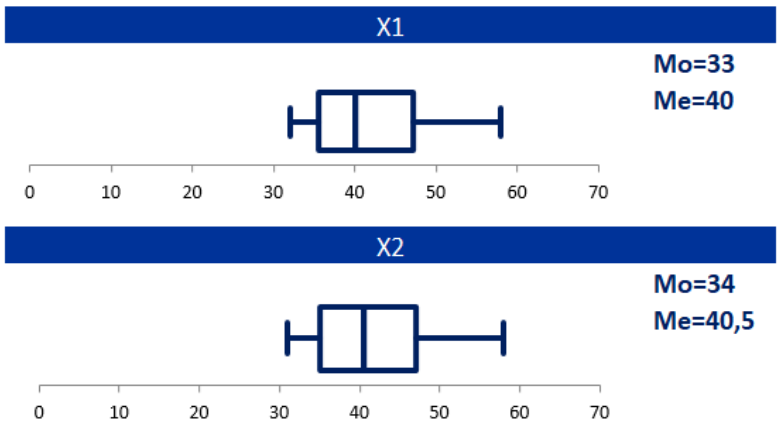
От направения вариационен анализ на постиженията на учениците от теста за ловкост се вижда, че има отново минимално подобрение от 0,09 сек при второто измерване, но най-добрите резултати и при двете измервания са еднакви, а коефициентът на вариация се е понижил от 9,67 на 10.28, което показва, че при първото измерване извадката е била еднородна с малко разсейване, докато при второто измерване вече се наблюдава средно разсейване и извадката вече е приблизително еднородна.

При бокс-плот диаграма №4, представяща резултатите от провеждането на Т-теста за ловкост, можем да забележим същото явление като при хвърлянето на медицинска топка: има подобрение в средния резултат на учениците, но не достатъчно, за да отговаря на стандартите за съответната възраст.

На таблица 5 представяме резултатите от провеждането на теста „Бягане – 200 м“. От направения вариационен анализ става видно, че имаме понижаване в резултатите между двете измервания. При средна стойност 41.80 сек при първото изследване и 41.89 сек при второто измерване наблюдаваме спад с 0.09 сек.

**Таблица №5. Вариационен анализ на резултати от теста „Бягане 200 м“**

| | n | X min | Xmax | R | $\bar{X}$ | S | V | As | Ex |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X1 | 155 | 32 | 58 | 26 | 41,8058065 | 7,16 | 17,12 | 0,523 * | -0,817 * |
| X2 | 155 | 31 | 58 | 27 | 41,8935484 | 7,53 | 17,97 | 0,485* | -0,835 * |




**Бокс-плот диаграма №5. Резултати – тест „Бягане 200 м“**

На бокс-плот диаграма №5 сме представили резултатите на учениците от теста бягане на 200 м. Този норматив показва нивото им на скоростна издръжливост и бързина. Видно е тенденция за занижаване на резултатите на учениците преди и след пандемията, което показва понижаване на скоростната

издръжливост на изследваните ученици вследствие на обучението в електронна среда.

Сравнявайки всички изнесени данни, от различните тестове можем да обобщим следното.

Резултатите от изследването показват леко понижаване, застой или леко повишаване в постиженията на учениците след връщането в присъствена форма на обучение. Нашето мнение е, че това се дължи на продължилото почти една година обучение в онлайн среда, което доведе до понижаване на двигателната активност на учениците.

Предимно учениците, тренирващи активно някакъв спорт, които са мотивирани да поддържат физическата си форма с тренировки в домашни условия и ежедневно изпълнение на задачите, зададени в онлайн часовете по физическо възпитание и спорт от преподавателя, са подобрили резултатите си между двете изследвания.

На база на получените резултати можем да направим извода, че обучението в електронна среда по физическо възпитание и спорт не е пълноценно и е по-неефективно по отношение на изпълнението на една от основните задачи по този предмет, а именно развиването на двигателните качества на подрастващите.

Литература:

1. Бачев, В. - Основи на научните изследвания в спорта, Учебник за студенти от НСА, Печат БПС „Авангард Прима“, гр. София – 2017г.
2. Йорданова, Н., М. Малчев и кол. – „Теория и методика на физическото възпитание“, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, гр. Шумен – 2001г.
3. Приложение към заповед №РД-09-4247/08.11.2021. Насоки за обучение и действия в условията на извънредна епидемична обстановка в училищата, стр.9, МОН, file:///C:/Users/Teacher/Downloads/Nasoki.pdf.

*Снежана Кирилова Куртева,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра “Теория и методика на физическото възпитание и спорт“*
*2249081020@shu.bg*

# РАСТИТЕЛНИЯТ ТЕРАРИУМ – ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНИЯ ИНТЕРЕС НА УЧЕНИЦИТЕ ПРИ ИЗУЧАВАНЕ НА ПРИРОДАТА

*Снежана Лазарова*

# THE PLANT TERRARIUM – AN OPPORTUNITY TO INCREASE STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN STUDYING NATURE

*Snezhana Lazarova*

*ABSTRACT: The new requirements for school education require the teacher to look for and use new forms, methods, means, approaches in education, through which to provoke students' interest in cognitive activity. In the present report, one possibility is proposed to increase the cognitive interest of learners in learning about nature. Different types of plant terrariums are presented, the creation of which can diversify the educational process.*

*KEYWORDS: plant terrarium, florarium, cognitive interest, training, nature*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Една от важните задачи на образованието е да стимулира у всеки учащ интерес към познавателната дейност, тъй като той е основа за развиване на компетентности, необходими за личностната реализация на всеки млад човек.

Познавателният интерес е сложно отношение на човека към предметите и явленията от околната действителност, в което е изразен стремежът му към всестранно, дълбоко изучаване на съществените им свойства [2; 12]. Под негово влияние човекът се стреми по-задълбочено да изучава процесите и явленията в определена област от знания, „да открива нови страни в интересуващия го предмет, да установява по-дълбоки връзки и отношения“ [2; 15].

В училище познавателният интерес е насочен към получаване, овладяване и прилагане на знания, свързани с учебното съдържание. За да се стимулира интересът на учениците към дадена тема, е необходимо тя не само да се представи по нов, занимателен начин, но и да се покаже практическото приложение на вече получените знания, т.е. да се разкрие връзката между теорията и практиката.

Важно значение за развиване на познавателните интереси на учащите имат практическите задачи. Те изискват от учениците да правят опити, да извършват самостоятелни наблюдения, да търсят допълнителна литература, да анализират, да формулират изводи. Тези задачи учат децата да обясняват явления и процеси в околната среда, развиват у тях любознателност, провокират ги да търсят нова

информация, която да допълни знанията им по дадена тема, помагат им да разберат причинно-следствените връзки между процесите и явленията. Всичко това съдейства за повишаване на познавателния интерес на ученика.

Учебното съдържание по „Човекът и природата“ осигурява усвояването на система от знания, умения и отношения, свързани с природата и формира у учениците представа за нейната цялост, многообразие и сложност. То е важен фактор за развиване на познавателния интерес на учениците, тъй като е насочено към опознаване на обектите, процесите и явленията от действителността. Природата с нейното многообразие в растителния и животинския свят е позната на детето още преди обучението му в училище – чрез непосредствените му наблюдения и опит, чрез практическата дейност. Истинският познавателен интерес обаче се появява тогава, когато децата научават нещо ново и разбират значението му за живота на хората, когато съдържанието на дадена тема ги развълнува, когато видят възможност за практическо приложение на вече усвоените знания, както и смисъла от тях за себе си. Една възможност за стимулиране на познавателен интерес на учениците в обучението по човека и природата е създаването на растителен терариум.

Думата „терариум“ идва от латински „terra“ („земя“) и arium (наставка за територия, място) [4]. Първият терариум е създаден случайно от английския ботаник д-р Натаниел Багшоу Уорд [5]. През 1829 г., при наблюдаване на какавида на пеперуда в плътно затворен буркан, Н. Уорд забелязва, че от почвата пониква папрат и трева. Тогава той поръчва прозрачна кутия, чиято дървена рамкада е изработена от материал, който не се повлиява от неблагоприятни условия. Така се появява първият терариум. През 1833 г. той изпраща папрати в две затворени кутии (терариуми) до Австралия и растенията достигат там шест месеца по-късно в перфектно състояние. През 1835 г. в същите кутии обратно са изпратени австралийски растителни видове. Те пристигат в Лондон осем месеца по-късно. Този експеримент на Н. Уорд също е успешен, но кутиите терариуми („Wardian case“) стават известни едва през 1842 г., когато той публикува книгата си „За растежа на растенията в плътно остъклени кутии“. Терариумите представляват „малки оранжерии, които възпроизвеждат естествената среда за растенията и животните, които го обитават“ [4].

Растителният терариум представлява малка градина с растения в прозрачен стъклен съд. Първият растителен терариум е създаден през 1960 г. от Дейвид Латимър [6], който решава да засади семена в голяма стъклена бутилка *(Фиг. 1)*. След поставянето им в почвата Латимър полива семената и затваря бутилката, като я поставя на слънчево място в помещение. При тези условия растенията се развиват в продължение на години, а бутилката е отваряна само веднъж – през 1972 г., за да се полее. През последните повече от 50 години растенията в този терариум продължават живота си, без да се полагат специални грижи за тях и без да се отваря бутилката. Създадената екосистема се поддържа, благодарение на фотосинтезата при растенията.



*Фиг. 1. Дейвид Латимър*

Днес растителните терариуми, наричани още и флорариуми, набират все по-голяма популярност. Те се използват за украса в различни помещения, но могат да бъдат и средство за обучение при изучаване на закономерности и процеси в природата.

В зависимост от типа на съда, в който са направени растителните терариуми, те могат да бъдат затворени и отворени.

Затворените терариуми се нуждаят от много малко грижи. За тяхното изграждане се използват различни по големина стъклени съдове, които могат да се затварят – бутилки, буркани и др. Поливането на растенията в тези терариуми се извършва веднъж – при засаждането им и след това съдът се затваря. По този начин се създава среда, която поддържа живота на растенията. Това е възможно, защото под действието на слънчевите лъчи водата се изпарява. Кондензираната вода се стича по стените на съда и по този начин се осигурява необходимата за растенията вода. Подходящи за затворени терариуми са влаголюбивите и топлолюбивите растения като папрати, мъхове, фитония, бръшлян, пиперомия и др. Тези растения произвеждат достатъчно кислород и въглероден диоксид, които са им необходими за извършване на жизнените процеси.

Отворените растителни терариуми *(Фиг. 2)* са по-разпространени. Те може да се направят в различни по форма прозрачни стъклени или пластмасови съдове, които имат отвор.

Растенията, които са подходящи за отворените терариуми, е препоръчително да бъдат бавнорастящи и да предпочитат сухия въздух – напр. кактуси, сукуленти – алое, еониум, ешеверия и др. Отворени терариуми може да се направят и с растения, които са влаголюбиви – каланхое, селагинела, хамедорея, ниски папрати и др. Растенията в тези терариуми се влияят от въздействието на външни фактори, затова се нуждаят от повече грижи. В зависимост от композицията растителните терариуми може да бъдат прости и сложни.

Простите терариуми – наричани още минитерариуми, са малки по обем прозрачни съдове и включват малко на брой растения.

Сложните растителни терариуми са малки екосистеми, които се състоят от повече от три растения, различни природни елементи – напр. миди, раковини, както и изкуствен декор (фигурки) – пейки, хора, автомобили, къщи и др. Те могат да представят в умален размер части от гора, градина, пустиня и др.



*Фиг. 2. Отворени терариуми в различни по форма съдове*

В зависимост от мястото, за което е предназначен терариумът, се различават висящи, стенни и настолни растителни терариуми.

Независимо от вида на „миниградините“ за тяхното създаване са необходими следните материали:

- Съд – необходимо е той да бъде прозрачен – стъклен или пластмасов. При закритите терариуми могат да се използват стъклените съдове като бутилки, буркани, електрически крушки и др., които могат да се затварят, а при откритите – вази, чаши, кръгли аквариуми или стъклени съдове под формата на яйце, круша, ябълка и др.;
- Дренаж – обикновено се използват камъчета, едър пясък или керамзит, който не позволява загниването на корените;
- Растения – подбират се представители, които имат сходни изисквания по отношение на топлина, влажност и др., т.е. в терариума не трябва да се поставят заедно кактуси и папрати;
- Почва – съобразява се с вида на подбраните растения, тъй като трябва да е подходяща за развитието им – напр. при кактуси и сукуленти – песъчлива/пясък; а при орхидеи – специална почвена смес, борови кори;
- Декоративни елементи – цветни камъчета, мъх, фигурки и др.;
- Инструменти – ръкавици, пинсети, малък пулверизатор за поливане на растенията.

Независимо от специфичните особености на различните растителни терариуми при изграждането им се преминава през няколко етапа.

Първият етап е подготовителен – избира се композицията – гора, пустиня и др., подбират се необходимите инструменти, подготвят се материалите за растителния терариум – дренаж, растения, подходяща почва, декоративни елементи; избира се стъклен съд за растителния терариум, който се измива с гореща вода и се подсушава; прави се скица на растителния терариум.

Вторият етап (основен) е най-продължителен, тъй като е свързан с изготвяне на растителния терариум. Тук се спазва следната последователност:

– На дъното на съда се поставя дренаж (3 – 4 см).

– Поставя се почвата (5 – 8 см), като към нея може да се добави и активен въглен (може да бъде използван и като отделен слой), който филтрира водата и по този начин предотвратява появата на мухъл и неприятна миризма, подобрява структурата на почвата, увеличава задържането на вода и хранителни вещества. Почвата и дренажът трябва да заемат максимум 1/3 от обема на съда, като по този начин се гарантира доброто прихващане на корените и се осигурява достатъчно място за развитие на надземната част на растенията. Ако растенията в терариума са кактуси и сукуленти, може да се използва пресят пясък.

– Растенията се поставят внимателно, като предварително се осигурява място в почвата и се почистват корените. Между отделните видове се оставя достатъчно разстояние, за да не си пречат. Първо се поставят растенията, които ще бъдат близо до стените на съда, а след това – в средата. В зависимост от избраната композиция обикновено по-високите се поставят отзад, а пред тях – по-ниските. След като всички растения са подредени, почвата около корените се уплътнява добре.

Третият етап (заключителен) е свързан с декорирането на растителния терариум *(Фиг. 3)* – поставят се подбраните декоративни елементи – цветни камъчета, фигурки, мъх и др.



*Фиг. 3. Декорирани растителни терариуми*

Изграждането на терариума завършва с внимателното му поливане с умерено количество вода. Необходимо е да се има предвид, че тропическите видове се нуждаят от повече вода, когато са в открит терариум, но когато са в затворен флорариум, влагата е висока и се поливат рядко. Кактусите и сукулентните растения се поливат ограничено.

След като терариумът е готов се поставя на подходящо място в зависимост от растенията в него – напр. сукулентните обичат пряка слънчева светлина, тропическите видове се нуждаят от слънце, но предпочитат непряката слънчева светлина, а папратите и мъховете се нуждаят от съвсем малко светлина.

В рамките на обучението по човека и природата растителният терариум може да бъде използван като нагледно средство при изучаване на частите на растенията (Родинознание – 1. клас), при запознаване с различни стайни растения (Родинознание – 2. клас), както и с растенията на сушата и техните приспособления (Човекът и природата – 3. клас). В четвърти клас учениците може да изработят сами растителен терариум [1; 25] и да го използват след това при изучаване на жизнените процеси при растенията. Създаването на растителен терариум от учениците изисква познаване на връзката между живата и неживата природа, намиране на допълнителна информация за растения и подходящите за тях условия за живот. Освен това съдейства и за развитие на творческите способности на учениците, тъй като в хода на своята работа те сами избират вида на терариума, формата на съда, вида на растенията, композицията и начина на оформяне на своята „миниградина“.

Много педагози [2; 16; 3] споделят мнението, че познавателният интерес „обагря с емоции“ дейността на учащите. Създаването на растителен терариум от учениците е съпътствано с много емоции – учудване и възхищение при запознаване с новата информация, вълнение при подготовката за изготвянето му, радост и удовлетворение от справянето със задачата. Всичко това съдейства за укрепване на познавателния интерес, а отговорното отношение към собствената работа говори за устойчив интерес в тази област на познанието.

В заключение може да се каже, че изработването на растителни терариуми не само повишава познавателния интерес на учениците, но и съдейства за развиването на техните творчески способности и формирането на естетически вкус.

Литература:


1. Зафирова, Л., С. Лазарова, Г. Георгиев (2019). Учебник по Човекът и природата за 4. клас. София: изд. „Просвета – София“ АД, с. 25
2. Шчукина, Г. (1965). Формиране на познавателните интереси у учениците в процеса на обучението. София: Народна просвета
3. Якунчев М. А., О. Ю. Гаврилюк, Н. Г. Семенова, А. И. Киселева (2021). К проблеме формирования познавательного интереса обучающихся при изучении биологии в школе. – В: Современные проблемы науки и образования. Issue 2, 2021. [Vieved 25.07.2024 г.] Aveilable from: https://science-education.ru/ru/article/view?Id=30581

4. Декоративен терариум. [Vieved 22.07.2024 г.] Aveilable from: https://www.bgfermer.bg/article/12945890
5. Dr. Nathaniel Bagshaw Ward (1791-1868). [Vieved 28.07.2024 г.] Aveilable from: https://www.plantexplorers.com/explorers/biographies/ward/nathaniel-bagshaw-ward.htm
6. Eberhardt, D. World's Oldest Sealed Terrarium by David Latimer. [Vieved 30.07.2024 г.] Aveilable from: https://thenatureofhome.com/worlds-oldest-terrarium-david-latimer/

*Снежана Лазарова Борисова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
*s.lazarova@shu.bg*

# РОЛЯТА НА КВАЛИФИКАЦИЯТА ЗА РАЗВИТИЕ НА ОРГАНИЗАЦИОННАТА КУЛТУРА НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

*Снежанка Д. Георгиева*

# THE ROLE OF THE QUALIFICATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Snezhanka D. Georgieva*

*ABSTRACT: Organizational culture is the basis of the success of any organization and community, including the school one. It provides conditions for setting goals, creating a sense of unity in the organization and upholding values. A well-developed and positive organizational culture is the basis for motivating teachers for the professional performance of duties and continuous professional development, for the implementation of activities to improve the academic achievements of students. The article comments on the relationship between the organizational culture of the educational institution and the qualification activity, as well as vice versa - the role of training and the development of teachers' competences in improving the organizational culture. Conclusions and recommendations are made for the development of culture and the school as an institution.*

*KEYWORDS: organizational culture, teacher qualification, quality of education, school development*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-100/30.01.2024 г. „Лидерство в образователната система“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Организационната култура е инструмент за управление на организацията, отражение на постигнатото качество на образованието в училището. Оказва значително влияние върху постигането на успех в развитието на институцията чрез колаборативно изпълнение на мисията и визията ѝ от училищната общност. Организационното развитие зависи от създадените ценности в образователната институция, комуникирането на целите на организацията, изпълнението на проекти и програми с различна насоченост и т.н. Поради многоаспектния характер на организационната култура, както пише В. Гюрова, не може да се даде една-единствена дефиниция. Изследвайки мненията на други автори в литературните източници, В. Гюрова посочва, че организационната култура е: системата от публично и колективно приети значения, които са валидни за определена група през даден период от време; съвкупността от символи, церемонии и митове, които разкриват основополагащите ценности и убеждения

на организацията и на нейните членове; доминиращата и свързващата съвкупност от споделени ценности, пренасяни чрез такива символни средства като разказите, митовете, легендите, анекдотите; съвкупността от споделени убеждения и ценности, които формират смисъла на институцията за нейните членове и им предоставят правила за поведение в техните организации; съвкупността от модели с различна степен на общност и на различен етап на еволюция, практикувани масово в организацията; онази социално-психологическа среда, която следва да мотивира служителите в една корпорация да се трудят всеотдайно, качествено, отговорно [4].

Мотивацията е с особен акцент за развитие на организациите – както тази на учениците за академични постижения, развитие, саморазвитие и саморефлексия, така и на педагогическите специалисти – за професионално изпълнение на задълженията, продължаващо развиване на компетентности, прилагането им за осигуряване на качество на обучението, възпитанието и социализацията и обмяна на добри практики и опит. Тя е комбинация от фактори, методи и процеси, които гарантират появата на стимули (амбиции) за постигане на жизненоважни цели. Тези стремежи предполагат активно отношение на индивида, свързано с адекватни промени в средата и адекватно реагиране на ситуации, които спомагат или възпрепятстват постигането на целите и следователно влияят на цялостния процес на развитие [6]. Тук се открива първата зависимост на организационната култура с развитието на педагогическите специалисти, които в положителна и подкрепяща среда усъвършенстват знанията и уменията си в полза на собствения си просперитет и в полза на напредъка и растежа на училищната общност, която изпълнява мисия и визия за осигуряване на качество на образованието.

В този контекст с особена важност е създаването на училищна среда за развитие на знанието, друг аспект на организационната култура, който е свързан с развитието на знанията и уменията на учителите. Учещата се организация е тази, която споделя опит, търси нови и адекватни на потребностите на учениците методи, техники и технологии за преподаване, стреми се към съвършенство в дейностите си, мултиплицира доказани за добро преподаване и учене практики и т.н. В епохата на икономиката на знанието и иновациите управлението на училището и на човешките ресурси като способно да се самообновява и развива, да превръща знанието в полезна практика, да прилага иновативни дейности и т.н. е пряко свързано с културата на организацията, а такъв мениджмънт неминуемо води до успех на образователната институция. Това не е лесна задача за лидера на организацията, тъй като (както посочва Старибратов), докато материалните и финансовите ресурси са по-лесни за планиране и грижата за тях не изисква специални умения, то човешкият ресурс представлява цялостен комплекс от функции, процедури и условности, касаещи подбора и развитието на служителите в дадена организация, а успехът на каквото и да начинание зависи както от правилно подбрания екип, добрата мотивация, така и от знанията и уменията на теоретично и практическо ниво за управление на човешките ресурси [19]. Индустриалната ера 4.0 изисква прилагане на иновации от учителите за осигуряване на конкурентно предимство на училището. Способността за

разработване на иновации в зависимост от установени потребности на институцията, прилагането им и проследяването на ефекта от тях се признават като един от най-важните вътрешни ресурси, които водят до високо качество на образованието, създадените възможности за развиване на иновативни практики стимулират устойчивостта на качеството, а способността за развиване на иновации се влияе и зависи от лидерството в институцията. Изграждането на съвместна култура в процеса на познание зависи от активността при търсенето на нови знания и умения и споделянето им в процеса на формално и неформално учене, което, от своя страна, до голяма степен зависи както от степента на развитие на лидерска общност, така и от „меките“ умения на учителите.

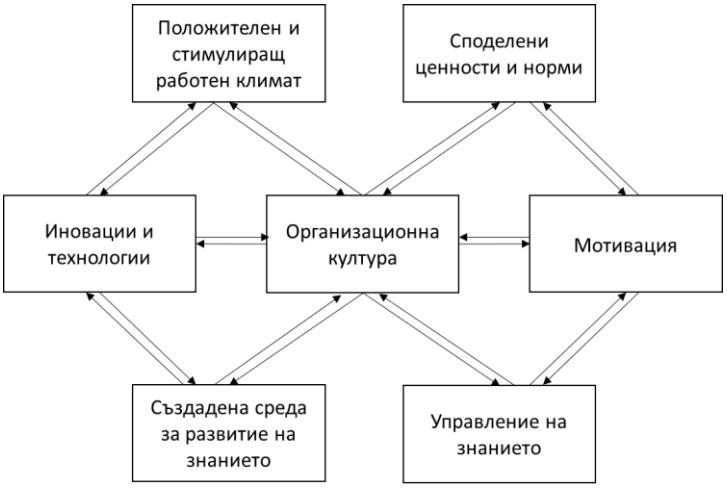
Признак за добре развитата организационна култура са и споделените ценности и норми. В контекста на усъвършенстването на уменията на педагогическите специалисти този признак може да се тълкува чрез общуването и споделянето помежду им на собствените им ценности и цели, предпочитания и избори, като по този начин личните ценности влияят върху целите и задачите, които организацията приема; нормите и практиките, които се развиват; както и споделените възприятия и интерпретации на организационните действия [16]. Влиянието е взаимно, а също така умишлено и непреднамерено. Педагогическите специалисти приемат тези ценности, които са значими за тях, и ги прилагат в работата си, като дават модел за подражание на учениците, както и на колегите си, а същевременно влияят и на възгледите на организацията. В професионалните общности също се насърчават тези модели, които отговарят на целите им, а заедно с това се проектират практики, които са отражение на ценностите на организацията, мисията и визията ѝ.

Организационната култура е функция и на градени и споделяни ценности между педагогически специалисти и обучавани. Изкуството в свободното време помага на детето/ученика за създаване на ценности, на цялостна представа за света, за възприемане на различните му елементи, черти, характерни особености на хората, предметите и явленията; за създаване на умения за извличане на най-важните черти на нещо, за да може по-късно от тази информация да се създаде образ – обобщение. Изкуството е посредник между детето и науката, защото с негова помощ и математиката, и езикът, и околният свят се откриват, разбират, осъзнават и усвояват по-лесно и приятно. Усвоеното по този начин знание подпомага по-лесното намиране на връзки между елементите, както и комбинирането на елементи от на пръв поглед нямащи общо помежду си обекти и явления [9]. „Педагозите носят отговорност за насърчаване както на естетическото, така и на творческото развитие на децата. (…) Опитът с използване на различни знания и умения за работа“ в процеса на обучение „засилва стремежа към личната изява и креативността на детето“ [14]. Така се създават условия за синергия на дейности в процеса на формиране на ценности: комуникация – креативност – хуманност.

Влияние върху промяната на организационната култура и мотивацията на учителите оказват и новите технологии, които, от една страна, ги улесняват в преподаването, като предоставят богат инструментариум от интерактивни, достъпни и съобразени с интересите на съвременните ученици задания за

изпълнение, а от друга, намаляват административната тежест на учителите и освобождават ресурс от време за саморазвитието и самоусъвършенстването им. В. Иванова насочва вниманието на директорите и учителите към нови образователни технологии като „геймификацията“, която предполага използване на елементи на игрите в неигров контекст и може да се прилага на ниво детска градина, училище, университет и продължаващо образование. Образователният процес се преобразува в игра с цел мотивиране, персонализиране и подобряване на качеството на обучение на всички образователни нива [10]. И. Велчева подчертава изключителната значимост обучаваните да притежават способности за търсене, събиране и обработване на сложна и разнообразна информация, за критично и систематично използване на съответна намерена информация. „Лицата следва да бъдат в състояние да използват ИКТ, за да подкрепят критическото мислене, креативността и иновациите“ [3]. Директорите и учителите са „двигателите“ на приложението на подобни иновации в образователния процес, с което могат да повлияят и върху качеството на образованието, и върху квалификационни форми в екипен контекст, предполагащи развиване на организационната култура в институцията.

Прегледът на литературните източници води до заключения за връзка между степента на развитие на организационната култура и степента на развитие на компетентностите на педагогическите специалисти, обобщено представени на Фигура 1. Факторите, които оказват влияние върху усъвършенстването на знанията и уменията на учителите, са тяхната мотивация, управлението на знанието и иновативните практики в организацията и създадената среда за развитие, прилаганите иновации и технологии, споделените ценности. Това влияние е двустранно, тъй като, от друга страна, тези значими фактори имат своето отражение върху степента на развитие на културата на организацията. Или обобщено, организационната култура е предназначена да определя поведението на членовете на образователната институция, което води до резултати за самата организация, част от които са осигуреното качество на образованието и нейното представяне пред обществото. Когато лидерът е загрижен за човешките ресурси в училището, най-значими от които са педагогическите специалисти, осигурява позитивна среда за развитие и създава среда за управление на знанието. Така са налице предпоставки за продуктивна училищна култура, която води до изпълнение на цели, и то с активното участие на училищната общност.




**Фигура 1. Взаимовръзка между факторите за развитие на организационната култура и развитието на педагогическите специалисти**

Ползата от позитивната среда е свързана с поведението на работещите и обучаващите се в училището и желанието им за въвеждане на промени, които да доведат до по-добро качество на преподаването и ученето, както и на работата и компетентностите на преподаващите и учещите. Промените и иновациите, заедно с подобрените знания и умения за учене и преподаване, или с други думи – за създаване на условия за по-добро качество на образованието, изпълняват две основни функции на организационната култура – създават идентичност на училищната общност, която я отличава от други подобни институции, и подобряват сътрудничеството в организацията и със заинтересовани страни. Създадените сътруднически отношения позволяват взаимно учене и подкрепа между педагогическите специалисти и с външни партньори и формират поведение на уважение, подкрепящо развитието на образователната институция.

Посочените фактори (отнасящи се комплексно до развитието на компетентностите на педагогическите специалисти и на институцията и разгледани по-конкретно) водят до извод, че основна роля за усъвършенстване на знанията в училището и за подобряване на уменията има квалификационната дейност, предназначена да развива личностни и професионални качества на педагогическите специалисти.

В контекста на характеризиране на общата култура на човека И.А. Зимняя говори за единна социално-професионална компетентност, която характеризира от две страни: социална и дейностна. В социалния аспект на изведената от нея единна социално-професионална компетентност Зимняя разграничава три групи компетентности, отнасящи се към: „самия себе си като личност, като субект на жизнена дейност“, „взаимодействието на човека с другите хора“, „дейността на човека, проявяваща се във всички типове и форми“. Като теоретична основа на изведените три групи авторът посочва постановки на руската психологическа наука, отнасящи се до: а) човекът е субект на общуването, познанието, труда [1];

б) човекът проявява себе си в система от отношения към обществото, другите хора, себе си, труда; в) компетентността на човека има за вектор акмеологическото му развитие, [13, 5]; г) професионализмът включва компетентността [15].

Дейностният аспект (т.е. собствено-професионалният като основан на междупредметни и структурирани знания, умения от различни равнища, саморегулацията им при прилагането на практика) се съотнася с умения за планиране, диагностициране, изследване, разчитане, конструиране и т.н. [8]. Авторът подчертава, че отделящата се в общия корпус на социално-професионалната компетентност интелектуално-личностна основа се развива във всяка образователна степен (в сравнение с развитото в предходната степен), но ядрото ѝ се формира в образователния процес, насочен към спецификата и задачите на конкретна придобивана професия.

Комарска извежда като основен компонент в професионалната компетентност на педагога и ключ към ефективността на професионалната му дейност психологичната готовност на личността му за професионална дейност. В структурата на този тип компетентност според авторката се включват четири компонента: мотивационен – ценностно-смислови ориентации, които осигуряват хуманистичната ориентация на личността на учителя, неговата потребност от диалогично взаимодействие с детето, желанието за интеграция с него; когнитивен – способността на учителя адекватно да възприема и разбира субективните и индивидуално-личностните характеристики както на ученика, така и своите (тази способност определя нивото на развитие на социално-перцептивните и рефлексивните умения на учителя); оценъчен – способността правилно да се оцени взаимодействието с детето и на тази основа да се избере оптималната позиция в педагогическата комуникация; поведенчески – умение да се избират методи и техники и адекватно да се поддържа ситуацията за взаимодействие, избраната позиция; професионално представяне на самия себе си и формиране на образа на ученика. Степента на формиране на всеки от тези компоненти и тяхната хармонизация са необходими условия за успеха не само на нормативната педагогическа дейност, но и на педагогическото творчество [18].

О. Ю. Коровина говори за професионални ценности, които включват професионални знания и умения на педагогическите кадри, стремеж към професионален ръст и творческа активност [11]. Според Р. Х. Шакуров повишаването на професионалните умения на учителите е основното условие за по-нататъшно подобряване на качеството на преподаването и възпитателната работа и привеждането ѝ в съответствие с изискванията на живота [22]. Един от критериите, които се идентифицират, са професионалните ценности на педагогическите специалисти, имащи различни дефиниции в научната литература: професионални ценности за самореализация, саморазвитие, разкриване на професионалния потенциал; принадлежност към определен професионален кръг; осигуряване на материално благополучие [1]; активност, желание за саморазвитие; физическо здраве; интелектуално развитие; морално съзнание; социално взаимодействие; естетическо възприемане на света; творческо себеизразяване; позитивно отношение; образователни постижения

[11]; професионално-педагогическа дейност с нейната специална цел „да сее разумното, доброто, вечното“, с нейните духовни значения и културни цели; образованието като универсална ценност, която създава условия за самоактуализация на ученик и учител, възможности за професионално израстване/професионално отношение като средство за корелиране на позиции, подкрепа, професионално творчество [2]. Към този набор от професионални ценности на педагогическите специалисти могат да се добавят: саморазвитие, разкриване на персоналния/екипния професионален потенциал, активност, професионално творчество, възможности за професионално израстване. Въз основа на тези общи положения се формулират показатели, които характеризират по-дълбоко нивото на организационната култура. Измежду описаните в литературата професионални умения [7] са конструктивни, организационни и комуникативни за работа. Характеристиките на съдържанието, които разгледахме, са отразени в произведения, които разкриват например процеса на създаване на организационна култура на училище чрез подобряване на личните професионални умения на учителите [21]; определяне на ценностите на училището, споделени от учителите, познаването на които е необходимо при въвеждане на промени [20]; разкриване на ценностните ориентации на учителите като основа на организационната култура на училището.

Посочените в публикациите на различни автори многостранни фактори и условия за усъвършенстване на професионалните, личностните, социалните и други компетентности на педагогическите специалисти, както и мотивацията им за самореализация, саморазвитие и самоусъвършенстване са в основата на осигуреното и натрупано знание в институцията. Когато то се систематизира, обобщава по определени категории и теми, публикува, споделя и мултиплицира, за да се създадат условия за обмяна на практики и опит и да се постигне интегрирано взаимодействие между учителите и за прилагане на вътрешнопредметно и междупредметно взаимодействие в контекста на подхода, основан на компетентности, то се гарантира и развитие на организационната култура. Едновременно с това, в съответствие с наученото, се развиват умения за поставяне на цели – стратегически и оперативни, в посока на постигане на по-високо качество на образованието, основано на сътрудничество. Важна роля в този процес има лидерът, който трябва да създаде среда и условия както за провеждане на курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари, специализации в организацията и извън нея, така и за споделяне на практики и не на последно място да мониторира процеса на квалификация, за да проследи нейната ефективност с оглед на бъдещото планиране на целенасочени квалификационни дейности и други цели за развитието на институцията.

Въвеждащата квалификация се свежда до дейности за адаптиране в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане за постъпили за първи път на работа в системата на предучилищното и училищното образование, назначени на нова длъжност, заемащи учителска длъжност след дълго прекъсване или при въведени нови учебни планове и програми. Според държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти [17]

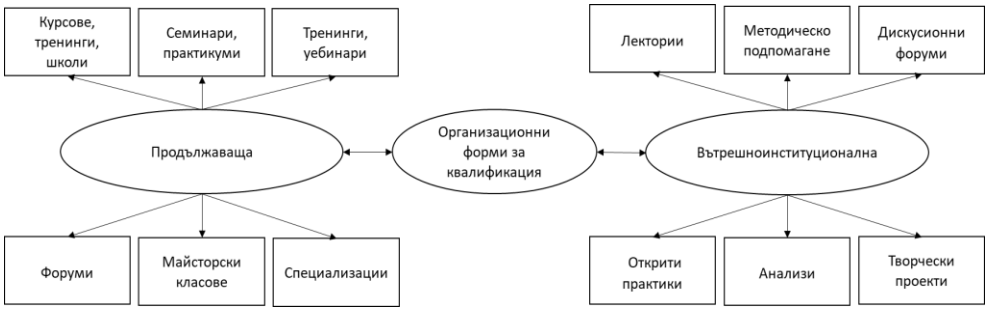
продължаващата квалификация се характеризира с разностранни проявления (Фигура 2).




**Фигура 2. Направления на продължаващата квалификация на учителите**

Дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти би следвало да са в съответствие със стратегията за развитие на институцията, установените потребности за повишаване на квалификацията; резултатите от контролната дейност на директора и заместник-директорите; резултатите от други проверки и от процеса на атестиране; от оценката, получена при инспектирането, и т.н. Това са и условията за ефективна квалификационна дейност, а провеждането ѝ и прилагането на наученото води до по-добра култура в училището. Продължаващата квалификация е средство за непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите в различни направления от дейността на учителите.

Отново на преден план излиза ролята на лидера на институцията, който осигурява освен разнообразие на теми в зависимост от изследваните дефицити и в помощ на изпълнението на стратегията, но и разнообразие на форми за продължаваща квалификация. На Фигура 3 са представени нормативно определените организационни форми според изискванията на държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование.




**Фигура 3. Организационни форми за продължаваща и вътрешноинституционална квалификация**

Прилагането на разнообразие от организационни форми не само допринася за усъвършенстване на знанията в училище и подкрепя развитието на организационната култура, но и създава предпоставки за повишаване на имиджа на институцията сред обществото, за нейната видимост чрез постиженията и успехите, съизмеримостта ѝ с други подобни институции и съпричастността и ангажираността на педагогическите специалисти с постигането на организационните цели и осигуряването на високо качество на образованието. С особен акцент в този процес са участията на педагогическите специалисти в научни форуми и творчески проекти със сътруднически организации, участието им като обучаващи се и като модератори в майсторски класове, както и откритите практики с присъствието на педагогически специалисти, експерти, инспектори и други лица с добра образователна експертиза. Такъв вид сътрудничество подпомага и развиването на иновативни и интерактивни практики за преподаване и учене, а организационната култура се явява посредник при способността на педагогическия колектив да ги развива и прилага чрез подобрените и усъвършенствани знания и умения. В съвременния свят на бързи икономически, социални, политически и технологични промени и конкурентната среда иновациите отличават училищата и са гарант за стремежа им към качествено и достъпно образование, към създаване на уникален облик и култура, а всичко това е в пряка връзка с компетентността на педагогическите специалисти и способността им да проявяват гъвкавост в обучението, възпитанието и социализацията в унисон с промените на външната среда и за удовлетворяване на потребностите на учениците, родителите и обществото. Положителното следствие за училището е конкурентоспособност и адаптивност при зададена ясна посока на увеличаването на ресурсите от знания и умения. Компетентностите на педагогическите специалисти са капиталът на институцията; продуктивен и устойчив актив, гарантиращ добро развитие и устойчивост на училището и утвърждаването му като институция, осигуряваща качество на образованието.

Използването на разнообразни организационни форми за квалификация както на учителите за усъвършенстване и споделяне на знания и умения, така и

на управленските кадри за целенасочено, ефикасно и оптимално управление на ресурси, материали, процеси и дейности, включително за ефективно комуникиране на стратегически цели, мисия и визия на училището, се превръща в основа на организационните и културните промени в образователната институция. Обикновено в образователните организации организационната култура се формира предимно спонтанно и невинаги отговаря на целите на организацията, за да се реализира положителният потенциал, заложен в нея. Това потвърждава необходимостта от участието на лидера в квалификационни дейности по целия спектър от въпроси на организационната култура – формирането, поддържането, укрепването и развитието на тази култура, както и утвърдени методи за диагностика на готовността на преподавателския състав да предприеме мерки за промяна на организационната култура на общообразователната институция и на постигнатото.

По-добрите компетентности на мениджъра за организиране, координиране, ръководство и контрол на организацията, включително и на човешките ресурси за подобряване на знанията и усъвършенстване на компетентностите им, развиват и лидерските му умения за визионерско мислене. В случай, че лидерът е харизматична личност, която осигурява условия за разбиране и внушаване на ценностите на организационната култура, така че хората в организацията да искат да разберат визията и целите ѝ и се интегрират като неразделна част от системата на организационната култура, се гарантира във висока степен успехът на институцията.

В резултат на теоретичното изследване се очертават няколко ключови фактора, които в своята взаимовръзка показват, че организационната култура действа като стимулатор на процеса на познание, а усъвършенстваното знание в резултат на квалификационната дейност води до добра организационна култура (Фигура 4).




**Фигура 4. Ключови фактори на връзката на квалификацията на педагогическите специалисти с организационната култура на институцията**

Културата на доверие и откритата комуникация създават предпоставки за сътрудничество, ангажирано и мотивирано участие на училищната общност, и най-вече на педагогическите специалисти, в училищните дейности за постигане на цели и приоритети. Творческата и позитивна атмосфера позволява да се приемат предизвикателства, породени от влиянието на външната и вътрешната среда, да се развиват и прилагат иновации и по този начин да се удовлетворяват в най-висока степен потребностите и изискванията на родителите, учениците и обществото, да се създават условия за осигуряване на качество на преподаването и ученето и в крайна сметка да се изгради продуктивна организационната култура. В този процес лидерството също има ключова роля, но от друга страна, позволява създаването на лидерска общност в училището, която в сътруднически отношения е съпричастна към организационните цели и приоритети и грижеща се за просперитета на учениците и високото качество на образованието.

Изводите от проучените нормативни условия и литературни източници за квалификационна дейност и факторите на мотивация за подобряване на компетентностите в контекст на изграждането и развиването на организационната култура на образователната институция в теоретичното

изследване водят до определени изводи и препоръки: Квалификацията е фактор за развитие на организационната култура на образователните институции, поради което е необходимо активно да се изследват потребности, планират обучения или други форми за развитие на компетентности, прилагат и споделят знания и умения.

- Организационната култура се влияе от културата на сътрудничество между педагогическите специалисти и споделянето на знания като предиктор за развитието ѝ.
- Систематизирането на получените в резултат на квалификационната дейност знания и умения в училището, обусловени от организационната култура, стимулират учителите за добро организационно представяне и за въвеждане на иновативни практики.
- Организационната култура има пряк ефект върху способностите на учителите да развиват иновативни практики. Въведените иновации са устойчиви тогава, когато са основани на създадена култура за учене и на развита учеща се организация, зависещи от лидерството в управлението на институцията и способността на ръководителя да осигури интегрирано взаимодействие между учителите, за да е възможно натрупаните знания да се обменят, комбинират и трансформират.
- Осигуряването на ясна и разбираема визия за колектива, създаването на положителен и стимулиращ климат в училището, осигуряването на подкрепа и изследването на удовлетвореността на педагогическите специалисти са фактори, симбиозата на които води до развитие на културата на училището.
- Лидерът в институцията е призван да обединява и подкрепя колективните усилия на училищната общност за усъвършенстване на компетентности, развиване на иновативни практики, интегриране и споделяне на знания и умения за утвърждаване на култура, основана на ценности и норми.

Знанията и уменията на педагогическите специалисти, развити и усъвършенствани в резултат на квалификационната дейност, са основен ресурс на училището, а организационната култура на институцията е тази, която създава условия за превръщане на индивидуалното знание в институционално. За да се развие учеща се организация, която да създаде условия за обогатяване на организационната култура, основна е ролята на лидера, който създава среда за развитие на знанието и управлява сътрудничеството в училищната общност и със заинтересовани страни. Позитивната среда за взаимодействие е определяща за стимулиране на педагогическите специалисти в развитието и саморазвитието им и ангажирането им със стратегическите цели и приоритети, комуникирани и обвързани с културните ценности на училището. Силната училищна общност, създадена чрез поставяне на общи цели, активна комуникация и активно слушане, подкрепа на ученици и учители, изразяване на благодарност за въведени новости или постигнати резултати и т.н., е предпоставка за желаната положителна промяна, изразена в мисията и визията на организацията. Сплотеността и сътрудничеството, развитието на знанието и споделянето му в организацията и извън нея гарантират условията за постигане на резултати – ангажираност на

участниците в образователния процес, мотивирани ученици, активни родители и удовлетворени учители.

Литература:


1. Ананьев, А. В. (2007). Профессиональные ценности педагога дополнительного образования: сущность и механизмы интериоризации. Организационная культура учреждений дополнительного образования детей: проблемы развития: Курск: Курск, гос. ун-т.
2. Буева, И. И. (2007). Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ. – Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал, 2007, №3 (27), с. 73–79.
3. Велчева, И. (2023). Дигиталната компетентност в образователната информационна среда. – В: Компетентности и квалификация в образователната система. Шумен: УИ Епископ К. Преславски, с. 122–136.
4. Гюрова, В. (2015). Организационна култура и лидерско поведение. – В: Педагогика, 87(1), с. 10–24.
5. Деркач, А. А., О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева (2004). Акмеологическая культура будущего магистра: Методология и технология развития. Москва: РАГС.
6. Димитрова, С. (2015). Същност на понятието „организационна култура „като част от управленската функция „мотивиране на човешкия фактор“. – В: Годишник – Висше училище по сигурност и икономика, 12(1), 165–174.
7. Елканов, С. Б. (1986). Профессиональное самовоспитание учителя. Книга для учителя. Москва: Просвещение.
8. Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Във: Высшее образование сегодня, 2003, № 5.
9. Златкова, Л. (2020). Ателиетата по изкуство – път за развитие на детското въображение. – В: Образование и технологии. Edukation and Tehnologies. 2020, Vol. 11.
10. Иванова, В. (2023). Геймификацията като иновативен подход за организация на учебния процес от детската градина до университета – примери от практиката. – В: Научни трудове Колеж Добрич. Ussue XV, с. 87–104.
11. Качалина, Е. Б. (2008). Соотношение общечеловеческих и профессиональных ценностей в процессе педагогического образования. – В:Психология обучения, 2008, № 11, с. 62–66.
12. Коровина, О. Ю. (2013). Специфика повышения квалификации педагогических кадров общеобразовательного учреждения как фактора развития его организационной культуры. дис. канд. пед. наук. Ярославль: ФГБОУВПО.
13. Кузьмина, Н. В. (1989). Профессионализм деятельности преподавателя и мастера. Москва: ВНИИ.
14. Ласкарова-Иванова, А. (2023). Изобразителна дейност, фина моторика и развиване на умения за писане. – В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. Педагогически факултет. Том XXVII D.

Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, с. 33–38.
15. Маркова, А. К. (1990). Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. – В: Советская педагогика. 1990. № 8.
16. Миленкович, М., Д. Бойков (2022). Ключови културни ценности в организациите –влияния и приоритети. – В: Knowledge: International Journal, 55(5).
17. Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, Обн. ДВ. бр. 61 от 2 Август 2019 г.
18. Образование XXI века: проблемы повышения квалификации работников образования, 1993.
19. Старибратов, И. 2020. Управление на човешкия ресурс в училище. – В: Образование и технологии, (11), 188–193.
20. Харитонова, Е. В. (2007). Об определении понятий „компетентность“ и „компетенция“. – В:Успехи современного естествознания. 2007, №3, с. 67–68.
21. Хитрова, Г. В. (1999). Новая философия управления школой. Ярославль: Пионер.
22. Шахуров, Р. Х. (1985). Творческий рост педагога. Москва: Знание.

*Снежанка Добрева Георгиева,*
*професор, доктор на науките,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*s.dobreva@shu.bg*

# ПРАКТИЧЕСКО ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕКСПРЕСИВНАТА АРТТЕРАПИЯ ПРИ РАБОТА С ДЕЦА С ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА В СПЕЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ КОНТЕКСТ

*Снежина М. Михайлова*

# APPLYING EXPRESSIVE ARTS IN THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN THE SPECIAL EDUCATION CONTEXT

*Snezhina M. Mihaylova*

*ABSTRACT: The group of children with cerebral palsy has its specific characteristics. The special education teacher must know well the needs of these children in order to prepare an appropriate individual program that develops their skills and capabilities. Classification based on their functional skill level, topographical location, motor function and the combination of additional impairments helps the process of educational planning. Difficulties arising precisely from the typical specifics of the group could be overcome by using alternative approaches such as expressive art therapy. In its essence, this methodology derives from the various forms of art, allowing all forms of creativity, regardless of personal abilities and skills. Specialists use the principles that are laid down methodically to stimulate and motivate children with cerebral palsy in the course of their training and therapy.*

*KEYWORDS: expressive art therapy, cerebral palsy, special education, rehabilitation, alternative approach*

Творческите дейности са част от педагогическата практика в контекста на организираните часове и извънкласни занимания. В работата с деца със специални образователни потребности (СОП) могат да подкрепят както образованието, така и терапията и рехабилитацията им (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2021)[14]. Това дава възможност за използване на изкуство в практиката на специалния педагог, за адаптиране на материалите и учебното съдържание, за формиране на качествени корекционно-развиващи цели и задачи. Процесът на приобщаване на деца със СОП се насочва към индивидуалните нужди, потребности и възможности на децата, въз основа на които се изготвя стратегия за работа (Mihaylova, 2022)[10]. Децата с церебрална парализа (ЦП) са представители на една от групите СОП, която има специфични особености характерни само за тях, поради времето на възникване, разнообразните прояви и големите разлики в индивидуалните възможности (Chavdarov, 2014, Boydzhieva-Deleva, 2021)[3, 1]. Подходите на специалистите, работещи с тях, изискват познания в областта на индивидуалните потенциали на децата с ЦП, а също и приложението на разнообразни методи за педагогическо въздействие и терапия. Специално-педагогическата подкрепа преминава през различни етапи, но в основата си се базира на доброто познаване на потребностите на децата с ЦП и комплексен подход, насочен към всички зони на развитие от ранните етапи на

този процес. Именно поради ранното възникване и значимостта на състоянието през цялата продължителност на живота мотивацията на децата е една от целите на въздействие (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2024a)[15]. Методите на експресивната арттерапия, поради своето широкообхватно приложение и разнообразните направления, които включват, дават възможност за динамика в образователния процес, служат за алтернативен подход и дават възможност деца от всички нива на ЦП да изразят себе си и да бъдат приобщени в общообразователната среда.

По отношение на детската церебрална парализа е важно да се изясни същността, и като следствие на това, и спецификата на състоянието. В различите литературни източници има различни определения, като Мавлов подчертава, че този термин бележи и обединява разнообразна етиология на увреждане на различни зони от кората на главния мозък, като социалната значимост на този проблем е голяма (Mavlov, 1999)[9]. ЦП обединява група непрогресиращи синдроми с двигателни прояви, които включват нарушения на мускулния тонус, координацията, волевите движения и позата на тялото, често те са в комбинация с допълнителни нарушения и са възникнали като следствие на неразвитие или увреждане на мозъка в пренаталния, перинаталния и постнаталния период (Bozhinova, Chavdarov & Milanov, 2019)[2,9]. Социалната значимост на проблема е извънредно голяма, тъй като се среща често в популацията (2,1 – 2,5 на 1000 новородени), а в зависимост от тежестта и в дългосрочен план това дава пряко значение по отношение на развитието на умения за самостоятелен и независим живот (Mavlov, 1999)[9].

Съвременните изследователи дефинират и разграничават формите на ЦП чрез различни класификационни системи (Levitt, Adisson, 2019)[5]:

- данни от функционални скали;
- топографски принцип;
- моторни прояви;
- общи характеристики наблюдавани за всички форми.

По отношение на *функционалните скали* се наблюдава положителна корелация между установените нива на умения при изследваните деца в скалите на разглежданите класификационни системи. Децата демонстрират реални умения, които са организирани в нива. В първото децата с ЦП демонстрират най-добри постижения, а в пето се нуждаят от помощ, адаптация или са в пълна невъзможност да изпълнят дадена задача. Нивото, в което се поставя детето, служи на специалистите в областта, за да може лесно да си предават информация относно случая, подпомага достигането до родителя с ясна и нагледно представена информация. Дефинирането на потребностите на децата с ЦП става на базата на следните ска́ли:

Системата за класификация на грубите моторни функции (Gross Motor Function Clasification System – GMFCS) разполага със ска́ла с 5 равнища, като целта е да се определи функционалното ниво на индивида и да подпомогне обмена на информация между специалистите относно инициативата и самостоятелното придвижване (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2024b)[16].

Класификационната система за работа с ръце при деца с ЦП (Manual Ability Classification System – MACS) е преведена и стандартизирана от екипа на Специализирана болница за рехабилитация на ДЦП „Света София“ (2024) [6]. Ска́лата има 5 нива, като описва инициираните от детето движения и функционалното ниво на мануални умения.

Бимануална фина моторна функция (Bimanual Fine Motor Function – BFMF) е ска́ла с 5 нива, прилага се отново при измерването на финитe моторни умения при деца с ЦП, но се счита за не толкова надеждна по отношение на резултатите и тяхната връзка с тези от GMFCS.

Класификация на функционалната комуникация (Comunication Function Clasification System – CFCS) съдържа 5 нива, които отчитат ефективността на комуникацията на ежедневно ниво, като в нея се включват и ниско варианти на естествена или асистирана комуникация – реч, жестове, контрол с поглед, лице – израз и др. (Levitt, Adisson, 2019)[5].

Класификацията на хранителните способности и умения (Eating and Drinking Abillity Clasification System – EDACS) отново е на 5 нива и разглежда ефективността и безопасността на процеса на хранене и пиене, като не заменя обстойните медицински прегледи, които да отхвърлят или измерят състоянието на орофациалните елементи. Също така дефинира и 3 нива на независимост в процеса на хранене (Levitt, Adisson, 2019) [5].

*Топографският принцип* на класифициране дефинира билатерална ЦП, която засяга двете половини на тялото, като по-изявена проява има на долните крайници, възможно е и да се наблюдава асиметрия. Едностранна ЦП е другата форма в тази класификация, тук са засегнати горен и долен крайник от едната страна на тялото (лява или дясна) или само долни крайници. Тази класификация остава с движещи се резултати, които се променят в хода на развитие на децата (Levitt, Adisson, 2019, Raichev et.al., 2006) [5,12].

Моторните прояви като елемент от класификацията на ЦП всъщност обединяват познатите форми от гледна точка на мениджмънта на състоянието и дават възможност да се приеме хипотезата, че съществуват смесени форми, които имат симптоми от различни групи ЦП (Bozhinova, Chavdarov & Milanov, 2019) [2]. В тази класификация влизат:

„спастична“ ЦП – характеризира се с повишен мускулен тонус, отложен отговор на стимул, ригидност, постурален дисбаланс, задържани рефлекси и хиперотговор, компенсаторни съдвижения;

„дискинетична“ ЦП – характерни са неволеви и ненужни двигателни модели, които се активират в моменти на емоция или усилие, лош постурален контрол и неспособност за задържане на позиция;

„атаксична“ ЦП – характерен е лош контрол на тялото и главата, често компенсиране с допълнителни движения на ръцете, лош мускулен тонус, трудности с финитe моторни умения, затруднен баланс, често се бърка с дискинетичната форма;

„смесена/друга“ ЦП – тук се описват патологичните постурални механизми, задържаните вродени рефлекси, допълнителните нарушения, двигателното изоставане (Levitt, Adisson, 2019, Raichev et al., 2006) [5,12].

Независимо от формата и клиничната проява на ЦП децата имат редица типични затруднения в различните области на развитие: двигателна, когнитивна, социално-емоционална, умения за независим живот и комуникация. Поради ранното си възникване и непрогресиращият си характер ЦП има специфики, които изискват засегнатите лица да поддържат оптимална двигателна програма и така да избегнат възможността състоянието им да се влоши. Това налага специалистите да използват широк диапазон от техники, които да подпомогнат да поддържат интереса и мотивацията на децата, както и да дадат възможност за прилагане на алтернативни и иновативни методи, които да са адаптирани спрямо индивидуалните им потребности и възможности (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2024a, Shtereva & Karadzhova, 2023) [15, 18].

Спецификите, формите на ЦП, различията в нивото на функционални умения, както и големите разлики в границите на уменията при една и съща форма обуславят необходимостта от алтернативни подходи и методи на работа в процеса на специално-педагогическата интервенция (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2024a) [14]. Творческите дейности намират своето приложение в терапията на деца с двигателни затруднения, като могат да се свържат с повишаване на мотивацията и подобряване на уменията им (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2021) [14]. Изкуството би могло да се свърже с процеса на подобряване общото състояние, както и ускоряването на лечението и терапията, най-вече когато е включено в практиката на специалисти от различни области в дългосрочен план (Rubin, 2019)[11].

Методика, обединяваща всички възможности за творчество е Експресивната арттерапия. Нейният фокус е изразяването, като това може да се случи чрез всички познати техники, тяхното приложение самостоятелно и/или смесването им. Тук се включват: танц, театър, музика, изобразително изкуство без значение от избора на конкретната техника или метод на работа, център е възможността човекът обвързан в терапевтичния процес, да изрази себе си и да се разгърне (Knill, P. Levine, E. & Levine, St., 2015) [4]. Изобразителните средства са основата на общуването, а игровият подход в експресивната арттерапия има съществена роля в процеса на създаването на изкуството (Rubin, 2019) [11]. Терапевтът създава „рамката“ и подкрепя пространството, в което клиентът е насърчен да реализира своите идеи спрямо възможностите си, а продуктът невинаги е красив от гледна точка на класическата естетика. В границите на тази структура целта е да се появи нещо ново, което да даде смисъл на действителността, да се изрази преживяване, да се остави следа (Knill, P. Levine, E. & Levine, St., 2015) [4].

Арттерапията е съвременна наука, която се развива благодарение на еволюцията на психотерапията, с течение на проследяването на пътя на творческата практика се превръща в част от процеса на личностно развитие. Създаването на творба като цялостен процес от гледна точка на терапевтичните ползи и значимост остава с много по-голяма важност отколкото крайният резултат (Vick, 2012) [22]. Malchiodi разглежда връзката между творчеството и мозъчното развитие, като подчертава връзката между емоциите, здравето и осъзнаването на ума и тялото. Разбирането на процесите на взаимодействие

между двете мозъчни хемисфери също става значима част от терапевтичния процес и разкрива възможностите за стимулиране на различните функционални зони чрез методите на изкуството (Malchiodi, 2012)[8].

Van Lith, Fenner & Schofield дефинират ролята на арттерапията в процеса на рехабилитация, подчертават не само емоционалната страна в терапевтичния процес, но и разглеждат сензо-моторните и физически аспекти на този процес. Посочват значимостта на *сензорния опит,* който се обогатява чрез разнообразните материали, включени в практиката и възможността децата да боравят с широк диапазон от техники. *Символичната експресия* също е с подчертана възможност да се разгърне чрез оставянето на „следа“ или включването в творческа дейност. *Емоционалната експресия* също е съществено застъпена като подкрепящ канал/път на изразяване на емоционално състояние, разкриване на личностни качества или извличане на лично значение от творчеството. *Когнитивно развитие* – в контекста на развитието на умения за решаване на проблеми, боравене с различни техники, креативни способности, въображиние и игра. Преодоляване на стигмата на нарушенията чрез осъществяване на групови дейности и изложби подкрепя и сферата на *социалната свързоност* (Van Lith, Fenner & Schofield, 2010) [20].

Експресивната арттерапия по своята същност обединява познатите сфери на арттерапията като включва всички нейни елементи (фиг.1).

Фигура 1

| Експресивна арттерапия | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Езикови изкуства | Визуални изкуства | Драматични изкуства | Двигателни и музикални изкуства | Символичност | Ритуали |
| Поезия<br>Дневник<br>Приказко терапия | Арттерапия<br>Колажи<br>Работа с глина | Театър<br>Психодрама<br>Диалогичност | Дихателни техники<br>Схема на тялото<br>Танц и музика | Пясъкотерапия<br>Игротерапия | Духовно пътуване<br>Релаксация |

Изкуствата, обединени от *език,* са фокусирани към разказването или слушането на истории, създаването на поезия, воденето на дневник. В този вариант на експресивна арттерапия се включва разиграването на сюжет,

развиването на история от последователни действия, в която има герои и разказвач. Създаване на писмено или вербално слово, работа с ритъма на езика и организация на личното време и емоционалната интелигентност чрез дневник (Knill, Levine, & Levine, 2015) [4]. *Визуалните* изкуства обединяват базовите елементи на арттерапията, като включват разнообразни творчески материали и дават възможност за създаване на изображение независимо от нивото на вербалните умения. Оставянето на следа, създаването на драскулка, колаж, картина от елементи или релеф от глина на практика дава неограничени възможности за създаване на творба, чиито естетически аспекти не са толкова значими колкото самият процес на създаването ѝ. Също така възможността за работа с техниките на визуалните изкуства има развиващ характер по отношение на финитe моторни умения (Trosheva-Asenova & Mihaylova, 2021, Knill, Levine, & Levine, 2015) [14,4]. *Драматичните* изкуства обединяват познати методики като психодрама и театър. По своята същност те са насочени към разиграването на сюжет, в контекста на експресивната арттерапия се разгръщат от гледна точка на изразяването на емоция или преживяването на травмиращи събития. Експресията чрез тази форма на изкуство не е задължително вербална, често самият процес има своето лечебно въздействие (Knill, Levine, & Levine, 2015) [4]. *Двигателните и музикалните* изкуства се разглеждат като част от музикотерапията с всички нейни елементи. Усещането за ритъм, естетиката на музиката, както и възможността да се подпомогне интегрирането на реалистична схема на тялото са част от терапевтичния процес и подкрепят цялостното развитие на децата с ЦП (VanFleet, Sywulak & Sniscak, 2010) [21]. Кинезиологичните активности стават средство за поддържане на тонуса, подпомагат подобряването на финитe моторни умения и дават възможност за стимулиране на динамичен и нетрадиционен подход (Shapkova, 2023) [17]. *Символичността* обединява класически асоциативни методи като пясъкотерапия и игротерапия. Чрез тях се достига до кинестетично удоволствие от играта, насочва ни към моментното състояние и пряката емоция, фокусът отново е индивидуалното изразяване и колективното преработване на преживяването (VanFleet, Sywulak & Sniscak, 2010) [20]. Ритуалите също са част от експресивната арттерапия, те са фокусирани към себевглеждането и философските аспекти на споделянето и създаването. Създаването на рутина в дейностите също може да се приеме за част от това направление.

В заключение може да кажем, че децата с ЦП са разнородна група по своята същност, ходът на патогенезата често вплита в себе си допълнителни нарушения в уникална комбинация за всеки засегнат. Типичните за ЦП двигателни нарушения могат да варират в широк диапазон и да са съчетани с дефицити на сензорната преработка и функцията на сомато-сензорната система, което изисква качествена диагностика и терапия, която включва всички аспекти на развитието (Hoon et.al., 2009) [19]. Това води до необходимостта в практиката на специалния педагог да се включват различни методи, които да подкрепят възможностите за развитие на децата и развиването на техния потенциал чрез изграждането на индивидуализиран терапевтичен подход и стимулираща среда (Marshall, 2002) [7]. Експресивната арттерапия дава възможност за разгръщане

на творческия потенциал на детето, стимулира комуникацията, експресията, емоционалната интелигентност, фините моторни умения, дава възможност средата да е динамична и провокира връзката със собствения вътрешен ресурс (Malchiodi, 2012) [8]. Практиката изисква от специалния педагог динамични и нестандартни решения за всеки един случай, методите на експресивната арттерапия имат потенциала да бъдат включени във всички елементи от терапията и обучението на децата с ЦП и така да подкрепят цялостното им развитие.

Литература:


1. Boydzhieva-Deleva, E. (2021). Govorno, ezikovo I kognitivno razvitie pri deca s cerebralna paraliza.[Бояджиева-Делева, Е. (2021). Говорно, езиково и когнитивно развитие при деца с церебрална парализа.]. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
2. Bozhinova, B., Chavdarov, Iv. & Milanov, Iv. (2019). Nacionalen konsensys za diagnostika, rehabilitacia, lechenie I administrirane na deca s cerebralna paraliza [Божинова, В, Чавдаров, Ив., Миланов, Ив. (ред) (2019). Национален консенсус за диагностика, рехабилитация, лечение и администриране на деца с церебрална парализа.]
3. Chavdarov, Iv. (2014). Savremenno opredelenie i klasifikacia na CP, ranna diagnostika i rehabilitacionen ekip. V: Chavdarov, Iv. red. Academia po cerebralna paraliza.[Чавдаров, И. (2014). Съвременно определение и класификация на ЦП, ранна диагностика и рехабилитационен екип. В: Чавдаров, И. , ред., Академия по церебрална парализа, сборник доклади.] Stara Zagora: Dzhemi stratus OOD, 56-66p., ISBN 978-954- 8137-13-3
4. Knill, P. Levine, E. & Levine, St. (2015). Principi i praktika v ekspresivnata artterapia. [Нил, П. Левин, Е. & Левин, Ст. (2015). Принципи и практика в експресивната арттерапия.]. Sofia: Centur za psihosocialna podkrepa.
5. Levitt, S., Addison, A. (2019). Treatment of crebral palsy and motor delay. Sixt Edition. :Wiley Blackwell. ISBN-9781119373599
6. MACS - manual ability classification system. (2024). [Специализирана болница за рехабилитация на ДЦП “Света София” (2024). Класификационната система за работа с ръце, при деца с ЦП (MACS - manual ability classification system).]. https://www.cpcentresof-bg.com/files/custom/pdf/MACS_Bulgarian_2024.pdf?fbclid=IwAR3WPI5ff7tlEwS6HPKKRfQM5K9il31jHSnAlhigDTMMdS2dniIZHlsvgBc
7. Marshall, J.(2002) Cognition and Neuroscience: where were we? In: Language, Brain, and Cognitive Development. Ed. Dupoux, CogNet. The MIT press
8. Malchiodi, C. (2012). Art Therapy and the brain. Handbook of art therapy. Ed. C.Malchiodi p. 19. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-60918-975-4
9. Mavlov, L. (1999). Detska cerebralna paraliza - znachimost, razprostranenie, chestota i problemi. V: Decata s cerebralna paraliza. Sbornik dokladi .[Мавлов, Л., (1999). Детска церебрална парализа – значимост, разпространение, честота и проблеми. В: Децата с церебрална парализа. Сборник доклади.].Sofia: CLRDCP.

10. Mihaylova, Sn. (2022). Metodi za ocenka na finata motorika pri deca i uchenici sas SOP. [Михайлова, Сн. (2022). Методи за оценка на фината моторика при деца и ученици със СОП.]. In: Sbornik s dokladi ot Tretata Nauchno-prakticheska konferencia „*Obrazovanie i izkystva: Tradicii i perspektivi"*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski" (pp. 182–195).
11. Rubin, J. (2019). Artterapia – Kak da izpolzvate lechitelnata sila na izkustvoto v svoqta praktika. [Рубин, Дж. (2019). Арттерапия – Как да използвате лечителната сила на изкуството в своята практика.]. Sofia: Institut za terapia i ekspresivni izkustva.
12. Raichev, R., Raichev I., Krusteva, N., & Gozmanova, G. (2006). *Nevrologia*. [Райчев, Р., Райчев, И., Кръстева, Н., Гозманова, Г. (2006). Неврология.]. Sofia: Artic 2001, ISBN 10: 954-9365-13-1.
13. Trosheva - Asenova, A. (2023). Clasifikacia na detsa I uchenici s nevrosomatichni narushenia. Obshta charakteristika na detsata s chronichni zaboliavania I detsata s dvigatelni uvrejdania. In: Zamfirov, M. Specialna pedagogika.[Трошева – Асенова, А., (2023). Класификация на деца и ученици с невросоматични нарушения. Обща характеристика на децата с хронични заболявания и децата с двигателни увреждания. В: Замфиров, М. Специална педагогика.]. Sofia: UI"Sv. Kliment Ohridski". ISBN 978-954-07-5733-9
14. Trosheva-Asenova, A., Mihaylova, Sn. (2021). Rolqta na tvorcheskite deinosti v rabotata s deca s dvigatelni naryshenia. Vtora naychno-prakticheska konferencia Obrazovanie I izkystva:Jradicii I perspektivi. ISSN 2738-8999
15. Trosheva - Asenova, A., Mihaylova, Sn. (2024a). Osnovni nasoki v rabotata s deca I ychenici s fizicheski yvrezhdania w priobshtavashtoto obrazobvanie. In: Zamfirov, M. Priobshtavashto obrazovanie. [Трошева – Асенова, А., Михайлова, Сн. (2024). Основни насоки в работата с деца и ученици с физически увреждания в приобщаващото образование. В: Замфиров, М. Приобщаващо образование.]. Sofia: UI"Sv. Kliment Ohridski". ISBN 978-954-07-5856-5
16. Trosheva - Asenova, A., Mihaylova, Sn. (2024b). Osobenosti v ravitieto I ocenkata na umeniata pri deca s cerebralna paraliza ot preduchilishtna vuzrast. Godishnik na Sofiiski Universitet. Ed. Il. Mircheva, vol.117/2024[Трошева – Асенова, А., Михайлова, Сн. (2024). Особености в развитието и оценка на уменията при деца с церебрална парализа от предучилищна възраст. Годишник СУ, ред. Ил. Мирчева, том 117/2024.]. Sofia: UI"Sv. Kliment Ohridski".
17. Shapkova, P. (2023). Kineziologichni podhodi v logopedichnata praktika pri deca s nevrorazvitijni naryshenia. In: Logopedia s pogled v budeshteto. Ed.Shtereva, K.[Шапкова, П.(2023). Кинезиологични подходи в логопедичната практика при деца с невроразвитийни нарушения. В: Логопедия с поглед в бъдещето. Ред. К. Щерева.]. Sofia: UI"Sv. Kliment Ohridski"
18. Shtereva, D., Karadzhova, K. (2023). Alternativni sredstva I metodi za vuzdeistvie pri deca sus SOP. In: Zamfirov, M. Specialna pedagogika [Щерева,

Д., Караджова, К. (2023). Алтернативни средства и методи за въздействие при деца със СОП. В: Специална педагогика. Ред. М. Замфиров.]. Sofia: UI"Sv. Kliment Ohridski". ISBN 978-954-07-5733-9
19. Hoon, A., Stashinko, El. Et.al.(2009).Sensory and motor deficits I children with cerebral palsy born preterm correlate with diffusion tensor imaging abnormalities in thalamocortical pathways. In Dev Med Child Neurol. September ; 51(9): 697–704. doi:10.1111/j.1469-8749.2009.03306.x
20. Van Lith,Th., Fenner, P., M. Schofield. (2010). Art Therapy in Rehabilitation. In: International Encyclopedia of Rehabilitation. New York: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE)
21. VanFleet, R., Sywulak, A., Sniscak, C. (2010). Child-Centered Play Therapy. New York: The GUILFORD PRESS
22. Vick, R. M. (2012). A Brief History of Art Therapy. Handbook of art therapy. Ed. C.Malchiodi p. 5. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-60918-975-4

*Снежина Михайлова Михайлова,*
*асистент,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*
*Факултет по науки за образованието и изкуствата*
*катедра „Специална педагогика“*
*smmihaleva@uni-sofia.bg*

# ПРИЛАГАНЕ НА ИНТЕГРАТИВЕН ПОДХОД МЕЖДУ ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И АСТРОНОМИЯ ЗА ДЕЦА

*Станислава В. Тодорова*
*Анна В. Ласкарова-Иванова*

# IMPLEMENTING AN INTEGRATIVE APPROACH BETWEEN ART ACTIVITY IN KINDERGARTEN AND ASTRONOMY EDUCATION FOR CHILDREN

*Stanislava V. Todorova*
*Anna V. Laskarova-Ivanova*

*ABSTRACT: In preschool age, children come for the first time in an environment that is related to learning, developing knowledge and skills that, at a later stage in primary school, are basic for easier learning of the learning material. Learning the science of astronomy at this age is associated with certain difficulties, given the age characteristics of, for example, 3-5-year-old children, as well as the insufficient preparation of teachers for teaching it. The impact that children's engagement has on the development of their knowledge and attitude towards scientific research is related to the development of interest and attitude towards the world around them, understanding and making sense of natural phenomena and showing research interest.*

*KEYWORDS: art activity, astronomy for children, kinder garden, integrative approach.*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Има редица изследвания, които показват, че не е достатъчно само участието на конкретна дисциплина в програмата за обучение, за да се подобри степента на готовност на учителите за интегриране на астрономията или други науки в своята преподавателска практика. Такова проучване представлява и проектът „Смесен подход за обучение за преподаване на астрономия на малки деца“ („A Blended Training Approach to Teaching Astronomy to Young Children“, съкращение: ABATAC). Създаден е, за да предостави на учителите обучение, което да подпомогне за придобиване на необходимите знания, свързани с преподаването и ученето по астрономия в предучилищна възраст и началното училище. Изводите, които са направени в края на изследването, описват трудностите при обучението на децата, свързани с възрастовите особености, със

систематизиране и опростяване на информацията от учителите, недостатъчните часове за преподаване, както и липсата на опит на педагозите с преподаване на астрономия за деца [5].

В България придобиването на „астрономически знания, умения и отношения се осъществява едва в четвърти клас в часовете по човекът и природата (Тодорова, 2022 г.). В предучилищна възраст при 5 – 7-годишните деца е уместно „формирането на астрономическа култура“ [2].

Децата в предучилищна възраст проявяват интерес към заобикалящия ги свят. Освен това различни проучванията разкриват въздействието, което тази ранна ангажираност оказва върху развитието на знанията и отношението на децата към научните изследвания. С тяхна помощ децата развиват интерес към заобикалящия ги свят, разбиране и осмисляне на природните явления и проявяват изследователски интерес. Това е пътят за формиране знания и изграждане на предпочитание към различни области на „науката, технологиите, изкуствата и математиката (STEAM – Science, Technology, Engineering, Art, Math) на по-късен етап в живота“ (Green, K., Trundle, K. C., & Shaheen, M., 2018) [6].

„Значението на повишения акцент върху изкуствата доведе до разширяване на STEM, за да включи изкуствата. Терминът STEAM (наука, технологии, инженерство, изкуства и математика) е въведен от Якман, който осъзнава, че „живеем в свят, в който не можете да разберете науката без технология, която поставя по-голямата част от нейните изследвания и разработки в инженерството, които не можете да създадете без разбиране на изкуствата и математиката. Способността на изкуството да вдъхновява творчеството в научното мислене, да обучава младите учащи по холистичен начин и да предлага друг път за създаване и комуникиране на смисъл предоставя важни причини за интегриране на изкуствата в научното обучение“ [6].

Включването на изкуствата в обучението по астрономия е важно не само за създаване на естетическо отношение към заобикалящия ни свят, но и развива творческото мислене на децата. Сензорното обработване на информацията с помощта на изобразителни дейности ги прави съвместими с методиките прилагани в обучението. Чрез изобразителния процес се предоставят неограничени възможности за използване на рисунката като средство за разкриване и споделяне на мисли, емоции и разбирания за природата и протичащите процеси в нея, за засилване на интереса към Космоса и астрономическите обекти. Детската рисунка е универсален език за предаване на мисли, чувства и емоции, както и на знания и умения. Застъпването на използването на обучение чрез изследване и проучване на астрономически тела, на постройката на Слънчевата система, базирано на изобразителната дейност, спомага за справяне с астрономически теми и по-лесно усвояване и разбиране на учебния материал.

Изобразителната дейност и ученето, базирано на проучвания, могат да бъдат средства за развитие на емоционална интелигентност при децата в предучилищна възраст. Рисуването е универсален инструмент, чрез който може да се изучава наука. То улеснява разработването на по-сложни умствени модели, тъй като подобрява визуализацията на идеи и концепции по време на

изследователския творчески процес. Също така дава възможност на децата да развиват своите идеи, да разбират по-лесно темите, които са сложни за тях и да вербализират по-сложни обяснения [4].

В контекста на изложеното **целта** на настоящата публикацията е да представи влиянието и възможността на прилагане на интегративен подход между астрономия и изобразителна дейност в детската градина.

Добре систематизиран учебен материал в комбинация с изобразителни дейности има много добро въздействие върху ученето на 5 – 7-годишните деца при условие, че те са стратегически интегрирани в смислени учебни дейности. Рисуването като процес предполага по-добро осмисляне на поднесената информация и нейното запаметяване, както и приучаване към систематизиране на вербална обосновка за разлика от наготово поднесената само визуална информация.

Наблюдението на различни природни явления и астрономически тела развиват причинно-следственото мислене при децата в предучилищна възраст. Обучението по астрономия разкрива обективно съществуващи връзки и зависимости между наблюдаваните обекти и явленията, от една страна, а от друга – достъпното предоставяне на информация, с чиято помощ децата разбират различните закономерности в природата с техните причинно-следствени връзки. Чрез наблюдението децата развиват и способността да сравняват предмети и явления от действителността, като разкриват техните сходства и разлики, както и характерни особености.

Астрономическото обучение, както и това по изобразителни дейности развиват зрително-моторната координация и изграждат представи за пространствените съотношения на различни обекти, тяхната характерна форма и цвят. Отдаването на занимания с изкуство помага на децата да развият също фини двигателни умения, повишава сръчността и подобрява координацията око – ръка. Социалните и емоционалните ползи от преподаването на изкуство на деца включват повишаване на самочувствието, насърчаване на себеизразяването и взаимодействието с другите. Има и когнитивни ползи от подхранването на артистичните способности на децата в предучилищна възраст. Освен че се насърчава творческото мислене, подпомага за подобряване на визуалното обучение, засилва силата на паметта и подобрява уменията за вземане на решения [1].

Интересът на децата към заобикалящата ги среда не се базира само върху наблюдаваните обекти. Той засяга различни тематични области и знания и умения, затова интегративният подход е необходим за реализацията на различни програмни съдържания, които трябва да бъдат организирани около общи теми, концепции, знания и умения, за да се улесни ученето. Този подход се стреми да систематизира информация от различни области чрез така наречените *„точки на свързване“* [3].

Интегрирането на изобразителната дейност в преподаването на астрономия цели да подпомогне и да направи по-достъпен и интересен учебния процес. Прякото наблюдение върху астрономическите обекти и явления е трудно

осъществимо, но чрез предоставяне на допълнителни визуални материали изграждането на представа за астрономическите обекти не е невъзможно.

Наблюдението е основен интегративен метод на работа, който включва: *преднамерено наблюдение* – осъществява се основно извън детската градина и предхожда изпълнението на тематична изобразителна задача; *самостоятелно наблюдение* – учителят дава конкретни указания за самостоятелно наблюдение на репродукции и свързана с тях информация за небесните тела; *естетическо наблюдение* – учителят обръща внимание на характерната форма, големина, цвят на изобразявания обект. Развива естетическите възприятия на децата; *преценката (анализ и оценка на резултатите от изобразителната дейност)* – използва се в края на изобразителната дейност. Прави се обоснована преценка на изпълнението на поставената задача, като се обръща внимание на проблемите и пропуските. Тук опорните точки са: отговаря ли съдържанието на поставената тема; изпълнени ли са основните задачи и изисквания.

Основни форми на работа в прилагания интегративен подход са:

| | |
|---|---|
| изобразителни дейности по памет и впечатление | • основава се на целенасочено наблюдение на даден обект като се запаметяват неговите най-характерни особености, след което се пресъздава;<br>• изобразяването по впечатление се осъществява на основата на преживяното в комбинация с възприеман обект от детето. |
| изобразителни дейности по представа | • представата не е непосредствено отражение, а репродукция на по-рано възприети образи;<br>• изобразяват се характерни черти без подробности (това, от което се е впечатлило детето);<br>• съхраняването на представите и тяхното възпроизвеждане е свързано с краткосрочната и дългосрочната памет;<br>• пресъздаване на по-пълен образ е необходимо целенасочено и постоянно обръщане на внимание на конкретни части на обектите. |
| изобразителни дейности по | • свързани задачи с творческо пресъздаване на непознати и невъзприети образи и представи;<br>• образите се създават посредством знания и умения за съществуващи |

| | |
|---|---|
| въображение | образи или части от тях в съчетание по нетрадиционен начин;<br>• комбинациите от нарисуваните образи никога не са били възприемани и запомняни във вида, в който са изобразявани. |

Разнообразните изобразителни дейности са свързани с проектиране, което позволява на децата в предучилищна възраст да създадат свои композиции, в които да пресъздадат виждането си за различни астрономически тела, пространственото им разпределение, съотношението в големината им, както и цветовото им решение чрез използване на различни техники и материали. По време на изобразителния процес могат да бъдат най-различни, но съобразени с възрастовите особености, умения и знания на децата. Интегративният подход в учебния процес насърчава развитие на знанията, уменията, мотивацията за учене и развиване на творческия потенциал на децата.

Развитието на креативността е свързана по-скоро с изкуствата отколкото с науките. Интегрирането на изобразителните дейности в преподаването на природни науки може да доведе до повишена ангажираност на учащите и намаляване на поведенческите проблеми [7].

В заключение можем да кажем, че една от важните задачи на изобразителната дейност е развиването на способността на децата да анализират и синтезират впечатленията си от наблюдаваните природни обекти и явления. Те трябва да усвоят система от знания, умения и навици, които да съдействат при работа с различни техники и материали за по-ярко и образно представяне на идейния замисъл в детската рисунка. Рисунката е процес на конструиране и визуализиране на мисъл, идея, разбиране и виждане на детето за процесите, явленията и обектите, които изобразява чрез своето творчество. Затова изобразителната дейност е едновременно инструмент за комуникация и анализиране, структуриране, пресъздаване и визуализиране на теми, които са предпоставка за изучаване и изследване на не толкова достъпни природни явления и обекти.

Литература:

1. Ласкарова-Иванова, А. (2023) Изобразителна дейност, фина моторика и развиване умения за писане. – В: Годишник на Шуменски университет Епископ Константин Преславски, Педагогически факултет, Том XXVII D, Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2023, ISSN 1314 – 6769, с. 33–38.
2. Тодорова, С. (2022) Формиране на астрономическа култура у децата. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2022, с. 8, ISBN 978-619-201-597-8.

3. Almažan, S., Filipović, S., & Stanisavljević, J. MOGUĆNOSTI PRIMENE INTEGRATIVNOG PRISTUPA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE I BIOLOGIJE.
4. Andrade, V. D., Freire, S., Baptista, M., & Shwartz, Y. (2022) Drawing as a space for social-cognitive interaction. Education sciences, 12(1), 45.
5. Ampartzaki, M., Chatzoglidou, S., Kalogiannakis, M., Tassis, K., Pavlidou, V., Christidis, K., Elefth, G. (2024). Training Professional Kindergarten Teachers and Preservice Kindergarten Teachers in Astronomy Education: The Challenges of the ABATAC Project, European Journal of Education and Pedagogy, Vol 5 | Issue 2 | April 2024, ISSN 2736-4534;
6. Green, K., Trundle, K. C., & Shaheen, M. (2018) Integrating the arts into science teaching and learning: A literature review. Journal for Learning through the Arts, 14(1).
7. Newton, L., & Newton, D. (2010) Creative thinking and teaching for creativity in elementary school science. Gifted and talented international, 25(2), 111-124. https://doi.org/10.1080/15332276.2010.11673575

*Станислава Величкова Тодорова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
*s.todorova@shu.bg*
*Анна Ласкарова-Иванова,*
*преподавател, доктор*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и технологично образование“,*
*a.laskarova@shu.bg*

# СЛОВОРЕДНИ МОДЕЛИ НА ПРОСТОТО ИЗКАЗВАНЕ В БЪЛГАРСКАТА РАЗГОВОРНА РЕЧ (ОБЩ ПРЕГЛЕД)

*Станислава С. Теофилова*

# WORD ORDER OF THE SIMPLE UTTERANCE IN BULGARIAN COLLOQUIAL SPEECH (OVERVIEW)

*Stanislava S. Teofilova*

*ABSTRACT: The text summarizes the main word order patterns of simple utterances in Bulgarian colloquial speech. The approach combines the study of the formal word order and the communicative units with which the theory of the informational structure of the utterance operates.*

*KEYWORDS: word order, simple utterance, Bulgarian colloquial speech*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

В едно свое изказване Й. Йовков пише: „В литературния език, на който пишем, има една логика на разсъдъка, има една граматичност, която го умъртвява. Тук почти винаги се почва правилно с подлога, подир който следват прилогът и останалите определителни и допълнителни думи. А в живата говорна реч – какво движение! Думата, с която почваш, линията на движение и капризите ѝ, премълчаванията, прибързванията, избухванията, модулациите на гласа – в това е животът на тая реч“[62].

Това изказване на големия български писател е поетическа алюзия за разнообразието на словоредните модели в разговорната, в „живата говорна“ реч. Следващите негови думи улавят и по свой начин препращат към съществуващата асиметрия в знанията ни за книжовната и за разговорната реч: „Много пъти съм си мислил за тази разлика между живата и писмената реч и винаги съм се убеждавал, че писмената ни, литературна реч е нещо несравнено по-бедно и по-мъртво. Понякога това ми се е разкривало за момент тъй ясно и тъй неотразимо, че съм си казвал: „Трябва да се върнем решително назад“. Когато писах „Старопланински легенди“, особено много ме занимаваха тия езикови проблеми.

[62] По Свиленов, А. (съст. и ред.) Елин Пелин, Йордан Йовков. Тяхното слово. Варна: Георги Бакалов,
1977.

Тогава съм си поставял и конкретно задачата – да напиша разкази, в които да направя усилия за такова връщане. (…) Това връщане е трудно. (…) То предполага едно основно изместване и престрояване на езика от плоскостта на разсъдъка и неговата логика върху плоскостта на чувството и неговата логика. А логиката на чувството е съвсем друга“. Разбира се, в това свое изказване Й. Йовков говори от гледна точка на своя „занаят“, но потребността от проучването на „живата“, звучащата реч е много точно, образно и въздействащо представена от писателя.

През последното столетие специфичното в разговорната реч (или „логиката на чувството“ по думите на Йовков) е интуитивно улавяно и научно доказвано от различни аспекти. Факт е, че все още съществуват „празни пространства“ в знанието ни за разговорната реч. Един от тези недостатъчно изяснени въпроси е свързан с проблематиката *типове словоред/словоредни модели в българския език*. Темата е актуална за съвременните езиковедски проучвания в много широк смисъл: като се започне от нейната многоаспектност, а оттук и неизчерпаност (с оглед на това дали темата ще бъде стеснена до рамките на конкретен функционален стил, или изводите ще обхващат езика във всичките му стилови разновидности, областта е благодатна за изследване) и се стигне до възможната приложимост на резултатите при създаването на информационни (IT) продукти от ново поколение.

Настоящият текст представя в обобщен вид основните словоредни модели на простото изказване в българската разговорна реч, установени и подробно разгледани в предходно обширно изследване по темата [63]. До момента [64] проблематиката е поставяна и разглеждана в теоретичен аспект само по отношение на изречението в системата на книжовния език [вж. 1].

Подходът, чрез който са представени словоредните модели на простото изказване, съчетава изследването на формалния словоред и на комуникативните единици, с които оперира теорията за информационната структура на изказването. Взаимовръзката между двете изследователски парадигми е установена отдавна: във връзка с актуалното членение на изречението (предшественик на теорията за информационната структура на изказването) се твърди, че „словоредът е само едно от езиковите средства за постигане на актуално членение“ [1: 25], а от друга страна „актуалното членение е един от факторите, определящи мястото на отделните елементи, изграждащи изречението“ [4: 32]. Тук се приема мнението на мнозинството от автори, че актуалното членение е особеност и на изречението, и на изказването.

Оказва се, че словоредът на различните синтактични елементи зависи най-вече от техния вид (от гледна точка на формалната структура на изказването) и от степента на тяхната комуникативна значимост (от позицията на информационната структура). При обсъждането на информационната структура

[63] Става дума за дисертационния труд на Ст. Теофилова „Словоред на простото изказване в българската разговорна реч“ (2018).
[64] Към 2019 г., когато е защитен дисертационният труд.

на отделните изказвания интонацията и контекстът служат като обективни критерии за разпознаване на топика и фокуса.

***Обект на изследователския интерес*** са простите изказвания от сферата на българската разговорна реч. Необходимо е да се уточни, че тук е възприета формулировката на Р. Ницолова за *изказването* като „основната речева единица – изречението, произнесено в определена речева ситуация и в определен контекст с определена комуникативна цел“ [3: 25]. По своята същност изказването е дискурсивна и прагматична категория, а терминът набляга на това, че обект на внимание са изреченските структури, ексцерпирани от реални речеви ситуации, т.е. „произнесените изречения“. Естеството на всяка непосредствено произнесена конструкция е такова, че предполага по-голяма свобода на реализация и оттам – вариативност на формата. Не трябва да се забравя и силната зависимост на изказването от конкретната комуникативна цел, която мотивира неговото съществуване, а оттам и обвързаността му с контекста и уникалната речева ситуация, в чиито условия то е генерирано. Казано по друг начин, всяка дребна промяна в някой от детайлите, осигуряващи протичането на речевото действие (интонация, жест, мимика и други паралингвистични фактори), веднага се регистрира и влияе върху разкодирането на цялостния смисъл на изказването и в частност – върху неговата информационна структура. Българската разговорна реч е избрана за обект на наблюдение именно защото по някои въпроси (сред които и словоредните) все още съществуват „празнини“ в знанието ни за нея.

***Предметът на изследване*** (респ. конкретният аспект, от който ще бъде разглеждан обектът) са словоредните модели на простото изказване в българската разговорна реч. Анализът на словореда се движи в две направления, като стремежът е те да бъдат представени успоредно: коментира се формалният ред на синтактичните елементи и, от друга страна, се търси обвързаността на местоположението им с тяхната комуникативна стойност, т.е. дали спадат към топика или фокуса на изказването.

Изследването си поставя за ***цел*** да идентифицира, класифицира и анализира от формален и комуникативен аспект разговорните словоредни модели на българското просто изказване. За тази цел се търсят и коментират причините (на граматично ниво и на ниво информационна структура), вътрешноезиковите и извънезиковите „стимули“, които пораждат различната подредба на изреченските части в рамките на конструкцията.

***Основната хипотеза***, която трябваше да бъде доказана/отхвърлена в хода на работата, е допускането, че разговорната реч с оглед на своята природа предполага по-голямо разнообразие и предразполага към по-богат набор от начини за словоредно изразяване. Очакванията бяха да бъдат регистрирани повече от три статистически доминиращи словоредни модела (колкото са моделите, описани от Е. Георгиева в нейното изследване върху книжовния език). Предполагаше се, че посочените от авторката словоредни схеми ще бъдат открити – в чист или модифициран вид – и в разговорната реч, но ще бъдат допълнени и от други.

***Материалът***, върху който е базирано изследването, възлиза на над 5000 синтактични единици (прости изказвания). Примерите са събрани чрез аудиозаписи[65] на речта на хора със средно или висше образование, които в неофициална обстановка, съвсем непринудено и спонтанно, общуват със свои близки (семейство, приятели, съседи и т.н.). С други думи конструкциите са извлечени от т.нар. неофициална разговорна реч (разграничението между разговорна и устна реч е отдавна изяснено и се приема тук аксиоматично). Останалите примери са извлечени от Архива по българска разговорна реч на Катедрата по български език при Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ и от платформата с корпуси разговорна реч BgSpeech (www.bgspeech.org). Необходимо е да се допълни, че авторовият материал е събран в съответствие с правилата, заложени в *Упътване за събиране на разговорна реч* на Р. Йосифова [вж. 2].

Изследваният материал с примери от българската разговорна реч потвърждава богатата вариативност при подредбата на синтактичните елементи в границите на простото изказване. Грубо погледнато, за комуникацията от съществено значение са съобщителните и въпросителните конструкции (разговорът се строи основно върху съобщаването на факти, задаването на въпроси и получаването на отговори) – това обяснява и тяхната висока честотност. Обичайна практика е да се подема словоредният модел, използван от събеседника в непосредствено предходно изказване. По този начин „гръбнакът“ на предходната конструкция се прилага като готов шаблон, зададен от контекста, и това става напълно естествено, „мързеливо“, без усилие. Това е характерно най-вече за изказвания, които добавят най-често само дребни щрихи към вече произнесеното, което услужливо им предлага своята форма.

Словоредните въпроси, засягащи **съобщителното изказване**, могат да бъдат обобщени главно въз основа на наблюденията върху словореда на частите на изказването. На тази база биха могли да бъдат изведени следните типови модели, чрез които простите съобщителни конструкции се реализират в българската разговорна реч:

1. S + P + (O) + Д
   *Тошо ще пристигне с майка утре.*

2. (Д) + P + (Д) + S + (Д)
   *Сигурно се е изморил много тати на работа.*

3. Д + P + S / Д + S + P
   *Вчера валя дъжд. / На работа аз си почивам.*

4. (S) + O + P
   *Аз пържоли ще ям.*

[65] По метода на т.нар. скрит микрофон, т.е. без предварителното знание на участниците в общуването.

5. Д + (S) + Р + Д
*Утре аз ще ходя до лабораторията.*

Първите три модела повтарят формулираните още през 1974 г. от Е. Георгиева словоредни схеми на простото изречение: първата схема е със задължителни компоненти *подлог, сказуемо* и *обстоятелствено пояснение*, подредени в този ред, и факултативна поява на *допълнение* между сказуемото и обстоятелството; втората е с фиксирано място само на *сказуемото* и *подлога* и с различно разположение на *обстоятелствата*; третата е с установен ред единствено на *обстоятелственото пояснение* (в абсолютното начало) и различна позиция на *подлога* и *сказуемото*.

Следващите два словоредни модела са обособени за първи път в настоящото изследване. Четвъртият модел е с факултативно присъствие на *подлог* в начална позиция, но със задължителна поява на *допълнение* пред *сказуемото*. Може да се окаже основателно допускането, че е налице тенденция към изравняване по честота на употреба между типичната за книжовния език контактна постпозиция на допълнението спрямо сказуемото и препозиционното разполагане на обекта. Тази идея, от своя страна, резонира със зародилите се в последните години схващания, че т.нар. „отклонения“ в разговорната реч не могат да бъдат вместени и описани чрез корелативната двойка правилно – грешно, защото те не са грешки, а просто формират една своеобразна по-особена разговорна норма, която е различна от представата за книжовноезикова нормативност. Петата, последна схема, съдържа *сказуемо* и *две задължителни обстоятелствени пояснения* (различни или еднакви по вид; най-често едно обстоятелство за време и едно за място и посока) и факултативен подлог.

За последните два словоредни модела може да се твърди, че са все още в процес на формиране и утвърждаване, но нека тази формулировка не звучи плахо или колебливо, тъй като непрекъснатият процес на обновяване и видоизменяне се отнася за всички речеви продукти и явления. Факт е, че конструкциите с препозиционно допълнение и тези с поне две обстоятелствени пояснения присъстват осезателно в ежедневното ни общуване и докато първият тип изказвания може да се обясни с естествената за човека необходимост да каже на първо място важното (според него), то изобилната обстоятелственост на речта ни вероятно се дължи на желанието да бъдат посочени всички условия, при които се е формирало или развило действието/състоянието/признакът (т.е. времето, мястото, причината, количествените показатели и т.н.). Като се изключи тази общочовешка мотивировка, трябва да се допълни, че този модел лежи и върху чисто статистическа основа, подплатен с езика на числата: ексцерпираните примери от разговорната реч доказват, че най-характерна за обстоятелственото пояснение за време е контактната препозиция (независимо дали е инициална за изказването или не), а за обстоятелственото пояснение за място и посока е типична постпозицията в непосредствена близост до сказуемото.

Допълването на предполагаемата предварителна картина за словоредните модели в българската разговорна реч (вж. модел 1., 2. и 3. по-горе) с още две основни словоредни схеми (модел 4. и 5.) на практика потвърждава хипотезата,

заложена в началото на изследването: в словоредно отношение българската разговорна реч показва по-голямо разнообразие в сравнение с книжовния език.

Прегледът на словоредните модели на различните типове несъобщителни изказвания показва, че в по-голямата си част те не се различават съществено от схемите, по които се изгражда съобщителното изказване. Затова при тях е по-релевантно да се говори за „предпочитани словоредни модели“, за ред на думите, който „приляга повече“, който е подходящ, за да изгради гръбнака на конкретната несъобщителна конструкция (така например при повелителното изказване най-предпочитана е схемата със сказуемо в инициална позиция). Ето как би изглеждал един опит да се пренапишат на езика на символите моделите, най-характерни за отделните несъобщителни изказвания:

***Словоредни модели, характерни за въпросителните изказвания***

Като се изключат интонационно оформените въпросителни конструкции, които по формата си представляват съобщителни построения с насложена въпросителна интонация, с по-особен словоред са примерите с въпросителна дума/частица. Ето кои са честите словоредни реализации на този тип конструкции:

Д / О (*въпросителна дума*) + Р + (…)[66]
Р (*въпросителна дума предикатив + копулен/полукопулен глагол*) + S
Р / Д / О / S + *ли*

Много често въпросителните изказвания съдържат в модела си поне едно обстоятелствено пояснение, което е самата въпросителна дума.

По отношение на въпросителните изказвания, съдържащи частицата *ли*, тяхна словоредна проява може да бъде всеки модел, характерен за съобщителното изказване, с различно място на въпросителната частица (мястото на *ли* е обусловено от въздействия на ниво информационна структура).

***Словоредни модели, предпочитани при подбудителните изказвания***

В общи линии редът на думите в подбудителното изказване повтаря дословно този в съобщителните конструкции, като отдава предпочитание на модела с инициално сказуемо, изразено с повелителната форма на глагола за 2 л. ед.ч. или 2 л. мн.ч.:

Р + О

***Словоредни модели, предпочитани при възклицателните изказвания***

Това са всички възможни подредби на елементите, регистрирани вече при съобщителното изказване. Относно словореда на възклицателните построения, съдържащи в състава си въпросителни думи, се установява, че тези думи се държат като елементи с прагматични функции и най-често заемат първата позиция в изказването:

*Въпросителна дума с прагматична функция* + Р + (…)

При наличие на междуметие в конструкцията то измества всички елементи от абсолютното начало:

*Междуметие* + (…)

[66] Тук с (…) се маркира различната подредба на останалите изреченски части.

***Словоредни модели, предпочитани при желателните изказвания***

Характерен тип тук е глаголната конструкция с желателната частица *да* в началото:

*Да* + Р + (…)

Относно **връзката между информационната структура на изказването и неговата формална схема** беше проверена на нивото на частния случай (върху словореда на различните синтактични елементи) идеята, че за словореда на синтактичните компоненти водеща е информационната им натовареност, а не вписването им в граматичната представа за правилност. Необходимо е да се допълни, че освен комуникативната значимост на визираните елементи съществена роля върху техния словоред изпълняват контекстовите и ситуативните условия, но не като някакви абстрактни понятия, а като динамични и постоянно вариращи елементи. От значение, естествено, е и чисто субективният човешки фактор, който в процеса на продуциране на изказването го „облича“ в най-подходящата словоредна форма. Все пак трябва да се признае, че в процеса на общуването комуникантите не отчитат съзнателно информационната натовареност на фразата. Това се получава вероятно под влияние на автоматизъм, отработен в лингвистичната им практика и зависим от лингвистичната им компетентност.

Тук още веднъж беше онагледена идеята, че и припокриването, и разминаването между формална и информационна структура са възможни, понеже зависят от контекста и интонационната оформеност на фразата. В разговорната реч словоредът не функционира като самостоен езиков белег на информационната структура – той сам по себе си не е достатъчен, за да маркира фокуса, тъй като винаги трябва да е подкрепен и от съответното логическо ударение/интонация. Например в изказването *С Иван говорих вчера* информационно изтъкнатият елемент може да бъде *с Иван* (непряко допълнение в препозиция спрямо сказуемото) или *вчера* (обстоятелство за време) – и това зависи от контекста и интонацията. Оказва се, че невинаги преместване от обичайното място е белег за промяна в информационната структура и обратно – не всяка промяна в комуникативната натовареност на елементите се отразява върху словореда им (често интонацията е самодостатъчен дистинктивен белег). В случаите, когато изменената информационна структура се проявява граматично чрез „необичаен“ словоред, се получава един вид подсилване на информационната важност на изтъкнатите елементи, образно казано – фокусиране на втора степен, тъй като значимостта на фокуса се подчертава вече в два плана – формален и комуникативен. С други думи, във връзка с разпознаването на компонентите на информационната структура словоредът по-скоро има помощен, съпътстващ ефект, чрез който подсилва маркирането на комуникативната стойност.

В работата беше проверена и на равнището на разговорното общуване тръгващата още от В. Матезиус идея, че интонацията, заедно със словореда, е равноправно средство за изразяване на актуалното членение. Анализът на ексцерпирания материал не само потвърждава важността на интонационния фактор, но и доказва, че той е водещ по отношение на определянето на

информационната структура, че е средство от по-високо ниво, тъй като не винаги промяната в словореда е белег и за промяна на комуникативната стойност на елементите. С други думи, за да бъде причислена дадена изреченска част към фокуса, не е достатъчно тя просто да промени стандартното си място – нужно е тази промяна да бъде подкрепена и от съответната интонация. *Появата в необичайна позиция на конкретен елемент го причислява към фокуса на изказването само и единствено, когато той привлича и логическото ударение* – в останалите случаи визираната част си остава компонент на топика. Иначе казано, сред набора от средства за маркиране на информационната структура на изказването (респ. на комуникативната стойност на елементите му) на първо място следва да се ранжира интонацията (в частност логическото ударение), следвана от данните на контекста и комуникативната ситуация и едва след това от словореда.

И така, с направените за целите на това изследване наблюдения нееднократно беше потвърдено, че процеси, протичащи на нивото на информационната структура, дирижират словоредните промени в рамките на изказването. Тук е добре да се уточни, че тези процеси, макар и подчинени на граматиката на речта, са силно субективни, т.е. повлияни от човешката личност в цялата ѝ съвкупност от психо-физиологични, емоционални, интелектуални, социални и прочее характеристики, които определят нейните речеви изяви и отговарят за тях. Индивидуалният човешки фактор е толкова силен и поради това, че разговорната реч се заражда в среда, благодатна за субективни речеви вариации. Свободата на изразяване, от една страна, е съобразена с уникалните за всеки човек характеристики и в същото време – вместена в изискването за граматичност, но граматичност от по-особен тип, която да покрива изискванията на речево ниво. В този смисъл т.нар. „отклонения“ в разговорната реч не могат да бъдат вместени и описани чрез корелативната двойка правилно – грешно, защото те не са грешки, а просто формират една своеобразна по-особена разговорна норма, която е различна от представата за книжовноезикова нормативност. Словоредните „норми“ в разговорната реч са доста по-либерални, свободни, нерестриктивни в сравнение с действащите в книжовния език. „Нормата“ на словореда в речта се определя от комуникативното намерение, тя се създава в момента на изричането на изказването и е равносилна на него по спонтанност, макар и да е ограничена по свобода на изразяване до параметрите на определен граматичен инструментариум; освен това тя е силно обусловена от контекста и извънезиковата действителност и в същото време „действа“ заедно с тях. За професионално деформираното лингвистично съзнание този тип „нормативност“ може да изглежда леко странна, дори аграматична, защото тя се подчинява на свои си правила, едно от които е комуникативното намерение да бъде предадено и декодирано успешно чрез възможностите на словореда.

Литература:

1. Георгиева 1974: Георгиева, Е. Словоред на простото изречение в българския книжовен език. София: БАН, 1974.

2. Йосифова 1985: Йосифова, Р. Упътване за събиране на материал от книжовно-разговорната реч. В. Търново: Университетска печатница при ВТУ „Кирил и Методий“, 1985.
3. Ницолова 1984: Ницолова, Р. Прагматичен аспект на изречението в българския книжовен език. София: Народна просвета, 1984.
4. Тишева 2013: Тишева, Й. Прагматични аспекти на устната реч. София: Факултет по славянски филологии, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, 2013.

*Станислава Спасова Теофилова,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“,*
st.teofilova@shu.bg

# ДВИГАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ В УРОКА ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ И ФАКТОРИТЕ, КОИТО ВЛИЯЯТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ТРЕТИ КЛАС ЗА НЕЙНОТО ПОВИШАВАНЕ

*Стефан Д. Кинов*

# THE PHYSICAL ACTIVITY IN THE LESSON OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS AND THE FACTORS THAT INFLUENCE THE STUDENTS OF THE THIRD GRADE ON ITS INCREASE

*Stefan D. Kinov*

*ABSTRACT: The topic of people's motor activity has been widely discussed in recent years, especially in terms of its health-prophylactic impact. The activity and, in particular, the motor activity of the students in school and outside it acquires an even more vital health character due to the sensitive period in the development of children, but also a significant character in terms of the educational component when mastering the tasks in the physical education lesson education and sports and, accordingly, the assessment of students in this multifaceted process.*

*KEYWORDS: physical education, physical activity, motivation, factors*

Темата за двигателната активност на хората е много широко дискутирана през последните години най-вече по отношение на нейната здравно-профилактична насоченост на въздействието. Активността и в частност двигателната такава на учениците в училище и извън него придобива както още по-жизненоважен здравословен характер поради сензитивния период в развитието на децата, но така също и значим характер по отношение на образователния компонент при усвояване на задачите в урока по физическо възпитание и спорт и съответно оценяването на учениците в този многостранен процес.

Спортните педагози успешно могат да повишат вътрешната мотивация на 9 – 10-годишните ученици чрез: задоволяване на потребностите за спортуване; поддържане на любопитството; провокиране на интереса; организиране на състезания и осигуряване на свобода на самостоятелно поставяне на цели [1].

Съзнателното отношение и активност в уроците по физическо възпитание и спорт на учениците от началното училище (начален етап на основната образователна степен) в изключително голяма степен са повлияни от тяхната мотивация, динамично развиваваща се и променяща се под въздействието на разнообразни взаимносвързани фактори, измежду които семейната среда, приятелската среда, педагогически осмисленото въздействие на учителя и др.

Мотивите, потребностите и целите са основата на мотивационната сфера на ученика. Освен мотиви, потребности и цели в качеството на подбудители на поведението му в урока са неговите интереси, желания и намерения [2].

Урокът по физическо възпитание и спорт се характеризира със своята многопосочност както на въздействието, така също и на идентифициране от страна на учителите на факторите, влияещи върху ангажираността и мотивацията за участие на учениците.

Много важно условие за осъществяване на многопосочно въздействие върху организма на учениците е спортно-педагогическата подготовка и квалификация на преподавателите, провеждащи този предмет. Затова е препоръчително началните учители по физическо възпитание от 1. до 4. клас системно да се включват в организирани форми за повишаване на квалификацията им в областта на физическото възпитание [3].

В уроците по физическо възпитание и спорт активното взаимодействие между участниците в учебно-възпитателния процес се проявява при усвояването на двигателните умения от учениците. Спортно-двигателната дейност е предпоставка за непрекъснато взаимовлияние, съобразяване и взаимодействие между учениците и техните действия с учителя [4].

Разглеждайки така посочения научен проблем, за ***обект*** на изследването определихме спортно-педагогическия процес в урока по физическо възпитание и спорт, а за ***предмет*** – установяване, анализиране и оценяване на факторите, които оказват най-съществено влияние върху активността на учениците в часовете по физическо възпитание и спорт. ***Целта*** на настоящото изследване е установяване степента на въздействие на отделните фактори, влияещи върху активността на учениците от трети клас в урока по физическо възпитание и спорт. ***Задачите***, произтичащи от така зададената цел, са:

1. Да се проучи в спортно-педагогическата научна литература за наличието на сходни изследвания и на тази база да се оформи научно-методологически инструментариум.
2. Да се извърши анкетно проучване на учениците от трети клас и на начални учители, като получените отговори се обобщят, анализират и оценят.
3. Да се изготви анализ и оценка на обобщените резултати и се посочи кои от факторите оказват по-съществено влияние върху активността на учениците в часовете по физическо образование и спорт.

***Контингент*** на изследването:

За целта на настоящето изследване използвахме контингент от 50 ученици от 3. клас (28 момчета и 22 момичета), както и 12 начални учители, преподаващи часовете по физическо възпитание и спорт на учениците в трети клас от ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“ – гр. Самоков, СУ „Иван Вазов“ – гр. Благоевград и 7 СУ „Кузман Шапкарев“ – гр. Благоевград.

***Организация и етапи на изследването***

1) **Анкета с ученици от трети клас**

За целите и решаването на задачите на проучването беше изготвена анкетна карта, в която са включени въпросите за събиране на информация за въздействието на факторите, влияещи върху активността на учениците за физически упражнения и спорт.

При определяне на въздействащите фактори, даващи отражение върху двигателната активност на децата, ограничихме основно следните **фактори:**

1. Семейната среда: родители, братя и сестри;
2. Приятелската среда;
3. Училищната среда – училището, учителите;
4. Материалната база;
5. Оценяването на учениците от техните учители.

Анкетата се състои от въпроси, разделени на 5 раздела, като всеки раздел включва 5 – 8 въпроса.

**Първият** раздел оценява влиянието на семейството върху физическата активност на учениците и съдържа 5 въпроса.

**Вторият** раздел оценява влиянието на приятелската среда. Оказват ли влияние върху активността за спортуване приятелите? – съдържа 5 въпроса.

**Третият раздел** дава оценка на училищната среда – на процеса на обучение и учителския подход към обучението на децата – съдържа 8 въпроса.

**Четвъртият раздел** оценява влиянието на спортно-материалната база върху активността за спортуване на учениците – съдържа 5 въпроса.

**Петият раздел** показва въздействието на оценяването на учениците върху тяхната активност в часовете по физическо възпитание и спорт – съдържа 5 въпроса.

За анализ и обобщение на получените резултати беше използван **процентов анализ**.

2) **Анкета с учители от „началния клас“**, преподаващи физическо възпитание и спорт на трети клас.

За да добием по-добра представа за активността на учениците в часовете по физическо възпитание и спорт и влияещите им фактори, проведохме изследване чрез анкета на учители от няколко училища.

Анкетата се състои от 10 въпроса, на всеки от който са дадени възможни отговори до 5, които учителят по своя преценка може да посочи.

Въпросите обхващат и **петте изследвани фактора**, въздействащи върху активността на децата в часа по физическо възпитание и спорт.

***Анализ на резултатите***

**Изследване на семейната среда като фактор за развитие на спортната активност в децата**

Диаграма №1

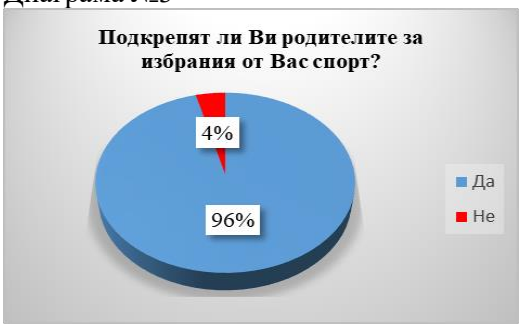



Диаграма №2

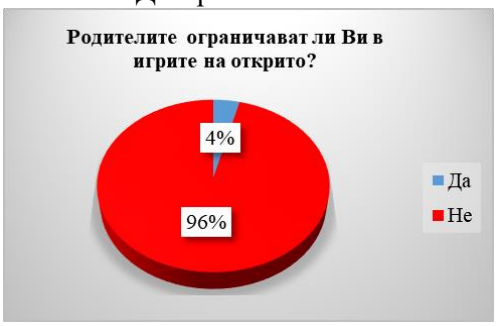


На първия въпрос положителни отговори са дали 80% от анкетираните ученици. 20% от тях са споделили, че родителите им не отделят достатъчно време за съвместни спортни дейности. Според получените отговори голям процент от родителите отделят от времето си, за да спортуват заедно с децата си. Родителите, които отделят място за спорта и физическата активност в живота на детето си, имат огромно влияние върху мотивацията им да спортуват.

Диаграма №3




Диаграма №4




Родителите на учениците ги подкрепят за избора им на спорт. 96% имат подкрепата на родителите си. Само 4% не са подкрепени от своите родителите в този си избор. Позитивната подкрепа насърчава и стимулира усилието, старанието и постоянството, с които детето се стреми да реализира спортните си цели.

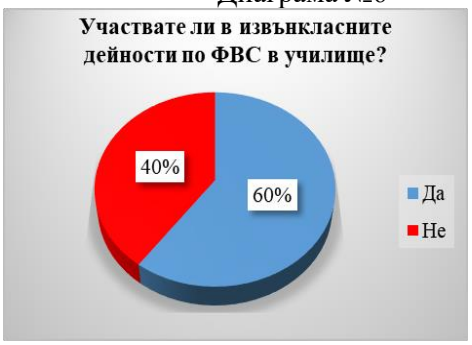
От диаграмата №4 се вижда, че децата не са ограничавани от родителите си да спортуват на открито – 96% от тях нямат ограничение, защото родителите желаят децата им да прекарват свободното си време на открито вместо пред телевизора, компютъра, таблета, телефона. Играта на открито има своите положителни страни както за здравното, така и социалното развитие на децата.

**Изследване на училището като фактор, влияещ върху мотивацията за участие в урока по физическо възпитание**

Диаграма №5



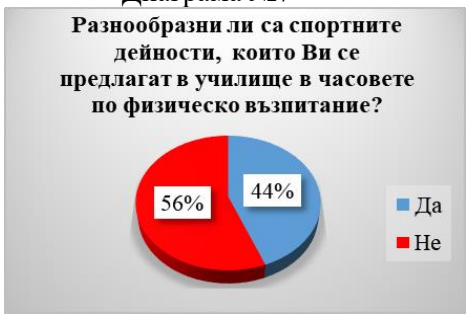

Диаграма №6



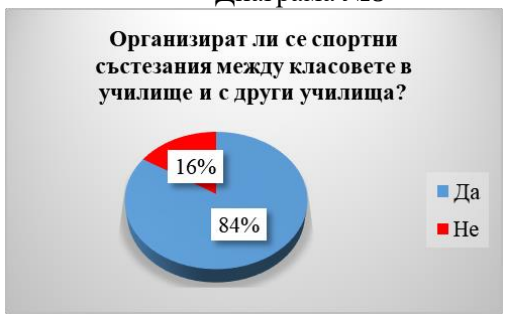
В училище са организирани извънкласни дейности по физическо възпитание според 76% от учениците, но 24% отговарят отрицателно (Диаграма №5). Видно е, че те не са обхванати за участие в тези дейности извън традиционния урок. Търсенето на ефективни и нетрадиционни форми на обучение и възпитание е наложително с цел оптимизирането на двигателната активност като неразделна част от интелектуалното и емоционалното развитие и възпитание на подрастващите.

В извънкласните дейности участват 60% от анкетираните, а 40% не участват. Това е сравнително голям процент от ученици с предоставена им възможност, но неучастващи в организираните извънкласни дейности (Диаграма №6).

Диаграма №7



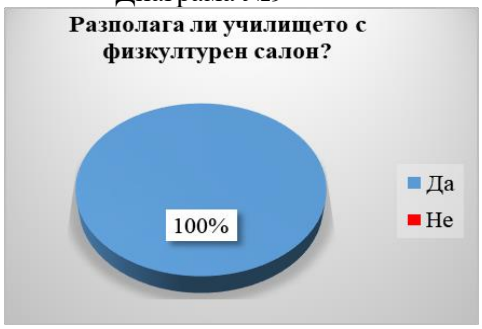

Диаграма №8



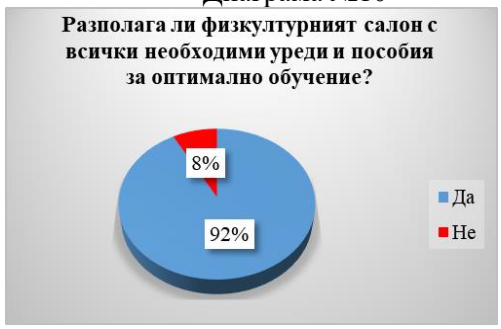

От една страна, еднообразните спортни дейности в урока по физическо възпитание и спорт могат да бъдат демотивиращ фактор за активно участие (Диаграма №7), но от друга страна, организираните спортни състезания в рамките на училището, както и междуучилищни такива (Диаграма №8) стимулират учениците да бъдат двигателно активни и да усъвършенстват своите умения по вид спорт с цел по-добра изява на спортното игрище.

**Изследване на спортно-материалната база като фактор, влияещ върху мотивацията за участие в урока по физическо възпитание**

Диаграма №9



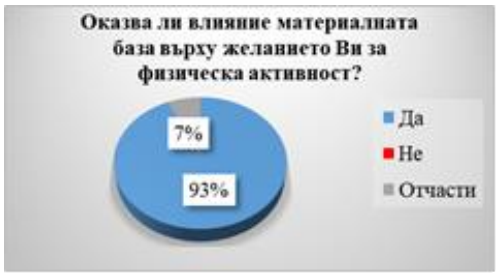

Диаграма №10



Диаграма №11




Диаграма №12




Видно е, че в изследваните училища е осигурена спортно-материална база както открита, така и закрит спортен салон. Друг е въпросът обаче доколко учениците са информирани за трудностите, които срещат учителите, когато в лоши метеорологични условия се наложи в един спортен салон да бъдат провеждани уроци с два или дори три ученически класа.

**Изследване на приятелската среда като фактор, влияещ върху мотивацията за участие в урока по физическо възпитание**

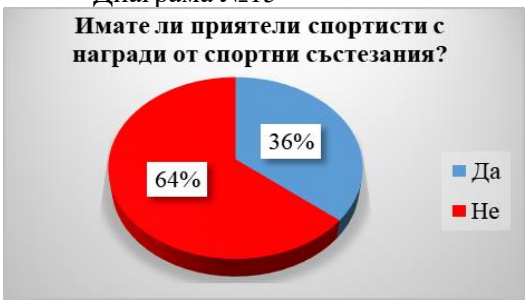
Диаграма №13



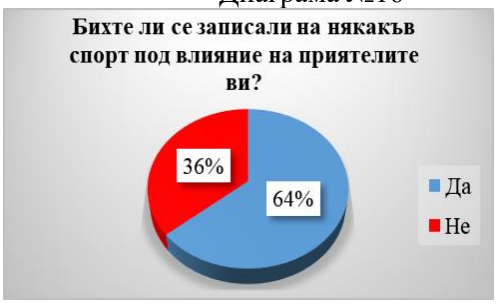

Диаграма №14




Диаграма №15



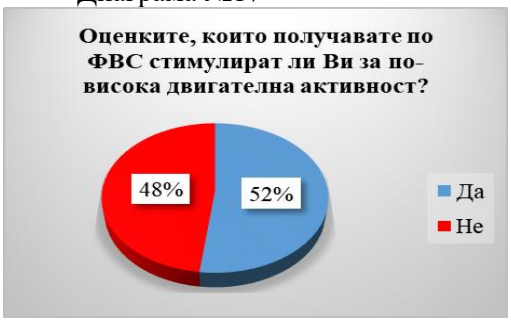

Диаграма №16



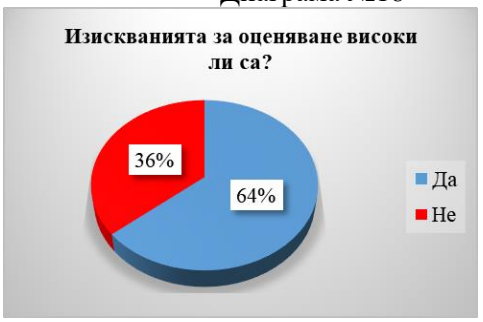

Може да се каже, че приятелската среда е определящ фактор при участието на учениците в спортни активности. При повече от половината анкетирани приятелската среда е повлияла положително – било при избор на вид спорт или като цяло за оказване на влияние върху упражняването на някакъв вид спортна дейност.

**Изследване на оценяването като стимулиращ фактор, влияещ върху мотивацията за участие в урока по физическо възпитание**

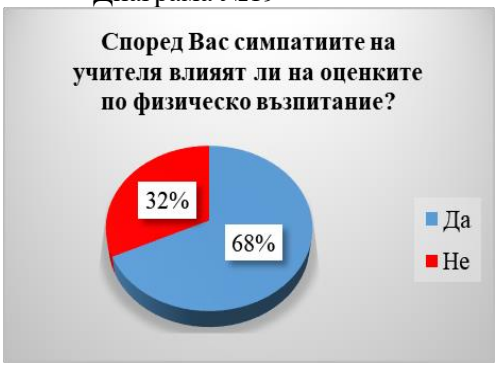
Диаграма №17




Диаграма №18




Диаграма №19




Диаграма №20




Оценяването като цяло оказва влияние на учениците по отношение активността им на участие, но от голямо значение тук се явяват критериите за оценяване, обективни и субективни такива. Настоящите критерии за оценяване не стимулират учениците към активна двигателна дейност в уроците по физическо възпитание и спорт.

**Анализ на резултатите от анкетата с учители по физическо възпитание и спорт**

Диаграма №21



Диаграма №22




Диаграма №23




Диаграма №24




**Изводи**

От направеното изследване за повишаване на активността на учениците от трети клас на началното училище в урока по физическото възпитание и спорта и другите спортни активности може да се обобщи, че факторите: семейна среда, приятелска среда, училища среда, спортно-материална база и оценяване оказват съществено влияние върху активността на учениците за участие в занимания с физически упражнения и спорт.

Родителите като цяло отделят от времето си, за да спортуват заедно с децата си. Родители, отделящи място за спорта и физическата активност в живота на детето си, имат огромно влияние върху мотивацията им да спортуват.

Еднообразните спортни дейности в урока по физическо възпитание и спорт, от една страна, могат да бъдат демотивиращ фактор за активно участие, но, от друга страна, организираните спортни състезания в рамките на училището, както и междуучилищни такива стимулират учениците да бъдат двигателно активни и да усъвършенстват своите умения по вид спорт с цел по-добра изява на спортното игрище.

В изследваните училища е осигурена спортно-материална база както открита, така и закрит спортен салон. Друг е въпросът обаче доколко може да се преодолеят трудностите, които срещат учителите, когато в лоши метереологични условия се наложи в един спортен салон да бъдат провеждани уроци с два или дори три ученически класа.

Приятелската среда е определящ фактор при участието на учениците в спортни активности. При повече от половината анкетирани приятелската среда е повлияла положително – било при избор на вид спорт или като цяло за оказване на влияние върху упражняването на някакъв вид спортна дейност.

Оценяването като цяло оказва влияние на учениците по отношение активността им на участие, но от голямо значение тук се явяват критериите за оценяване, обективни и субективни такива. Настоящите критерии за оценяване не стимулират учениците към активна двигателна дейност в уроците по физическо възпитание и спорт.

Литература:


1. Илиева, И. (2008). Подходи за повишаване на мотивацията за спортуване при 9 – 10-годишни ученици. *Научни трудове на Русенския университет, том 47, серия 5.4, 185–188. Изд. Русенски университет „Ангел Кънчев“. Русе.*
2. Симеонова, В., А. Момчилова, (2012). Възможности за повишаване на мотивацията в урока по физическо възпитание и спорт. *Научни трудове на Русенския университет, том 51, серия 8.2, 66–75. Изд. Русенски университет „Ангел Кънчев“. Русе.*
3. Dokova, N. (2022). Polyfunctionality of physical education as pedagogical processes in primary school (based on expert assessment). *Physical Education, Sport, Kinesitherapy Research Journal /PESKRJ/, 5*(4), Art.9, pp. 47–52.
4. Tomova, D. (2016). Interactions in the educational process of the physical education practice and sports training for the secondary school. *Physical Education, Sport, Kinesitherapy Research Journal /PESKRJ/, 1*(1), Art.2, pp.6 – 9.



*Стефан Дианов Кинов,*
*главен асистент, доктор,*
*Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград,*
*Факултет по педагогика,*
*катедра „Теория и методика на физическото възпитание“,*
stefankinov@swu.bg

# НАУЧНОТО ИЗРАСТВАНЕ И СПОРТНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА КАТЕДРА „ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НА ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“ ЗА ПЕРИОДА 2010 – 2024 ГОДИНА

*Теодора Ж. Игнатова*

# THE SCIENTIFIC GROWTH AND SPORTS ACHIEVEMENTS OF THE THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS DEPARTMENT FOR THE PERIOD 2010 – 2024

*Teodora Zh. Ignatova*

*ABSTRACT: The Department of Physical Education and Sport was opened in 1964, when a branch faculty of Sofia University was created, and in 1971 the same branch was separated as an independent Higher Pedagogical Institute (VPI) with the departments assigned to it, ensuring the education of students. Over the years, the tasks and activities of the department, dictated by the specifics of the educational process in the PF and in the SHU, have grown. The purpose of the present study is to track the scientific development and sports achievements of teachers and students from the Department of Physical Education and Sport over the past 15 years.*

*KEYWORDS: physical education and sports, scientific growth, sports achievements*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“, основана още през 1964 г., е една от първите катедри в ШУ „Епископ Константин Преславски“ и през 60-годишната си история е в хармония с дейността на университета, който подготвя за нуждите на региона и страната висококвалифицирани специалисти. Мисията, целите и задачите на образователния процес създават условия за успешна професионална подготовка на бъдещите специалисти за повишаването на инвестициите в човешките ресурси и на качеството на работната сила, нейната пригодност и заетост в условията на икономика, основана на знанието и на високо качество на образованието.

В доклад Надежда Йорданова отбелязва, че *научноизследователската работа в катедрата се развива интензивно и във възходяща линия още от първите години на нейното създаване* [Йорданова, 2007: 22]. В обобщени данни от 2007 г. научните изяви на преподавателите имат следната характеристика: научни доклади – 70, статии в научни списания – 40, дисертации – 4, монографии – 10, учебници и учебни помагала – 11.

И днес научноизследователската дейност на катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ се осъществява колективно и индивидуално

от членовете на академичния състав чрез участия в регионални, национални и международни прояви. Академичната свобода намира израз в преподаването, свободата на провеждане на научни изследвания, свободата на творческите изяви и свободата на обучението.

Научната дейност приоритетно е насочена към обезпечаване на учебния процес в съответствие с най-новите научни достижения на спортологията, проучване на наш и чуждестранен опит, изследване на актуални проблеми на физическото възпитание и спорта, а изследователската дейност на Катедрата се развива в следните направления:

- Научно израстване на преподавателския състав – защита на докторски дисертации и хабилитации;
- Осигуряване на учебния процес с необходимата учебно-методична литература – издаване на учебници, учебни пособия и помагала за нуждите на учебния процес, статии в специализираните научни издания;
- Участия във вътрешноуниверситетски, национални и международни проекти и научни изследвания, свързани със съответната проблематика;
- Активно участие на студенти от Шуменски университет и специалност „Педагогика на обучението по физическо възпитание“ (ПОФВ) в научни и спортни прояви на университетско, национално и международно ниво.

През периода 2010 – 2024 г. дейността на катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ за стимулиране на научноизследователската и спортна дейност на преподавателите, докторантите и студентите е насочена към:

- Осигуряване на възможности за повишаване на научната квалификация на академичния състав чрез участия в конференции, симпозиуми и семинари в страната и чужбина;
- Осигуряване на материална база за научна дейност.

Резултатите от научноизследователската и художествената и спортна дейност са обобщени и изведени в таблица 1.

Таблица 1. НИХТД на катедра „ТМФВ и спорт“ за периода 2010 – 2024 г.

| Година | Участия в научни прояви | Научна продукция | Проекти/ участници | | | Спортни прояви/участници |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | М | Н | ВУ | |
| 2010 | 9 | 24 | 1/4 | 2/2 | 1/10 | 10/42 |
| 2011 | 8 | 8 | - | 1/1 | 1/11 | 9/39 |
| 2012 | 16 | 16 | - | 1/1 | 1/11 | 7/28 |
| 2013 | 23 | 27 | - | 2/6 | 1/13 | 15/109 |
| 2014 | 39 | 29 | - | 2/1 | 1/14 | 2/23 |
| 2015 | 38 | 32 | 1/3 | - | 1/19 | 14/70 |
| 2016 | 24 | 20 | 1/3 | 1/5 | 1/15 | 7/50 |
| 2017 | 59 | 48 | 2/9 | 1/5 | 1/15 | 13/63 |
| 2018 | 37 | 27 | 2/10 | 1/4 | 1/15 | 6/44 |
| 2019 | 25 | 26 | 1/7 | 1/1 | 1/15 | 7/54 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2020 | 13 | 14 | - | 1/5 | 1/16 | 3/14 |
| 2021 | 15 | 21 | 1/3 | 1/6 | 3/16 | 7/47 |
| 2022 | 27 | 24 | 1/2 | 2/4 | 1/14 | 9/73 |
| 2023 | 27 | 19 | - | 1/1 | 4/17 | 18/102 |
| 2024 | 12 | 12 | - | - | 1/16 | 9/86 |
| **Общо:** | **372** | **347** | **10/41** | **17/42** | **20/217** | **136/844** |

Динамиката на участията в научни прояви може да се проследи на фиг. 1.

През периода 2010 – 2018 г. научните ангажименти на преподавателите и докторантите от катедра „ТМФВ и спорт“ регистрират висока и възходяща активност. Академичната общност на катедрата участва в научни форуми от национален и международен мащаб. Тук можем да отбележим представянето на преподавателите Н. Йорданова, С. Базелков, Р. Алексиев, Т. Симеонова, Т. Игнатова, Я. Янков в международни научни конференции и конгреси в Будапеща, Унгария; Охрид, Велес и Струга, С. Македония; Одрин, Турция. Добра практика през годините са пътуващите семинари на Педагогическия факултет (ПФ), в които активно се включват всички членове на катедрата.

С настъпване на пандемията Ковид-19 и преминаването към онлайн комуникация участията в научни форуми бележат нисък ръст. Можем да го отдадем на факта, че към момента обучение в електронна среда по физическо възпитание и спорт не е обичайна практика и в такъв аспект преподавателите от катедрата насочват усилията си за адаптиране на учебния процес към създадените извънредни ситуации. Въпреки това преподаватели и докторанти регистрират онлайн участия в: „23-ти Международен симпозиум за спорт и физическо образование на младите“, организиран от Федерацията на спортните педагози на Република Северна Македония; Научна конференция с международно участие – „Съвременният дискурс в науката“, организатор ПФ на ШУ „ Епископ Константин Преславски“ и „12 МНК Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорта“ – СУ „Св. Климент Охридски“.




Фиг. 1. Ръст на участия в научни прояви през годините

Основните проблемни области и теми на научноизследователската работа на преподавателите могат да се изведат в следните направления:

- Изследване и развитие на теорията на физическото възпитание като интегративна научно-учебна дисциплина и нейната специфична методика;
- Изследване на теорията на спортната тренировка в общометодологичен аспект и специфичната методика за видовете спорт;
- Хармонизиране на нашето с европейското образователно пространство, изискващо подготовката на висококвалифицирани учители по физическо възпитание и спорт в различните степени на средното образование.




Фиг. 2. Ръст на научната продукция през годините

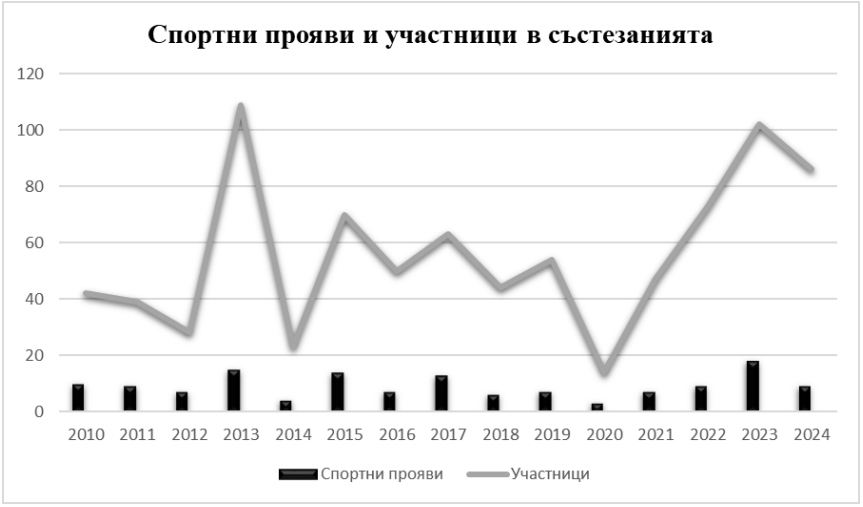
За осигуряване на учебния процес на специалностите „Педагогика на обучението по физическо възпитание“, „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Специална педагогика“ и някои от магистърските програми преподавателите от катедра „ТМФВ и спорт“ осъществяват сериозна издателска и публикационна дейност през годините.

В съответствие с чл. 26 от ЗРАС [3] в Катедрата са заели академична длъжност „доцент“ – трима, „професор“ – четирима. Издадени са монографии, студии, учебници, учебни помагала и статии в научни списания, една част от които са в резултат от участия в научни конференции. През отчетения период научната продукция на преподавателите от Катедрата нараства, като най-висок ръст бележи през 2017 г. (фиг. 2).

Тук трябва отбележим екипната работа на колегите, а също така и колаборацията с преподаватели от други катедри и организации. Периодът на изолация 2019 г. – 2020 г. се отрази негативно върху публикационната дейност, но за сметка на това бяха изготвени учебни ресурси в платформите за обучение в електронна среда.

Според М. Богданова проектът е *съвкупност от дейности, насочени към осъществяване на ясно дефинирани цели в рамките на дефиниран времеви период и при дефиниран бюджет* [Богданова, 2017: 22]. Катедра „ТМФВ и спорт“ регистрира участия през годините в международни, национални и вътрешноуниверситетски проекти. В международните проекти „Innovative Learning Resources to Foster Equal Participation in Grassroots Sports Dealing with Discrimination, Racism and Violence Incidents“ 2015, „Football3 for Respect!“ 2017 – 2018, „Equal Sport For All“ 2017 – 2019 са проведени кръгли маси и работни срещи в Мурсия – Испания, Патра – Гърция, Падуа – Италия, Берлин – Германия. Представителите от Катедрата Н. Йорданова, С. Базелков, Т. Симеонова, Ч. Стойчев, К. Минев, Т. Игнатова, С. Акерски, М. Базелков вземат активно участие при реализиране на целите и задачите на проектите.

Студентският спорт е присъствал активно в дейността на катедра „ТМФВ и спорт“. Постиженията на спортните ни отбори на международно и национално ниво са много и това е видно от купите и медалите, разположени във витрините на ПФ и Ректората на ШУ. Въпреки скромната материална база и ограничения финансов ресурс в сравнение с други висши училища преподавателите от Катедрата полагат немалко усилия за достойното представяне на отборите по баскетбол, волейбол, хандбал, футбол, лека атлетика, аеробика, тенис на маса, кикбокс и др. Традиционно спортните отбори на ШУ вземат участия в мероприятия на Асоциация за университетски спорт (АУС) „Академик“, като най-силно присъстват на спортните терени отборите по баскетбол и тенис на маса. Балансирано представяне показват и останалите отбори, което е знак за висок професионализъм и отдаденост на преподавателите от Катедрата.




Фиг. 3. Спортни прояви и участници в състезанията за периода 2010 г.– 2024 г.

Призовите места през изследвания период са много, но поради лимитирания обем на доклада ще отбележим тези от международни състезания и

състезания от Национален университетски спорт (НУШ) на АУС „Академик“ (фиг. 3).

**Международни състезания**:

- Международен спортен фестивал 2010 г. – Истанбул, Турция: хандбал (жени) – 1-во място, ръководител С. Базелков; волейбол (мъже) – 2-ро място, ръководител К. Хаджиев;
- Световен студентски спортен фестивал 2011 г. – Истанбул, Турция: тенис на корт – 3-то място индивидуално класиране – Янка Банчева, ръководител Н. Йорданова;
- Международен спортен фестивал 2015 г. – Истанбул, Турция: тенис на маса – 1-во място (жени) – Пенка Стоянова, 2-ро място (мъже) – Денислав Денчев, 3-то място (мъже) – Стоян Николов, ръководител Т. Симеонова;
- Първи балкански игри, Одрин, 2016 г. – тенис на маса (индивидуално класиране) – 1-во място – Денислав Денев, 3-то място – Пенка Стоянова; тенис на маса (отборно класиране) – 2-ро място – комплексно класиране, ръководител Т. Симеонова;
- Международен спортен фестивал 2016 г. – Истанбул, Турция: 3-то място – Пенка Стоянова, ръководител Т. Симеонова.

**Национален университетски шампионат на АУС „Академик“:**

- НУШ по аеробика 2011 г. – гр. Пловдив, 2-ро място – отборно класиране, ръководител Т. Игнатова;
- НУШ по лека атлетика 2011 г. – Велико Търново, 1-во място (индивидуално класиране) – Силвия Дънекова, ръководител Ч. Стойчев;
- НУШ по хандбал (мъже) 2013 г. – София, 1-во място, ръководител С. Базелков;
- НУШ по хандбал (жени) 2013 г. – София, 1-во място, ръководител С. Базелков;
- НУШ тенис на маса (отборно) 2013 г. – 3-то място, ръководител Т. Симеонова;
- НУШ волейбол (жени) 2013 г. – 3-то място, ръководител М. Базелков;
- НУШ по хандбал (мъже) 2014 г. – 1-во място, ръководител С. Базелков;
- НУШ по хандбал (жени) 2014 г. – 1-во място, ръководител С. Базелков;
- Лятна универсиада 2015 г. – Камчия, баскетбол 3х3 (мъже) 2-ро място, ръководител Т. Симеонова;
- НУШ по джудо, 2015 г. – 3-то място – отборно класиране, 1-во място – Гюлджан Мехмедова, 2-ро място – Стефка Серафимова, ръководител Т. Симеонова;
- НУШ по баскетбол 3х3, 2016 г., В. Търново: 3-то място – жени, ръководител Т. Симеонова;

- НУШ хандбал (мъже), 2016 г., Русе: 2-ро място, ръководител С. Базелков
- НУШ по аеробика, 2017 г. – Пловдив: отборно класиране – 1-во място (мъже), 3-то място (жени), в индивидуалното класиране – 2-ро, 3-то място, ръководител Т. Игнатова;
- Национална универсиада 2017 г. – тенис на маса, Стара Загора: (индивидуално класиране) – 2-ро място – Денислав Денев, ръководител Т. Симеонова;
- Национална универсиада 2017 г. лека атлетика – Стара Загора: 2-ро място – 1500 м, 2-ро място – 400 м, ръководител Ч. Стойчев;
- НУШ баскетбол 3х3 мъже, 2017 г. – Шумен: 2-ро място, ръководител Т. Симеонова;
- НУШ по Лекоатлетически крос „Есен 2018“, Благоевград: 1-во място, ръководител Ч. Стойчев;
- НУШ тенис на маса 2018 г., София: 1-во място – Денислав Денев, 2-ро място – смесени двойки, ръководител Т. Симеонова;
- Летни университетски игри – 2018 г., Камчия: баскетбол (мъже) 3х3 – 1-во място, баскетбол 3х3 (жени) – 2-ро място; тенис на маса (мъже) – 2-ро място – отборно класиране, тенис на маса (жени) – 3-то място – отборно класиране; 1-во и 2-ро място индивидуално мъже – Денислав Денев, Атанас Росенов, 3-то място – индивидуално жени – Пенка Стоянова, ръководител Т. Симеонова
- Форум на преподавателите по спорт в България, 2018 г., Лозенец: 1-во място – плажен волейбол; 1-во място – плажен тенис; 3-то място тенис на корт – смесени двойки; отборът на преподавателите от катедра „ТМФВ и спорт“ на ШУ е комплексен победител.
- НУШ по тенис на маса, 2020 г., Кранево: отборно класиране (мъже) – 1-во място – Денислав Денев, Атанас Атанасов, Павел Цолов, Ивелин Добрев; отборно класиране (жени) – 3-то – Златина Андреева, Меги Стоянова; индивидуално класиране (мъже) – 1-во място – Денислав Денев, 3-то място – Атанас Атанасов; двойки (мъже) – 1-во място – Атанас Атанасов, Павел Цолов; двойки (жени) – 3-то място – Златина Андреева, Меги Стоянова, ръководител Теодора Симеонова (снимка 1).



Снимка 1. Отбор мъже на ШУ по тенис на маса, 2019 г.

- Национална универсиада баскетбол 5х5 (мъже), 2021 г., Стара Загора: 3-то място, ръководител Я. Янков;
- Национална универсиада лека атлетика (жени), 2021 г., Стара Загора: 1-во място – дълъг скок, 2-ро място – висок скок – Димана Захариева; 2-ро място – щафета 4х100, ръководител доц. д-р Чавдар Стойчев;
- Национална универсиада волейбол (мъже), 2021 г., Стара Загора: 3-то място, ръководител М. Базелков;
- Летни университетски студентски игри (ЛУСИ) 21 Кранево, плажен волейбол (мъже) – 1-во място, ръководител М. Базелков;
- ЛУСИ 21 Кранево, тенис на маса – 1-во място отборно жени, ръководител Т. Симеонова;
- Спортен форум на преподавателите по спорт в България, 2021 г., Лозенец: 3-то място 3х3 баскетбол; 1-во място плажен волейбол (жени); 3-то място тенис (смесени двойки); комплексно класиране – 2-ро място;
- НУШ по баскетбол 3х3 (мъже), 2022 г., Благоевград: 1-во място, ръководители Т. Симеонова, Я Янков;
- НУШ по баскетбол, 2022 г., София: 1-во място, ръководител Т. Симеонова;
- ЛУСИ 22 Кранево: 3-то място – комплексно класиране;
- НУШ по хандбал (мъже) 2022 г., София: 3-то място, ръководител Х. Драганова;
- НУШ по кикбокс 2022 г., София: отборно класиране – 2-ро място, ръководител Х. Драганова;
- НУШ по Еър бадминтон 2023 г., гр. Кранево: 1-во място, ръководител: К. Димитров;

- НУШ по хандбал (мъже), 2023 г., София: 2-ро място, ръководител: Х. Драганова;
- НУШ по хандбал (жени), 2023 г., София: 2-ро място, ръководител: Х. Драганова (снимка 2);



Снимка 2. Отборите на ШУ по хандбал, 2023 г.

- НУШ по аеробика 2024 г., София: отборно класиране – 3-то място, индивидуално класиране (жени) – 2-ро място – Евгения Калоянова; индивидуално класиране (мъже) – 1-во място – Жечко Йорданов, 2-ро място – Иван Неделчев, 3-то място – Кирил Иванов, ръководител Т. Игнатова (снимка 3);




Снимка 3. Отборът на ШУ по аеробика, 2024 г.

• НУШ по баскетбол 3х3 (мъже), 2024 г., Шумен: 1-во място, ръководители Т. Симеонова, Я. Янков (снимка 4);

• Национална универсиада по баскетбол (мъже), 2024 г., Стара Загора: 3-то място, ръководители Т. Симеонова, Я. Янков.




Снимка 4. Отборите на ШУ по баскетбол 3х3, 2024 г.

Може да се изброяват още много спортни изяви и постижения на студентите и преподавателите от катедра „ТМФВ и спорт“. В последните години спортната дейност се представя основно от студентите спортисти от специалност „Педагогика на обучението по физическо възпитание“ (снимка 5).



Снимка 5. Студенти от спец. „ПОФВ“ на Празник на гимнастиката, 2019 г.

Много важна страна от образователно-възпитателния процес е личният пример на преподавателите от катедра „ТМФВ и спорт“. Със своите ежегодни участия в

„Спортен форум на преподавателите по спорт от висшите училища в България“ (Лозенец) и „Зимни университетски игри за преподаватели по спорт“ (Мальовица) са пример за подражание от младите хора. В спорта се развива чувство за отговорност към партньора, формират се лидерски качества и двигателна поливалентност. Завоюваните от тях медали до днес са: 15 златни, 11 сребърни и 10 бронзови (снимка 6, 7).



Снимка 6. Преподавателите от катедра „ТМФВ и спорт“, Лозенец, 2018 г.


Снимка 7. Ст. преп. д-р С. Акерски и ст. преп. д-р М. Базелков в действие. Лозенец, 2016 г.

Учебната дисциплина „Спорт“ за останалите специалности в Университета включва спортовете Аеробика, Бойни спортове, Баскетбол, Волейбол, Йога, Плуване, Ритмика и танци, Туризъм, Футбол, Лечебна гимнастика и се обезпечава от щатни и хонорувани преподаватели от Катедрата. Традиционно се провеждат вътрешни състезания от спортния календар по тенис на маса, плуване, волейбол, бадминтон, състезания в чест на 8-ми декември, баскетболен турнир за купа „Наташа Цветкова“, Празник на гимнастиката, Аеробик маратон за купата на Ректора и др. Спортният празник, който се провежда на 17 май, е част от дейностите по случай Патронния празник на ШУ „Епископ Константин Преславски“. В него активно се включват преподаватели и студенти от всички факултети, служители и помощен персонал. Представят се нови и атрактивни спортове за участниците като дартс, теглене на въже, удбол, петанк, туистър. Демонстрациите по бойни изкуства и аеробика впечатляват с умения, сила и красота, а надиграванията с български народни танци са любими за всички участници.

В заключение можем да обобщим:

1. Научноизследователската дейност на академичния състав на катедра „ТМФВ и спорт“ се увеличава и обогатява.
2. Тенденциите са разширяване на международното сътрудничество в проектната дейност, обмен на преподаватели и студенти по програма Еразъм, израстване на академичния състав, обогатяване на материалната база за научни изследвания.
3. Студентският спорт продължава да се развива интензивно и да присъства силно с отборите си в международни и национални прояви от НУШ на АУС „Академик“.

Литература:


1. Йорданова, Н. 35 години катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ – минало, настояще, бъдеще. Спорт&Наука, ИБ 3/2007, Шумен, с. 22
2. Богданова, М. Основи на планирането и програмирането. https://sp.uni-svishtov.bg/wp-content/uploads/2017/08/%D0%a2%D0%B5%D0%BC%D0%B0-5.pdf, с. 22, последно видяно на 12.07.2024, 10,13
3. ЗРАС. https://lex.bg/laws/ldoc/2135680028, последно видяно на 03.10.2024, 12,39



*Теодора Желязкова Игнатова,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*t.ignatova@shu.bg*

# РАЗВИТИЕ И ПОСТИЖЕНИЯ НА БАСКЕТБОЛНИТЕ ОТБОРИ НА ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ

*Теодора Н. Симеонова, Янко В. Янков*

# DEVELOPMENT AND ACHIEVEMENTS OF THE BASKETBALL TEAMS OF UNIVERSITY OF SHUMEN

*Teodora N. Simeonova, Yanko V. Yankov*

*ABSTRACT: The sports game – basketball is the most natural and rational way to arouse in students a lasting interest in physical education and sports, as a result of which they would lead a more active and healthy lifestyle.*

*The participation in the national competitions, the results and the ranking of the basketball teams of Shumen University are the subject of the present study.*

*KEYWORDS: competitions, rankings, teams - men in basketball*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи", от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".*

## ВЪВЕДЕНИЕ

Съвременният баскетбол е спортна игра, която се практикува с успех в почти всички страни на нашата планета. По данни на ЮНЕСКО баскетболът е най-масовият и най-популярен спорт в света. Застъпен във всички степени на общообразователните училища, университетите и армията, той обхваща около 120 милиона активно спортуващи от всички възрасти, а феновете на баскетбола възлизат на около 3 милиарда души. Тази своя популярност играта дължи на:

- доказаното всестранно благотворно въздействие върху всички органи и системи на организма на практикуващите го;
- рационалното съчетаване на естествени движения – бягане, скачане и хвърляне, в условията на по-ограничени съприкосновения, в резултат на което намалява опасността от травми;
- социално-възпитателната насока на практикуването ѝ, т.е. развиване на творческата инициативност, игровия интелект, самообладанието в интерес на колектива;
- наличието на възможност за мотивационно-личностно удовлетворение на разнообразната двигателна дейност и от етичните взаимоотношения със съотборниците и противниковите играчи;
- възможността за масово практикуване на играта, което стои в основата на състезателните успехи на всяка страна;

- наличието на ръководна международна организация, която полага всестранни грижи за нейното развитие;
- подобрената материално-техническа база, която позволява ефективно обучение и усъвършенстване;
- наличието на единни правила, които улесняват международните контакти и обмяната на опит между отбори от различни баскетболни школи;
- стройната система от състезания за различните възрастови групи, които са естествен стимулатор за повишаване на спортното майсторство;
- добре подбраните треньорски кадри, които умело управляват процесите на началното обучение и на високо спортно майсторство;
- огромния интерес на зрителите, които подкрепят морално и материално процеса на развитието на баскетбола.

Всички тези достойнства правят играта баскетбол все така млада и жизнена, макар че е на повече от сто и тридесет години.

Баскетболната игра е спорт, създаден специално за потребностите на студентите. Целта на играта е била да разнообрази спортните занимания на студентите през зимния семестър, когато те не са можели да практикуват познатите игри на открито. Днес баскетболът се е превърнал в спорт с международен характер и предпочитана игра за много деца и млади хора. В 213 страни по целия свят се провеждат ежегодни баскетболни първенства и турнири за всички възрасти. Университетското състезание по баскетбол е място, където студентите сравняват своите баскетболни умения и всички различия в избраните бъдещи професии остават на заден план [2].

Баскетболът, както и всеки друг спорт, се стреми да предизвика мотивация за успех. Спецификата на играта може да се използва за покачване за успех. Чрез разпознаване на личното повишение на успеха се изгражда реалистична самооценка на базата на разпознаването на своите собствени слаби и силни страни. Многообразието на преживяванията формират приемането както на победите, така и на загубите, както успеха и неуспеха, контролирането на агресията [1].

Баскетболът е игра, при която непрекъснато възникват проблемни ситуации, които изискват вземането на бързи, точни и адекватни на игровите ситуации решения. Това стимулира поддържането на висока активност на двигателно-функционалната система и предизвиква функционални и морфологични промени в организма на състезателите [3].

**ИЗЛОЖЕНИЕ**

Участието на отборите по баскетбол – мъже на Шуменския университет в национални студентски шампионати са обект на настоящото изследване. Студентският спорт приема баскетболът за официален в Държавния студентски календар на Асоциацията за университетски спорт „Академик“.

За първи път в държавно състезание отбор на университета участва под ръководството на старши преподавател Наташа Цветкова преди 2000 г., като формата на шампионата е на турнирен принцип през есента и пролетта.

През 2019 г. на проведената Национална универсиада в гр. Варна участва отбор на университета след успешно преодолени есенен и пролетен етап на квалификации. В груповата фаза момчетата побеждават отборите на УАСГ с 97 на 67, на УНСС със 76 на 42 и на ВТУ със 125 на 63. На полуфинала отстранява отбора на ЮЗУ с 94 на 73 и се класира на финал с НСА. Малко не достига на момчетата да се поздравят с победа и отстъпват с 83 на 96. Сребърните медали печели отбор в състав Янко Янков, Веселин Георгиев, Росен Иванов, Росен Софрониев, Андрей Иванов, Димитър Янчев, Симеон Георгиев, Николай Златков, Йоан Йоргов, Йордан Виткинов и Александър Делев. Ръководител на отбора е Теодора Симеонова от катедра „ТМФВ и спорт“ при Педагогическия университет (сн. 1).

Това е първото участие със спечелена купа и медали от такъв формат на национален шампионат по баскетбол, организиран от Асоциация за университетски спорт „Академик“.

За съжаление поради ограниченията, породени от пандемията Ковид-19, през 2020 г. не се проведоха състезания от университетските шампионати.




Снимка 1

През следващата 2021 г. се организира Национална унниверсиада в гр. Стара Загора. До участие в нея отново без загубен мач в квалификационните турнири се класира отборът на Шуменския университет. На полуфинала, след оспорван мач с УНСС, регистрират загуба със 73 на 63. В мач за трето място побеждават отбора на СУ с 80 на 55. В отбора са включени Веселин Георгиев, Росен Иванов, Росен Софрониев, Андрей Иванов, Димитър Янчев, Симеон Георгиев, Николай Златков, Йоан Йоргов, Йордан Виткинов и Александър Делев. В състезанието се включва и Янко Янков, вече като треньор (сн. 2).




Снимка 2

Домакин на Националната универсиада през 2022 г. бе гр. София. Баскетболистите на Шуменския университет се класираха за финалния етап без загубен мач от предварително изиграните квалификационни турнири. В груповата фаза записаха три победи над отборите на УАСГ със 106 на 32, на СУ със 101 на 54 и на НСА със 109 на 92. На полуфинала момчетата победиха отбора на УНСС с 90 на 64 и си осигуриха финал отново с отбора на Национална спортна академия.




Снимка 3

Универсиада 2022 приключи с първо място и златни медали за отбора по баскетбол на ШУ с победа на финала с 88 на 78. Състезателят на Шуменския университет Александър Янев спечели купата за най-полезен играч – MVP на състезанието по баскетбол. С това си класиране студентите спортисти на университета – Росен Иванов, Александър Янев, Андрей Иванов, Мартин Стефанов, Симеон Георгиев, Йоан Йоргов, Димитър Янчев и Теодор Димитров показаха, че са важен фактор в студентския баскетбол в България (сн. 3). Ръководители на отбора са Янко Янков и Теодора Симеонова.

За поредна година студентите на Шуменския университет показаха отлично представяне в най-важното състезание за годината – Националната Универсиада 2023 – Стара Загора. За втора поредна година е непобедим отборът по баскетбол – купа и златни медали и купа за MVP за Георги Герганов (сн. 4 и сн. 5).

Традиционно, за да достигнат до участие в това състезание, състезателите на университета не допуснаха загуба в предварителните мачове, които определят осемте отбора финалисти. В груповата фаза записаха отново изразителни победи със 154 на 96 над отбора на ЮЗУ, със 117 на 79 над отбора на СУ и със 124 на 68 над отбора на МУ – Пловдив. На полуфинала надделяха над отбора на ВТУ със 118 на 62 и отново очакван бе финал с отбора на НСА. Той бе спечелен с 92 на 85.

Всички състезатели, спечелили златните медали са студенти в специалност Педагогика на обучението по ф*изическо възпитание* на Педагогическия факултет.



Снимка 4

Отборът бе в състав – Росен Иванов, Георги Герганов, Георги Кендеров, Теодор Димитров, Пламен Русков, Мартин Стефанов, Стилиян Иванов, Тодор Тодоров, Милен Желев и Павел Маринов.

Успешното класиране на отбора по баскетбол на Шуменския университет бе оценено и с Наградата на Шумен в областта на образователното и научно дело за 2023 г. в категорията „Студентска формация“.




Снимка 5

Асоциацията за университетски спорт „Академик“ за втора поредна година организира националната универсиада в гр. Стара Загора през 2024 г. В нея участва представителният отбор на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ по баскетбол. Отново без загуба в груповата фаза – победи над отборите на ПУ със 117 на 78, на УНСС с 83 на 68 и на ВТУ със 100 на 77. На полуфинала отново се среща с отбора на НСА, където нашия университет загуби със 76 на 90 и се класира в борбата за трето място.



Снимка 6

В срещата за бронзовите медали извоювана победа с 84 на 66 над отбора на УНСС. Отборът, воден от проф. д-р Теодора Симеонова и старши преподавател д-р Янко Янков бе в състав – Росен Иванов, Симеон Георгиев, Николай Николав, Никола Любенов, Берк Мехмед, Пламен Русков, Стелиян Иванов, Георги Кендеров и Николай Иванов.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Развитието, свързано с участията на студентските отбори по баскетбол на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ в националните шампионати на България и техните постижения доказват успешното обучение на най-академичния спорт.

Литература:


1. Алексиева М. (2016) Баскетбол в училище. Велико Търново: Ай анд Би, ISBN 978-618-7281-09-5.
2. Пелтекова, И. (2014) Спортна подготовка по Баскетбол на студентски отбори. София: Университетско издателство Св. Климент Охридски, с. 7.
3. Цанков, Ц. (2019). Подготовка на подрастващи баскетболистки. София: Издателство Найс АН ЕООД.



*Теодора Николаева Симеонова,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*t.simeonova@shu.bg*
*Янко Василев Янков,*
*старши преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*y.yankov@shu.bg*

# СТРЕСЪТ ПРИ УЧИТЕЛИТЕ

*Тодор Д. Тодоров*

# TEACHER STRESS

*Todor D. Todorov*

*ABSTRACT: In contemporary society, the teaching profession is crucial. Teachers play a key role in shaping the future of the younger generation by imparting knowledge, encouraging critical thinking, and helping students become responsible and informed members of society. Today's teacher is often humiliated, oppressed, and restricted, facing continuously increasing demands. All of this impacts the mental health of teachers. Constant legislative changes, ineffective reforms, lack of long-term effective educational policies, and the excessive workload of teachers with administrative duties serve as additional sources of stress. The article examines the manifestations of stress among teachers, with a focus on the types of stress, the impact of stress on the body, and the sources of stress among Bulgarian teachers.*

*KEYWORDS: stress, teachers, the impact of stress, sources of stress, teachers*

Понятието „стрес“ става популярно след края на Втората световна война в САЩ. По време на войната се появяват проблеми, свързани с лошата адаптация към военните условия на запасните военнослужещи от флота и авиацията. Установява се, че фронтовата обстановка може да доведе до ясно изразени психически и физиологични изменения. В писмения английски език стрес се включва в употреба през 14. век. През 17. век думата стрес е означавала „тежко изпитание, бедствено положение или нещастие“. През следващите два века до голяма степен този смисъл се заменя от друг, според който стрес означава „сила, натиск, напрегнато или голямо усилие, упражнени върху материален обект, човек или върху неговите органи или психични сили“ [5].

Разработването на съдържанието на понятието стрес се свързва първоначално с дейността на канадския учен от унгарски произход Hans Selye (1936). Той разглежда стреса в неразривна връзка с потенциала на човека, използван в норма или създаващ патология. За Селие стресът е неспецифична реакция на тялото при всяко предизвикателство, отправено към него. Селие разработва т.нар. общ адаптационен синдром при стрес, позовавайки се на разработките на Claude Bernard за вътрешната среда (milieu interieur) и Walter Canon за хомеостазата [4].

Юрий Янакиев пише, че „стрес“ е заемка на английското „stress“, което произхожда от старофренското „destresse“ със значение „беда, бедствие“. Терминът произлиза от разговорен латински: „districtia“, през „districtus“ и е минало причастие на „distringere“ със значение „стягам, затягам, свивам“. Етимологията на думата „стрес“ носи важна информация относно усещането на индивида за житейска криза, за изпадане в ситуация, която се преживява, като

надвишаваща уменията му за справяне. Тези състояния обикновено се предават с популярни изрази, които издават затруднение или притеснение като „стяга ме шапката“ и „свива ми се душата“ [7].

Любен Десев дава определение на стреса като вътрешно, емоционално напрежение при голямо душевно вълнение и адаптационен синдром, т.е. приспособителна „неспецифична“ реакция на човека в отговор на много силни дразнители и въздействия, свързана с невроендокринни механизми, съпровождаща се с пренастройване на защитната система на организма и с изключително голям разход на енергия, което довежда до изтощаване на индивидуални сили и до нарушаване, вкл. сриване, действието на системата; състояние на значително нервно-психическо напрежение на човека при опасност от нарушаване равновесието на организма и хомеостатичните му механизми под влияние на различни фактори – физически (травми, големи горещини или студове), химически (отрови, големи дози алкохол), инфекциозни (вируси, микроби), психологически (силни вълнения и емоции при изключително голяма радост или нещастие, незаслужена обида, груба дума, внезапна пречка за действие и т.н.) – в необикновени и сложни ситуации [2].

Съгласно прогноза на СЗО от 2017 г. през следващите двайсет години стресът ще бъде втората водеща причина за смъртността на планетата ни. С оглед да се премахне заплахата от продължителния стрес за душевното и физическото здраве и да се избегнат вредните му последствия за психиката и тялото на човека – нежелателни промени в поведението, несполуки, унижения от поражения, отслабване на имунитета и „болести на неприспособимостта“ (коронарна болест и увреждания на сърцето, на сърдечно-съдовата система, довеждащи до хипертония, инфаркти и инсулти, мозъчни заболявания, алергии, артрит, множествена склероза, витилиго и др.; диабет, стомашно-чревни проблеми, нарушена обмяна на веществата, затлъстяване, запек, язви, вегетативни болести, мигрени, депресия, психически заболявания) [2].

Определянето на вида стрес се осъществява в зависимост от силата и продължителността при излагане на стресови стимули и събития, и реакциите, които стресорите предизвикват в организма. Юрий Янакиев ни дава сведения, че Ханс Селие разграничава позитивен и негативен стрес, които обозначава като еустрес и дистрес [7]:

- ✓ **Еустрес (eustress)** – полезният и лечебен стрес, който подпомага на способностите на организма за адаптация и поддържа на оптимално здраве и благополучие. Той стимулира концентрацията и желанието за победа у спортистите. Провокира ентусиазъм и мотивация в работата на учителите.
- ✓ **Дистрес (distress)** – вреден стрес, който предизвиква заболявания. Дистресът е факт, когато способността на организма за справяне е превишена и с течение на времето води до неговото изтощаване. Той предизвиква свръхнапрежение, объркване, непостоянна концентрация и тревожност, като обикновено води до редуциране на личните постижения.

Когато работниците изпитват стрес, свързан с работата, това може да доведе до различни физиологични, емоционални, когнитивни и поведенчески реакции. Субективните оплаквания зависят на първо място от силата и експозицията на стресогенните фактори и от стадия на развитие на стрес реакцията [6]:

**Емоционалната реакция**

- ✓ раздразнителност;
- ✓ тревожност;
- ✓ напрегнатост;
- ✓ грешки при извършване на работата;
- ✓ сприхавост;
- ✓ заядливост.

**Когнитивни реакции:**

- ✓ нерешителност;
- ✓ отслабване на паметта;
- ✓ нарушена концентрация на вниманието;
- ✓ загуба на инициатива;
- ✓ постоянни негативни мисли;
- ✓ мисловни нарушения;
- ✓ неспособност за вземане на решения;
- ✓ понижена концентрация;
- ✓ блокиране на мисълта;
- ✓ блуждаещи мисли.

**Физиологични реакции:**

- ✓ повишаване на артериалното налягане;
- ✓ учестяване на пулса;
- ✓ зачервяване;
- ✓ мускулна слабост;
- ✓ изпотяване на дланите;
- ✓ нарушенията в качеството и количеството на съня.

**Поведенчески реакции:**

- ✓ злоупотреба с алкохол, успокоителни и сънотворни лекарства;
- ✓ импулсивно поведение;
- ✓ свръхчувствителност към критика;
- ✓ увеличена травматичност;
- ✓ ниска ефективност на труда;
- ✓ увеличено тютюнопушене;
- ✓ увеличени конфликтни ситуации;
- ✓ лошо разпределение на времето;
- ✓ занемарен външен вид;
- ✓ асоциално поведение.

Нина Костадинова счита, че влиянието на стреса и последиците от това влияние както върху отделните индивиди, така и върху екипната работа и организацията като цяло може да бъде представено като процес, който е съставен от отделни елементи, между които съществуват определени връзки и

зависимости. Тези елементи включват причините за стреса, стресовите реакции, дълготрайните последици от стреса и индивидуалните характеристики [3]:

**Индивидуален стрес:**

- ✓ предизвикателства на работата;
- ✓ липса на личен контрол;
- ✓ недостатъчна подкрепа;
- ✓ лоши взаимоотношения;
- ✓ неразбиране на ролите и отговорностите;
- ✓ липса на информиране относно организационни промени.

**Колективен стрес:**

- ✓ сериозен конфликт;
- ✓ неясни цели;
- ✓ неефективна комуникация;
- ✓ неефективно ръководство;
- ✓ неподходящ състав.

**Последици за индивида:**

- ✓ слабост;
- ✓ емоционални разстройства;
- ✓ болки в мускулите;
- ✓ сърцебиене;
- ✓ хронична умора.

**Последици за екипа:**

- ✓ неспазване на срокове;
- ✓ неизпълнение на цели;
- ✓ лоша работна атмосфера;
- ✓ ниско доверие и лошо сътрудничество.

**Последици за организацията:**

- ✓ текучество;
- ✓ повишена заболеваемост;
- ✓ увеличаване на злополуките;
- ✓ финансови разходи за професионални болести и травми.

Учителите са изложени на редица стресори. Пътър Вълков представя най-често срещаните стресори, с които се сблъсква съвременният учител в България [1]:

1. постоянни образователни реформи;
2. шум в училище;
3. непосредствени контакти (а понякога и конфликти!) с множество ученици, учители и родители;
4. планиране на уроците и вземане на работа вкъщи;
5. отговорност за успеваемостта на учениците и инфлация на оценките;
6. справяне с дисциплината в класната стая;
7. проблемни ученици, ученици със специални образователни потребности;
8. натиск от страна на родителите; нарушен баланс в комуникацията между родителите и учителите;

9. интегриране на нови технологии в обучението или пък липсата на иновации или на разнообразие;

10. промяна в учебните програми;

11. липса или недостатъчна подкрепа от администрацията;

12. перфекционизъм;

13. при жените: предменструален синдром (ПМС), бременност;

14. Ниско заплащане за положения труд.

Вълков, позовавайки се на Стойко Иванов, пише, че от съществено значение за дистреса при учителите се оказва фактът, отнасящ се до това дали учителите преподават в основно училище, или в гимназиален курс. Учителите, които преподават в гимназия, чувстват в по-силна степен емоционално изчерпване от работата си. Те по-интензивно и по-често проявяват негативно отношение към учениците и изпитват в по-голяма степен чувство за недобре свършена работа. Тези учители с по-голяма интензивност и повторяемост проявяват някои от симптомите на професионалния стрес като [1]:

- ✓ лошо настроение;
- ✓ ниска мотивация;
- ✓ фрустрация;
- ✓ тревожност;
- ✓ прояви на непредизвикана агресивност;
- ✓ пристъпи на паника;
- ✓ хронични закъснения за работа;
- ✓ загуба на интерес към физическия облик;
- ✓ главоболие;
- ✓ високо кръвно налягане;
- ✓ пробождания в сърдечната област;
- ✓ увеличена консумация на кафе, цигари, алкохол и лекарства.

Очевидно по-големите ученици представляват по-голям стресор за изследваните учители в сравнение с по-малките ученици. Този факт може да се обвърже с юношеството като особено трудна преходна възраст. Според същото изследване само около една четвърт от анкетираните учители са в добро физическо и психично здраве и не проявяват признаци на стрес. Другите изводи, до които стига Стойко Иванов, са [1]:

1. Почти всички от изследваните учители споделят, че се страхуват от бъдещето и че с всяка изминала година практикуването на учителската професия става все по-стресиращо;

2. Учителите изпитват сериозни проблеми при общуването с колеги, ученици и родители;

3. От изследваните учители, или 88%, посочват ниското заплащане като основен фактор, оказващ влияние върху нивото на дистрес на работното място;

4. Повечето от половината от анкетираните лица преживяват стрес;

5. Нивото на стрес при жените е по-голямо от това на мъжете.

Начинаещите учители имат високи очаквания за своята професионална успешност включително установяване на добри отношения с учениците, с представителите на родителската общност, осигуряване на качествено

образование и развиване на навици за учене. Те се нуждаят от подкрепа и насоки, за да се адаптират към комплексността на учителската професия и да развият необходимите умения за ефективно управление на стреса, което им помага да постигнат успех и удовлетворение в своята работа. За много начинаещи учители тази професионална пътека може да бъде изтощителна и предизвикателна. Стресът при начинаещите учители е широко разпространен и може да има сериозни последици както за техния професионален растеж, така и за техния личен живот и благополучие. В свое мащабно изследване Ю. Янакиев информира обществеността за „необходимостта от извеждане и прилагане на алгоритми за справяне с хроничния стрес в рисковите групи“ [8].

В свое изследване сред учители Моника Симеонова-Ингилизова устоновява следните източници на стрес [8]:

- ✓ С най-голям процент (78%) начинаещите учители посочват недостатъчната практическа подготовка в университета. Това влияе върху тяхната увереност, самооценка респективно и върху проявите на стресови ситуации и преживявания;
- ✓ 69% от респондентите срещат затруднения в управление на класната стая – осигуряване на спокоен климат, добра дисциплина и справяне с предизвикателното поведение на учениците. Тези обстоятелства повишават стреса в изпълнение на професионалните им задължения;
- ✓ Над половината от изследваните начинаещи учители (54%) споделят, че нямат подкрепата на училищното ръководство за осигуряване на наставници (опитни педагози, които са старши учители). Независимо че наставничеството като добра практика съществува в българската образователна система, тя не е систематизирана в рамките на обща програма или структурен подход за подкрепа на новоназначените учители. Въпреки наличието на наставничество то не оказва благоприятно въздействие върху ефективната адаптация и оставане в педагогическата професия на учителите;
- ✓ Управление на времето от страна на начинаещите учители по време на целодневната организация на учебния ден за 43% от изследваните лица също се явява като причина за възприет и преживян стрес;
- ✓ Вероятно с липсата на комуникативна култура и умения у начинаещите учители се аргументира фактът, че 32% от респондентите заявяват трудности при взаимодействието си с ученици, родители и колеги, което предизвиква стрес особено при конфликтни ситуации;
- ✓ Тези причини, споменати от самите начинаещи учители, представят гледната точка на хората, които възприемат и преживяват стреса в професионалния си път. Разбирането на тези причини е важно, за да се разработят подходящи стратегии и ресурси за подкрепа, които да помогнат на начинаещите учители да се справят със стреса и да постигнат по-добро благополучие в учителската професия.

Стресът при учителите е един от най-значимите проблеми в образователната система, който оказва сериозно влияние върху качеството на преподаване и общото благосъстояние на преподавателите. В съвременната

епоха на бързо развиващите се технологии, нарастващите очаквания от обществото и увеличаващите се административни задължения учителите са подложени на постоянен натиск. Този стрес може да се прояви под различни форми – от емоционално изтощение и депресия до физически заболявания и професионално прегаряне. Важно е да се осъзнае сериозността на този проблем и да се предприемат адекватни мерки за неговото овладяване, за да се гарантира здравето и ефективността на учителите, както и качеството на образованието, което те предоставят на своите ученици. За тези цели е необходимо задълбочено проучване върху стреса сред педагогическите специалисти, както и разработването на различни стратегии за превенция на учителския стрес.

Литература:


1. Вълков, П. Стресът в учителската професия и копинг-стратегии. – В: Е-списание „Педагогически форум“, брой 3, 2017.
2. Десев, Л. Речник по психология. София. 2021.
3. Костадинова, Н. Източници на стрес на работното място и последици от въздействието му върху екипите и предприятията. Годишен алманах "Научни изследвания на докторанти". Свищов, 2018.
4. Маринов, П. Р. Шишков, И. Бончева, П. Петров, К. Куков. Стрес, фрустрация, депривация. Медицинска психология. Варна, 2013.
5. Савова, З. Медицинска психология. София, 2012.
6. Харизанова, С. Психология на здравето на работното място – развитие и бъдеще. Професионален стрес. Пловдив, 2017.
7. Янакиев, Ю. Стрес и психично здраве. Пловдив, 2021.
8. Simeonova-Ingilizova, M. D., Causes and consequences of stress in novice teachers, (2023), Proceedings of the Union of Scientists - Sliven, vol. 38 (1), pp. 112-121, ISSN 1311-2864, ISSN 2682- 9827 (online), ISSN 2682-9827 (online)



*Тодор Драгомиров Тодоров,*
*докторант,*
*Медицински университет – Варна,*
*Факултет по медицина,*
*Катедра по психиатрия и медицинска психология,*
*psihologtodorov@gmail.com*

# ИЗПИТАНИЯ И ПРЕПЯТСТВИЯ ПРЕД УЧИЛИЩНИЯ ДИРЕКТОР НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ В ПЛАНИНСКИ И ПОЛУПЛАНИНСКИ РАЙОНИ

*Халил А. Адем*

# TESTS AND OBSTACLES FOR THE SCHOOL DIRECTOR OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MOUNTAINOUS AND SEMIMOUNTAINOUS AREAS

*Halil A. Adem*

*ABSTACT: In the modern world of dynamic development, the Bulgarian school located in distant provincial territories in the country, in order to fulfill and achieve the state educational standards, must respond to the rapid changes in social life. All educational institutions in Bulgaria, regardless of whether they are elementary, basic, unified, secondary, profiled or professional, are equal and are obliged to fulfill their obligations according to the ZPAO. Every school director strives to achieve as much good results as possible in educational activities, and unfortunately, the heads of semi-mountainous and mountain schools are faced with a number of many trials and obstacles arising from various reasons, such as the number of students, staffing, funding, material base and location. According to T. Fitzgerald and H. Carlson [1], the director is a responsible person who decides, manages, organizes, plans and controls the activities of human resources. He is also obliged to show extraordinary competence in solving professional issues. Given the negative demographic trends for the country, the level of educational characteristics of the population is a key prerequisite for the quality of human resources. The trends that will have an impact on the education sector in the coming years reflect the basic requirements for equal access to quality education at all levels and for all social groups and a better connection of education with science and business, with the sought-after knowledge and skills.*

*KEYWORDS: insurmountable , trial, issue, location, staff reduction, negative demographic trends*

В съвременния свят на динамично развитие българското училище, намиращо се на далечни провинциални територии в страната, за да изпълнява и постига държавните образователни стандарти, трябва да отговаря на бързите промени в обществения живот. Всички образователни институции в България, няма значение дали са начални, основни, обединени, средни, профилирани или професионални, са равни и са длъжни да изпълняват своите задължения съгласно ЗПУО.

Всеки директор на училище се стреми да постигне максимално добри резултати в учебно-възпитателната дейност, а за съжаление ръководителите на полупланинските и планинските училища са изправени пред редица изпитания и препятствия, произтичащи от различни причини като брой ученици, кадрова осигуреност, финансиране, материална база и местонахождение. Според Т.

Фитцджералд и Х. Карлсон [1] директорът е отговарящо лице, което решава, управлява, организира, планира и контролира дейността на човешките ресурси. Също така е длъжен да прояви свръхобичайна компетентност при решаването на професионални въпроси. Изпитанията и препятствията много често пораждат стрес и отрицателни емоционални преживявания и негативно влияние върху работата на директора. За да предотвратява ежедневните непреодолимости и затруднения при управлението на родното образователно огнище, работодателят трябва да притежава емоционално-волеви качества у себе си като например решителност, настоятелност, самообладание, уравновесеност, нагледност, хладнокръвие и увереност в силите си.

Джо Ейдър определя дванадесет качества на директора, а именно решителност, умения да ръководи, умения за интегриране на идеи, ентусиазъм, въображение, желание за усъвършенстване, способности за анализиране, умения да разбира другите, способност да използва различните възможности, способност за бързо адаптиране към промените, готовност за поемане на риск. Според нас училищният ръководител трябва да бъде също така и много търпелив, съобразителен и толерантен спрямо другите.

Демографските промени възпроизвеждат много усложнения пред икономическото развите на страната, в която през последните години има ясно доказателство за намаляване на броя на населението. По информация от текущата демографска статистика на НСИ населението на България в края на 2023 година е 6 445 481 души. В сравнение с предходната година населението е намаляло с 2 229 или 0,03%. През 2023 година в страната са регистрирани 57 478 родени деца, като от тях 57 197, т.е. 99,5 %, са живородени. В сравнение с предходната година броят на живородените деца се е увеличил с 601 деца, или 1,1%. За съжаление обаче това увеличение не се почуства в планинските и полупланинските райони, защото там все още раждаемостта е на много ниско ниво. А, от друга страна, броят и структурата на българското население се определя и от размера и обема на механичното му движение. Все повече млади хора емигрират във страната към големите градове или в чужбина, за да търсят по-благоприятни условия за живот. През 2023 година в община Дългопол са родени точно 100 живи деца, от които 40 са момчета и 60 са момичета. През учебната 2022 – 2023 година в учебните заведения в община Дългопол се обучаваха 1517 деца и ученици, а през учебната 2023 – 2024 година – 1415.

Предвид негативните демографски тенденции за страната нивото на образователните характеристики на населението е ключова предпоставка за качеството на човешкия ресурс. Тенденциите, които ще окажат влияние върху сектора на образованието през следващите години, отразяват основните изисквания за равнопоставен достъп до качествено образование на всички равнища и за всички социални групи и по-добро обвързване на образованието с науката и бизнеса с търсените знания и умения. Сериозен проблем, характеризиращ квалификацията на човешките ресурси в страната е задоволителното ниво на компютърни и цифрови умения, което препятства широкото използване на ИКТ и базираните на тях услуги и постигането на цифров растеж. През последните години се правят опити за навлизане на

модерните технологии в учебния процес, но резултатът е противоречив. Това доказва необходимостта от интервенции на всички нива на образователната система за повишаване на цифровата грамотност на учениците и избягване на така нареченото цифрово изключване. Негативното отношение към учебния процес и липсата на мотивация, трудностите при усвояването на учебния материал заедно с други фактори като социални и семейни причини и др. рефлектират в значителен дял на преждевременно напусналите образование и обучение.

Сферата на образованието в община Дългопол като цяло е обезпечена с квалифицирани кадри. Няма нередовни учители. Няма недостиг на специалисти по отделните дисциплини. В общината са налице достатъчен брой учители по отделните предмети с висше образование и съответната квалификация. Наличието на квалифицирани преподавателски кадри в достатъчна степен е силна страна за общината, което е едно от условията за постигане на добри резултати при подготовката на учащите в системата на средното образование. Учителите имат възможност да повишават квалификацията си чрез участие в обучителни курсове и семинари. През учебната 2020/2021 година броят на учителите в местните учебни заведения е 142, а през 2023/2024 г. е 136. От гореизложеното е видно, че броят на учениците в някои училища намалява, което довежда до съкращаване на щата, а това е голям проблем за ръководителя на училището. Самото съкращение трябва да се осъществява по реда и правилата съгласно нормативната уредба. Процедурата е много тежка за директора при определянето на педагогически специалист, който да бъде съкратен, защото някои отговарят на едни критерии, а други – на други критерии. Това довежда до конфронтация и полемика в педагогическия персонал [2].

Инвестирането в българското образование е инвестиране в бъдещето, защото е доказано, че в периода между третата и седмата година в най-голяма степен се формират когнитивни, социални, емоционални и най-вече езикови умения и интелигентност на децата и учениците. Средствата, които българското правителство отделя за образование, са необходимо условие за осигуряване на процеса на обучение и на непрекъснатост в прогреса на възпроизводство на образователен продукт, а именно ученици, завършващи определен етап – начален, прогимназиален или гимназиален. Според географските и демографските характеристики общините са разделени на осем групи. В седма и осма група попадат общини, които се намират в планинските и полупланински райони. Наблюдава се различия в осигуряването на финансови средства по видове и група общини, което подпомага съществуването на малките училища с присъстващите в тях маломерни и слети паралелки. Винаги в такива отдалечени училища, където има маломерни и слети паралелки и съотношението между брой ученици и брой учители е по-голям за сметка на преподавателите, за съжаление тогава пред директора се появява едно препятствие при изплащането на всички дължими трудови възнаграждения на персонала, защото работодателят на малките училища няма как да оползотвори цялостно задължителните трудови възнаграждения, залегнали в КТД . Тази дейност е голямо изпитание и непреодолимост за директора на училището. Най-важният приоритет е

изплащането на работните заплати и задължителни осигуровки от работодателя. Училищният бюджет има свои специфични измерения, които се определят от характеристиките на училището, местонахождението, демографските, социално-икономическите и етническите характеристики на района, в който функционира образователната институция. Така например наличието на демографски срив в полупланинските и планинските райони в страната и липсата на ученици предопределят неефективната организация на училищната дейност и водят до съществуването на маломерни паралелки и слети класове. Това поставя пред директора въпроси, свързани с пълняемост на паралелките, с оптимално използване на материално-техническата база, с оптимизиране числеността на персонала. За да се постигне равновесие между организацията на дейността на училището и да не се налага съкращаване на учители от определени длъжности, директорите на училищата в училищните учебни планове залагат факултативни учебни часове с цел да се направи норматив на преподавателите, които са застрашени от освобождаване. Обаче това действие има негативно влияние на бюджета, защото по такъв начин се пренатоварва хазната на училището [3].

По-голяма част от тези училища разчитат единствено на средствата от държавния бюджет, което води до недостиг за пълната издръжка на училището. Тъй като повечето от тях са общински учебни заведения, не могат да реализират собствени приходи от наем на учебна и спортна база. Също така трудно се възползват и от възможностите да се набавят финансови средства от проектна дейност. Благодарение на общинските ръководства в лицето на кметовете учебните заведения получават дофинансиране за маломерни и слети паралелки.

Общо казано, малките училища имат ограничение на разходите по делегирания бюджет и затова е трудно да заделят средства за издръжка на материално-техническата база на училището. По-голяма част от тези образователни институции се намират в селски общини, които се приемат като най-бедни в страната и поради поетапно намаляващия брой деца и ученици трудно се намират средства за закупуване на нагледни и учебни средства. Благодарение на проектните дейности се закупуват необходимите учебни пособия и информационна и компютърна техника за нуждите на училището. Все още в някои училища се отоплява с твърдо гориво като дърва и въглища, защото е по-евтино и икономично, обаче, от друга страна, е по-ниско хигиенично.

Финансовите ресурси ще бъдат насочени към постигане на заложените цели на училищната образователна политика. Увеличението на финансовите средства ще бъде съпроводено с усилване на фокуса върху резултатите и подобряване на ефективността за използване на ресурсите и обвързване финансирането на училището с постигането на целите и задачите за качествено образование, с включване на повече фактори, определящи различия в разходите на един ученик, във формулата за разпределение на средствата, включване на елементи като качество на обучението, посещаемост и брой на завършилите ученици в модела на разпределение на средствата в системата.

Осъвременяването на учебната, възпитателната и социалната дейност на образователната система е свързано с модернизиране на материално-техническата база и създаване на стимулираща и творческа среда за обучение,

възпитание и социализация на подрастващите. Осигуряването на училищата с подходящо високотехнологично оборудване е необходимо, за да се осъществи напредък по отношение на използването на информационно-комуникационните технологии и безжичната интернет връзка, благодарение на която училищата имат пряка връзка със света. Благодарение на STEM през 2024г година почти всички училища в страната ще бъдат оборудвани съгласно европейските изисквания.

Една част от училищата не разполагат с физкултурни салони и спортни площадки по съвременните стандарти, а да не споменаваме за фитнес зали, което да насърчава физическата активност и интереса на учениците към спортните игри. Министерството на образованието и науката отпуска средства за закупуване на компютри, лаптопи и таблети за нуждите на учениците при осъществяването на учебно-възпитателната дейност. След намесата на общината има подобрение на енергийната ефективност и на ремонтните работи.

Светът се променя и обновява. А сега се променя по-бързо от преди. Всеки ръководител на училище, който иска да не изостава от тези промени, трябва да побърза да променя своето мислене, своите знания и ценностна ориентация.

В качеството си на директор с 25 години опит на училище, намиращо се в полупланински район, изтъквам следните препоръки:

- Отчитане на специфичните особености и традиции на училищната образователна среда и представяне вижданията за европейско развитие на училището и за изграждане на образовани личности.
- Поемане на отговорност за провеждане на училищна политика, в която водеща роля имат образованието, възпитанието и личностното развитие на децата и младите хора в образователната институция и ангажиране с постигането на планираните резултати при пълна прозрачност и отчетност на управлението.
- Постигането на качествен образователен процес да бъде реализирано с помощта на висококвалифицирани педагози, които имат съвременно мислене и могат успешно да приложат стандартите на новия ЗПУО.
- Да се продължи осъществяването на целодневна организация на учебния процес като инструмент за превенция на отпадане от училище, за осигуряване на специализирана помощ при подготовка, за развиване на таланти и удовлетворяване на потребности и интереси.
- Да се изгради конкурентна образователна и възпитателна среда, която насърчава и подкрепя всяка отделна личност в нейния стремеж към творческо и личностно развитие.
- Обучението, подготовката и възпитанието на децата и учениците да се осъществява в рамките на единна културно-образователна среда, която създава гаранции за защита и развитие на отделните култури и традиции в рамките на училищната образователна политика и общо културно-езиково пространство.
- Всички участници в образователната и възпитателната дейност да отговарят и да се отчитат за своите действия с цел осигуряване на ефикасност, ефективност и резултатност на образователните политики.

- Всички членове на педагогическата колегия и помощно-обслужващия персонал, ангажирани в образователната, възпитателната и обслужващата дейност, осъществявана в училището, да носят отговорност за постигане на трайни ефекти с дългосрочно въздействие.
- Утвърждаване и развиване като училище, предоставящо качествено и актуално образование, в което се прилагат съвременни педагогически технологии, което ангажира, подпомага и стимулира учениците и ги прави значими в учебния и извънучебния процес, владеещи полезни компетентности, осъзнати за силните си страни и способни да ги развиват и прилагат за себе си и в полза на общността.
- Улесняване на обхвата на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст, завърнали се от чужбина, чрез своевременно издаване на удостоверения за признаване на завършен клас или етап от училищното образование в училище на чужда държава за продължаване на образованието в българско училище.
- Реализиране на регионална и институционални политика за работа със семействата и общностите, осъществяване на контрол на посещаемостта на децата и учениците и поддържане на регистър за резултатите от контрола с цел установяване на тенденции и своевременно предприемане на мерки.
- Планиране и реализация на дейности, произтичащи от приоритетите на училището [4].

Предлагам да се спазват следните принципи за развитие на училището: ориентираност към личността, равен достъп, сътрудничество, отговорност, гъвкавост, единство в многообразието, новаторство, автономност, отчетност, ефективност и законосъобразност.

Основните проблеми в дейността на учебните заведения, намиращи се в полупланинските и планинските райони, са: местонахождение, географска отдалеченост от големите културни центрове, недостатъчно финансиране, обучение в слети класове, наличие на висок относителен дял ученици билингви, проблеми при осигуряване на специалисти по техническите предмети, ниско качество на образование и задоволителна материално-техническа база за провеждане на учебно-възпитателната дейност.

От обобщените резултати от проведеното емпирично изследване се потвърждава важността на проблемите за тези училища като образователен и обществен проблем. Очевидно се наблюдава за в бъдеще поради демографските тенденции тези затруднения ще се запазят като цяло. Също така поради отрицателните демографски тенденции малките училища се превръщат в продукт на демографска криза, за съжаление която се отразява неблагоприятно върху тяхната дейност.

Литература:

1. Вацов, Св., Успешният ръководител. Самомениджмънт на училищния директор (2016) гр.Шумен ,Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“

2. План за интегрирано развитие на община Дългопол 2021 – 2027 г. гр. Дългопол издателство „Община Дългопол“
3. Първанова, Й. Съвременното училище между децентрализацията, конкуренцията, и автономията. В търсене на управленски баланс (2015б) издателство „Колбис“ София
4. Адем, Х. , Стратегия за развитие на училището за периода 2023 – 2027 г. с. Поляците издателство учебното заведение

*Халил Адем Адем,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“,*
*haliladem@abv.bg*

# ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА ЗАНИМАНИЯТА ПО ХАНДБАЛ ВЪРХУ ФИЗИЧЕСКОТО РАЗВИТИЕ И СОМАТОТИПА ПРИ 11-ГОДИШНИ МОМЧЕТА

*Христиана И. Драганова*

# IMPACT OF HANDBALL ACTIVITIES ON PHYSICAL DEVELOPMENT AND SOMATOTYPE IN 11-YEAR-OLD BOYS

*Hristiana I. Draganova*

*ABSTRACT: Physical development in its essence is a set of morphological, functional and somatotypological characteristics of the individual, defining them as anthropometric signs. Of interest are the peculiarities and characteristics of the physique, expressed to a large extent as a prerequisite for the successful performance of the individual in the sports game of handball. Somatotype, by its very nature, is a complex morphological characteristic of an individual. It is characterized by genetic predetermination, and its components undergo development during the ontogenetic development of the person.*

*In sports practice, good knowledge of the structure of the human body allows sports specialists to properly plan training activities.*

*The aim of the current research is to establish the changes that occurred in the physical development and somatotype of 11-year-old boys systematically engaged in handball. The research contingent is 100 boys aged 11 years. Subjects were tested at the beginning and at the end of the experiment.*

*KEYWORDS: physical development, anthropometry, somatotype, handball, boys*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Съвременният хандбал се характеризира с голяма динамика и разнообразие на двигателни действия с различна структура и интензивност. Двигателните действия в повечето случаи са ациклични или със смесен характер. По време на игра се наблюдават натоварвания със субмаксимална и максимална интензивност, като това изисква от играчите високо ниво на развитие на двигателните качества. Характерна е непрекъсната изменчивост на ситуациите по време на игра, а това налага бързо анализиране на обстановката и вземане на решение, адекватно на игровата ситуация. У практикуващите се изгражда способност за бързо и точно ориентиране в пространството, като също така се усъвършенстват нервните и мисловни процеси. Според С. Базелков (2015:18) *„Комплексното и разностранното въздействие на играта води до хармонично развитие на организма на занимаващите се“* [2].

Спортните игри са част от задължителната област на учебното съдържание в учебните програми, като хандбалът попада именно там. М. Базелков (2023:513) определя спортните игри като: *„… част от учебното съдържание, които успяват да задържат вниманието на учениците по непринуден начин и чрез тях да се достигне държавният образователен стандарт от културно-образователната област физическо възпитание и спорт, както и успешното реализиране на учебното съдържание от задължителната област на учебно съдържание „Спортни игри“* [1]. Според учебната програма по ФВС за V клас (ООП) [6] в задължителната област на учебното съдържание „Спортни игри“ в края на класа от учениците се очаква да изпълняват и прилагат в игрови условия основни технически елементи от отборните спортове. Да прилагат индивидуални технико-тактически действия и групови взаимодействия. По-конкретно за спортната игра *Хандбал* се изисква овладяване на следните знания, умения и отношения:

- ✓ да познава и изпълнява подаване след изпълнение на три крачки;
- ✓ да познава и изпълнява водене на топката и стрелба с една ръка над рамо в движение;
- ✓ да умее да прилага съобразно игровата ситуация групови взаимодействия в нападение, като да преодолява различията в общуването и работата в екип;
- ✓ да описва, разпознава и прилага основни правила, изясняващи размерите на игралното поле, вратарското поле, вратата, размера и теглото на топката, водене на топката, стрелба след три крачки и стрелба с една ръка над рамо в движение.

Интерес за учените в наши дни представляват особеностите и характеристиките на телосложението, изразяващи се до голяма степен като предпоставка за успешното представяне на индивида в спортната дейност. Физическото развитие по своята същност е съвкупност от морфологични, функционални и соматотипологични характеристики на индивида, определящи ги като антропометрични признаци. В тази връзка В. Панайотов (2015:303) определя телосложението на индивида като *„унаследени или придобити форми на човешкото тяло, оценявани по различни критерии“*, а соматотипът като сбор от морфологични променливи, определящи телесните пропорции [4].

Изследването на строежа и структурата на тялото е важна част от изследователската работа в спорта. Един от важните мотиви за изучаването му е връзката между структурата на тялото и неговото външно поведение.

**Методика**

Целта на настоящото изследване е да се установят промените, настъпили във физическото развитие и соматотипа на 11-годишни момчета, работещи по специализирана програма за обучение по хандбал.

За постигане на целта си поставихме следните задачи:

- o проучване на литературни източници по темата;
- o регистриране на антропометрични показатели за определяне на соматотипа по метода на Heath – Carter;
- o определяне на ИТМ;

- анализ на получените резултати;
- извеждане на изводи.

Контингент на изследването са 100 момчета на възраст 11 години, обучаващи се в 5. клас, разделени на две групи – контролна и експериментална. С ЕГ е работено по авторска програма за обучение, съобразена с учебните програми на МОН за ООП по предмета физическо възпитание и спорт. Субектите бяха тестирани в началото и в края на експеримента. Изследването е проведено през учебната 2021/2022 година.

**Анализ на резултатите**

Проследихме динамиката на антропометричните показатели на ученици от 5. клас, като за по-голяма прегледност данните групирахме във вариационни таблици отделно за контролна и експериментална група. В числителя са показани стойностите, получени в началото на експеримента, а в знаменателя – тези от края на изследването.

При анализа на получените резултати регистрираме определени различия както за експерименталната (ЕГ), така и за контролната (КГ) група (табл. 1 и 2).

Регистрираният ръст при първото измерване на КГ ($\overline{X}$ = 149,68 см) и за ЕГ ($\overline{X}$ = 151, 66 см) ни дават основание да определим учениците от ЕГ като група с относително по-висок среден ръст. Независимо от това обстоятелство при второто изследване се констатира увеличение на ръста при КГ с 4,14 см, а при ЕГ с 6,9 см. Изчисленият процент на прираста в ЕГ (4,55%) е по-голям от този за КГ (2,8%). Тези стойности ни дават основание да приемем получените разлики за статистически достоверни поради високите стойност на Pt. И при двете групи както в началото, така и в края можем да отбележим, че се наблюдава сравнителна еднородност на посочения признак (V% < 10%).

Като част от физическото развитие на човека ръстът е един от важните показатели, характеризиращи физическото развитие. Към него имат отношение редица фактори, както и възрастта, в която се намират изследваните лица. В конкретното изследване можем да заключим, че нарастването на ръста се дължи както на ендогенни, така и на екзогенни фактори. Наблюдаваме по-висок процент на прираст (4,55%) при ЕГ въпреки първоначално по-високия ръст при тях.

**Таблица 1**

**Антропометрични показатели на 11-годишни момчета от 5. клас – КГ**

| № | Тестове | n | Изм. | Статистически показатели | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | X min | X max | $\overline{X}$ | S | V% | Pt % | % на прир. |
| 1. | Ръст | 50 | I | 130 | 171 | 149,68 | 7,64 | 5,10 | 99,99% | 2,8% |
| | | | II | 135 | 177 | 153,82 | 8,40 | 5,46 | | |
| 2. | Телесна маса | 50 | I | 28 | 92 | 43,76 | 12,97 | 29,64 | 99,99% | 8% |
| | | | II | 30 | 98 | 47,26 | 14,07 | 29,76 | | |
| 3. | Кожна гънка трицепс | 50 | I | 6 | 45 | 16,5 | 7,71 | 46,74 | 96,24% | -5,33% |
| | | | II | 2 | 48 | 15,62 | 8,28 | 53,03 | | |
| 4. | Кожна гънка подлопатъчна | 50 | I | 3 | 72 | 13,4 | 12,89 | 96,20 | 34,32% | -2,54% |
| | | | II | 3 | 75 | 13,06 | 11,52 | 88,18 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. | Кожна гънка хълбок | 50 | I | 3 | 70 | 15,42 | 12,07 | 78,25 | 19,17% | -1,17% |
| | | | II | 2 | 75 | 15,24 | 13,44 | 88,20 | | |
| 6. | Кожна гънка подбедрица | 50 | I | 3 | 35 | 16,04 | 7,55 | 47,08 | 95,33% | -7,36% |
| | | | II | 3 | 40 | 14,86 | 8,42 | 56,68 | | |
| 7. | Обиколка на дясна мишница | 50 | I | 19,5 | 43,5 | 24,98 | 4,16 | 16,66 | 99,99% | 3,76% |
| | | | II | 20 | 44,6 | 25,92 | 4,37 | 16,85 | | |
| 8. | Обиколка подбедрица | 50 | I | 25,1 | 49 | 31,73 | 4,36 | 13,74 | 99,99% | 2,39% |
| | | | II | 26 | 51 | 32,49 | 4,52 | 13,90 | | |
| 9. | Диаметър лакътна става | 50 | I | 4,7 | 7,8 | 5,59 | 0,62 | 11,00 | 99,99% | 3,76% |
| | | | II | 4,8 | 8 | 5,8 | 0,64 | 11,03 | | |
| 10. | Диаметър колянна става | 50 | I | 7 | 13 | 8,30 | 0,86 | 10,30 | 99,99% | 2,65% |
| | | | II | 7,1 | 13,1 | 8,52 | 0,96 | 11,23 | | |
| 11. | Индекс на телесна маса | 50 | I | 13,9 | 34,5 | 19,30 | 4,29 | 22,24 | 99,79% | 2,07% |
| | | | II | 14,2 | 33,2 | 19,7 | 4,15 | 21,07 | | |
| 12. | ENDO | 50 | I | 1,18 | 11,8 | 4,69 | 2,32 | 49,42 | 97,23% | -7,04% |
| | | | II | 0,37 | 11,92 | 4,36 | 2,36 | 54,17 | | |
| 13. | MEZO | 50 | I | 1,58 | 11,98 | 4,04 | 2,03 | 50,18 | 25,67% | -1,73% |
| | | | II | 1,88 | 9,67 | 3,97 | 1,53 | 38,49 | | |
| 14. | ECTO | 50 | I | -2,57 | 6,05 | 2,90 | 1,94 | 66,83 | 55,79% | 2,07% |
| | | | II | -1,82 | 5,91 | 2,96 | 1,86 | 63,00 | | |

В редица изследвания, проведени назад в годините, се наблюдават различни средни величини за посочената възраст за страната: 1970 г. – средно 142,6 см; 1980 – 1982 г. средният ръст на 11 годишни момчета е 145,8 см; 1993 – 2000 г. ≈ 148 см [8, 5, 3].

**Таблица 2**

**Антропометрични показатели на 11-годишни момчета от 5. клас – ЕГ**

| № | Тестове | N | Изм. | Статистически показатели | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | X min | X max | $\bar{X}$ | S | V% | Pt % | % на прир. |
| 1. | Ръст | 50 | I | 130 | 175 | 151,66 | 9,30 | 6,13 | 99,99% | 4,55% |
| | | | II | 135 | 179 | 158,56 | 9,74 | 6,14 | | |
| 2. | Телесна маса | 50 | I | 27 | 95 | 49,2 | 14,32 | 29,11 | 99,99% | 12,3% |
| | | | II | 30 | 98 | 55,28 | 14,94 | 27,02 | | |
| 3. | Кожна гънка трицепс | 50 | I | 4 | 34 | 18,58 | 7,98 | 42,95 | 99,86% | -11,95% |
| | | | II | 4 | 33 | 16,36 | 7,821 | 47,81 | | |
| 4. | Кожна гънка подлопатъчна | 50 | I | 3 | 52 | 17,8 | 13,24 | 74,38 | 99,78% | -15,51% |
| | | | II | 3 | 41 | 15,04 | 10,33 | 68,65 | | |
| 5. | Кожна гънка хълбок | 50 | I | 4 | 55 | 21,76 | 14,06 | 64,62 | 98,88% | -10,57% |
| | | | II | 4 | 50 | 19,46 | 12,65 | 65,03 | | |
| 6. | Кожна гънка подбедрица | 50 | I | 6 | 43 | 20,54 | 9,49 | 46,18 | 99,94% | -12,46% |
| | | | II | 4 | 38 | 17,98 | 9,64 | 53,61 | | |
| 7. | Обиколка на дясна мишница | 50 | I | 20 | 37,5 | 26,50 | 3,81 | 14,36 | 99,99% | 4,04% |
| | | | II | 20,5 | 39 | 27,57 | 3,88 | 14,07 | | |
| 8. | Обиколка подбедрица | 50 | I | 24,5 | 46 | 33,13 | 4,36 | 13,16 | 99,99% | 4,11% |
| | | | II | 26,5 | 47 | 34,49 | 4,34 | 12,58 | | |
| 9. | Диаметър лакътна става | 50 | I | 4,7 | 6,9 | 5,83 | 0,52 | 8,87 | 99,99% | 4,46% |
| | | | II | 4,7 | 7,5 | 6,09 | 0,57 | 9,33 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10. | Диаметър колянна става | 50 | I | 7,3 | 10,9 | 8,50 | 0,65 | 7,62 | 99,99% | 4,59% |
| | | | II | 7,4 | 11,5 | 8,89 | 0,77 | 8,65 | | |
| 11. | Индекс на телесна маса | 50 | I | 13,8 | 35,3 | 21,16 | 5,06 | 23,90 | 99,94% | 3,07% |
| | | | II | 15,1 | 35,1 | 21,81 | 4,95 | 22,70 | | |
| 12. | ENDO | 50 | I | 1,79 | 12,74 | 5,77 | 2,72 | 47,25 | 99,99% | -28,95% |
| | | | II | 1,57 | 9,77 | 4,1 | 2,40 | 48,09 | | |
| 13. | MEZO | 50 | I | 1,69 | 9,87 | 4,43 | 1,62 | 36,63 | 62,88% | -2,03% |
| | | | II | 1,36 | 9,32 | 4,34 | 1,60 | 36,93 | | |
| 14. | ECTO | 50 | I | -2,36 | 6,23 | 2,21 | 2,21 | 100,32 | 59,9% | 8,14% |
| | | | II | -2,08 | 6,15 | 2,39 | 2,12 | 88,94 | | |

Според нормативните таблици от 2010 г. за оценка на антропометричните показатели на авторския колектив Шафаржикова, Таборски, Йотов (2010) входните и изходните данни за ръста при КГ е с оценка „над средната“, а ЕГ се движи в диапазона от „висока“ до „много висока“ оценка [7].

Другият основен показател за антропометричната характеристика на човека е телесната маса. При измерването на теглото отчитаме повишение и при двете изследвани групи (КГ, ЕГ). Момчетата от КГ при първото изследване са били с телесна маса $\overline{X}$ = 43,76 кг, а в края на изследването отчитаме повишение с 8%, или $\overline{X}$ = 47,26 кг. При ЕГ отчитаме по-голям процент на прираста с 12,36%, като тук при първото изследване групата е със средна телесна маса 49,2 кг., а при второто изследване – средно 55,28 кг. Наблюдаваме резултати, започващи от $X^{min}$ = 27 до $X^{max}$ = 98 кг. По отношение на вариативността на признака се наблюдава доста по-голяма разнородност. V% за двете групи се движи в границите между 27% и 30%. Размахът (R) и при двете групи е около 68 кг.

На базата на направените изследвания за телесната маса назад във времето се налага изводът, че теглото като цяло бележи увеличение за посочената възраст. Констатира се повишаване на телесното тегло през годините, като средно за страната теглото при момчетата на 11 г. е било: през 1970 г. – 36,2 кг; през 1980 – 1982 г. – 38,6 кг, а през 1993 – 2000 г. съответно приблизително 39 кг [8, 5, 3].

В нашето изследване констатираме резултати над гореизброените стойности, като смятаме, че резултатът е свързан с тенденцията за увеличаване на средния ръст в наши дни. Изчисленият прираст за ЕГ (12,4%) е доста по-висок в сравнение с този за КГ (8%).

Съществува зависимост между подкожната мастна тъкан, хранителния режим и двигателната активност на индивида. Получените данни от изследваните кожни гънки можем да определим като важна медико-биологична информация. Данните, получени от кожна гънка трицепс, при КГ при първото изследване са $\overline{X}$ = 16,5 мм, а при последващото тестиране отчитаме отрицателен прираст с -5,33%. Тук отчитаме относителна разнородност на групата, като V% е в диапазона от 46,74% до 53,03%. При ЕГ отново е отчетен отрицателен прираст между двете изследвания с резултат -11,95%. При тази група в началото на експеримента изследваните лица са били с кожна гънка $\overline{X}$ = 18,58 мм, а в края на експеримента наблюдаваме редуциране на подкожната мастна тъкан в тази зона – $\overline{X}$ = 16,36 мм.

При КГ отчитаме отрицателен прираст по отношение на останалите кожни гънки, а именно: подлопатъчна (-2,54%); кожна гънка хълбок (-1,17%); кожна гънка подбедрица (-7,36%). Наблюдава се силна нееднородност на групата по отношение на тези показатели, като констатираме минимални стойности от 2 – 3 мм до максимални 72 – 75 мм. Получените резултати ни дават основание да отбележим, че е налице физическо развитие с различни темпове за учениците от КГ.

Резултатите в ЕГ значително се отличават от тези в КГ. Наблюдаваме значително редуциране на подкожната мастна тъкан отново при същите кожни гънки: подлопатъчна (-15,51%); кожна гънка хълбок (-10,57%); кожна гънка подбедрица (-12,46%); При тази група отново е налице твърде широк размах като показател за разсейване. Средните стойности са в диапазона от $X^{min}$ = 3 – 4 мм до $X^{max}$ = 52 – 55 мм, като тук липсват високи резултати както при изследваната КГ.

Сравнени с национално изследване от 1993 – 2000 г. [3], резултатите от кожните гънки както при КГ, така и при ЕГ са по-високи от средните стойности за страната при момчетата на 11 г. От проведеното изследване става ясно, че редуцирането на подкожната мастна тъкан е успешно при подходящ двигателен режим на учениците.

По отношение на обиколките на дясна мишница и подбедрица при КГ отчитаме положителен прираст и при двете обиколки. Стойността, регистрирана при първото изследване на обиколката на мишницата, е $\overline{X}$ = 24,98 см, като отчитаме нарастване на обиколката с 3,76%, или средна стойност 25,95 см, при второ измерване. Коефициентът на вариация и при двете изследвания определят извадката като относително еднородна (V% 16,7; V% 16,8).

Отчитаме и нарастване на обиколката на подбедрица при КГ. Средната стойност в началото на експеримента е 31,73 см, а в края му отчитаме стойност $\overline{X}$ = 32,49 см. В конкретната група наблюдаваме нарастване на обиколката на подбедрицата, или прираст с 2,39%. При този показател отново извадката е относително еднородна.

При момчетата от ЕГ отчетената стойност на обиколката на дясна мишница при първото изследване е $\overline{X}$ = 26,50 см. Отчетената стойност в края на експеримента е $\overline{X}$ = 27,57 см. След проведения експеримент отчитаме нарастване на обиколката на мишницата с 1,07 см, или прираст от 4,04%.

Обиколката на подбедрицата при ЕГ също се отличава с малко по-голям прираст за разлика от КГ. В тази група прирастът е 4,11%, като подбедрицата е нараснала с 1,36 см по време на експерименталния период.

На базата на получените данни отбелязваме положителния резултат, свързан с увеличаване на обема на мускулните групи, имащи съществено значение за играта *Хандбал*. Свързваме резултатите с внедрената от нас експериментална програма по хандбал. Резултатите за ЕГ са подкрепени с високи стойности на гаранционна вероятност > 95%.

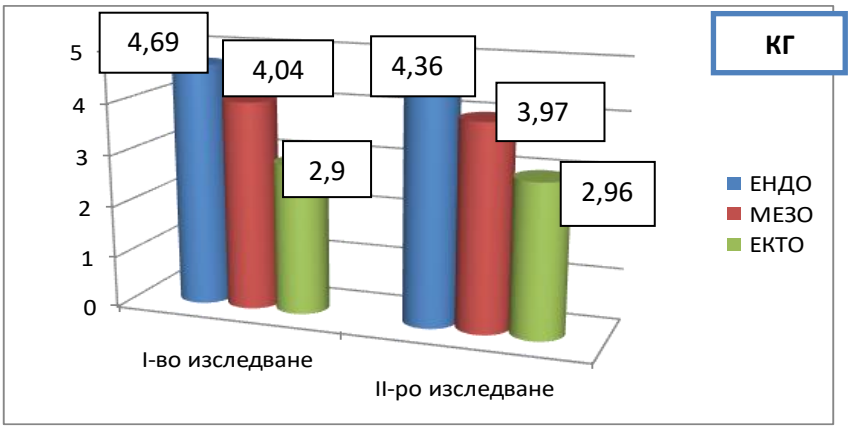
За получаване на по-пълна картина за физическото развитие направихме измервания на диаметрите на лакътната и колянната става. По отношение на разсейването отчитаме приблизителна еднородност за КГ. При диаметъра на лакътната става прирастът е 3,76%, а при диаметъра на колянната става

отчетеното увеличение е с 2,65%. И при двата диаметъра наблюдаваме абсолютно закономерни промени в растежа на момчетата на 11-годишна възраст.

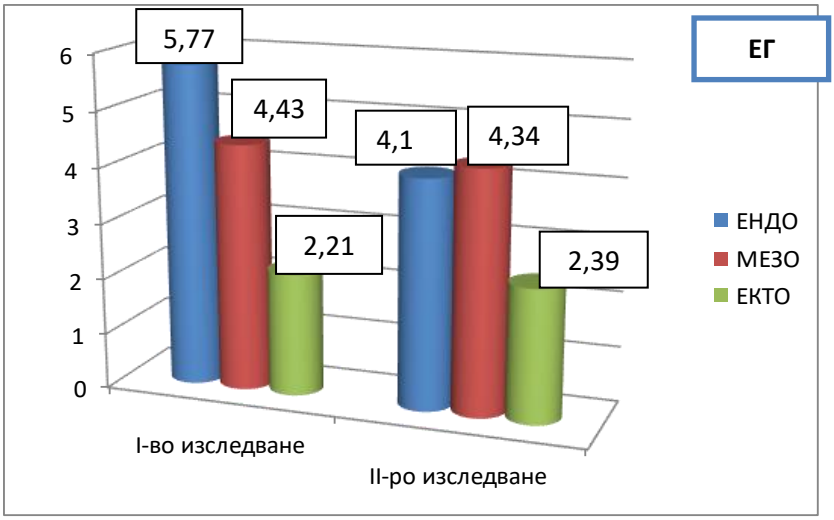
При ЕГ също наблюдаваме увеличение на ставния диаметър, като стойностите отново попадат в диапазона на нормалното развитие за възрастта на целевата група. Средната стойност при първото измерване на диаметъра на лакътната става е 5,83 см, а при второто изследване отчитаме $\overline{X}$ = 6,09 см. Отчитаме нарастване на ставния диаметър с 0,26 см, или прираст с 4,46%. При диаметъра на колянна става при първо изследване отчитаме средна стойност $\overline{X}$ = 8,50 см, а при повторното тестиране средната стойност нараства с 0,39 см, или $\overline{X}$ = 8,89 см. При този показател отчитаме прираст от 4,59%. При двата ставни диаметъра отчитаме еднородност на извадката.

Индексът на телесната маса при момчета на 11 години, на базата на статистическите данни, попада в диапазона на нормалното и здравословно телесно тегло. При този показател при КГ и ЕГ се наблюдава широк диапазон между минимални и максимални резултати. И при двете тестирания се констатират стойности от $X^{min}$ =13,8 – 15,1 до $X^{max}$ = 33,2 – 35,3. Средната стойност при КГ за този показател е почти идентична в началото и в края на експеримента ($\overline{X}$ = 19,3 и 19,7). При ЕГ наблюдаваме средни стойности при първо тестиране 21,16, а при второ тестиране – 21,81. По отношение на този показател КГ и ЕГ са относително еднородни и при двете тестирания със стойности на коефициента на вариация V% в диапазона 21,07% – 23,9%.

На фигури 1 и 2 представяме получения соматотип на момчета на 11 години (КГ и ЕГ) в началото и в края на експеримента.




Фиг. 1




Фиг. 2

Получените данни от трите компонента, имащи отношение към соматотипа, са:

При КГ отчитаме ендоморфния компонент $\bar{X}$ = 4,69 при входните данни, като констатираме голям размах – R 10,62 и стойности от порядъка от $X^{min}$ = 1,18 до 11,8. При второто тестиране средната стойност на ендоморфията е 4,36. Наблюдаваме много широк диапазон от стойности при първо изследване от $X^{min}$ = 1,18 до $X^{max}$ = 11,8. Минималната стойност определяме като ниско изразена, а максималната стойност е в границите на екстремно висок резултат. При второто тестиране отчитаме средна стойност на ендоморфията $\bar{X}$ = 4,36, като тази стойност отново е в умерените граници. По отношение на разсейването на резултатите около средната стойност отчитаме относителна неоднородност на групата – V% = 54,17. Регистрирано е редуциране на ендоморфния компонент или отлагането на мазнини с -7,04% в рамките на експеримента.

При ЕГ са отчетени средни стойности на ендоморфията в началото на експеримента $\bar{X}$ = 5,77, като тази стойност я определяме като високо изразена. Тук отново наблюдаваме изключително широк диапазон от стойности, вариращи от ниски до екстремално високи – от $X^{min}$ = 1,57 до $X^{max}$ = 12,74. В края на експеримента ЕГ е понижила ендоморфния си показател на $\bar{X}$ = 4,1, като от високо изразен преминава в диапазона на умереното изразяване. Отчитаме голямо понижение на компонента, а именно понижение на подкожната мастна тъкан с -28,95%. Налице е по-голям отрицателен прираст при ЕГ в сравнение с КГ – 21,91% повече. Резултатът е подкрепен от висока стойност на гаранционна доверителна вероятност.

Мезоморфният компонент, който има отношение предимно за развитието на мускулатурата при първото изследване, е с близки стойности и при двете групи – КГ $\bar{X}$ = 4,04, ЕГ $\bar{X}$ = 4,43. При второто изследване средната стойност на КГ е 3,97, като показателят е понижен с -1,73%. ЕГ при второто изследване е със

среден мезоморфен показател 4,34, като тук отново имаме понижение с -2,03%. Наблюдава се и нисък коефициент на гаранционна вероятност и при двете извадки.

Обобщението, което се налага, е че и при двете групи наблюдаваме около 2% понижение на компонента, имащ отношение към мускулното развитие. Отдаваме резултата на големия процент редуциране на подкожна мастна тъкан при ЕГ (-28,95%), неминуемо придружено и от минимално понижаване на мускулния обем.

При ектоморфния компонент и при двете групи наблюдаваме стойности, които бележат пълното отсъствие на компонента и на стойности, които се изразяват като високи. Тук липсват екстремно високи резултати, като трябва да отбележим, че липсват екстремно слаби и издължени ученици. Средните стойности на ектоморфията при КГ са: I-во изследване $\overline{X}$ = 2,90, при II-ро изследване $\overline{X}$ = 2,96, като отчитаме повишаване на компонента с 2,07%. При ЕГ отбелязаните средни стойности при I-во изследване са 2,21, а при II-ро – 2,39.

Повишаването на стойностите при двете групи се дължи на редуцирането на ендоморфията, като неминуемо това води до повишаване на стойността за ектоморфия. При ЕГ наблюдаваме нарастване на компонента с 8,14% предвид това, че подкожната мастна тъкан е редуцирана с -28,95%.

**Изводи:**

- Наблюдава се тенденция към повишаване на средния ръст и телесна маса в сравнение с предходни години сред 11-годишните момчета. В конкретното изследване можем да заключим, че нарастването на ръста се дължи както на ендогенни, така и на екзогенни фактори. Наблюдаваме по-висок процент на прираст (4,55%) при ЕГ въпреки първоначално по-високия ръст при тях.
- Сравнени с национални изследвания назад през годините, резултатите от кожните гънки както при КГ, така и при ЕГ са по-високи от средните стойности за страната при момчетата на 11 години. От проведеното изследване става ясно, че редуцирането на подкожната мастна тъкан е успешно при подходящ двигателен режим на учениците.
- Констатираме положителния резултат, свързан с увеличаване на обема на мускулните групи, имащи съществено значение за играта *Хандбал*. Свързваме резултатите с внедрената от нас експериментална програма по хандбал.
- Работата с хандбални средства оказва голямо въздействие по отношение на ендоморфния компонент на соматотипа – наблюдава се редуциране с -28,95% при момчетата от експерименталната група.

Литература:


1. Базелков, М. Координационната подготовка на ученици от VI клас в зависимост от приложен модел за начално обучение по волейбол. // Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, Том XXVI D, Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски“, 2023, ISSN 1314-6769. с. 513
2. Базелков, С. Теория и методика на хандбала. Шумен, Фабер, 2015. с. 18

3. Йорданов, Й. и кол. Физическо развитие на деца и подрастващи в България на границата между XX и XXI век; София: БАН, 2012. с. 66, 90-90, 102
4. Панайотов, В. и кол. Ръководство по теория на професиите с спортните училища (IX-XII клас) Първа част. София: ММС, 2015. с. 303
5. Слънчев, П. и кол. Физическо развитие физическа дееспособност и нервно-психична реактивност на населението на България. София: НСА, 1992. с. 43, 44
6. Учебна програма по физическо възпитание и спорт за 5. клас (ООП), Приложение № 5 към т. 5, 2023.
7. Шафаржикова, Я., Ф. Таборски., И. Йотов. Школа по хандбал. София: Крисан-С, 2010. с. 5, 168
8. Янев, Б. и кол. Физическо развитие, физическа дееспособност и нервно-психическа реактивност на населението. София: Медицина и физкултура, 1982. с. 73, 77, 78

*Христиана Иванова Драганова,*
*старши преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*h.draganova@shu.bg*

# МЕТОДИ ЗА МОДЕЛИРАНЕ НА СЛОЖНИ СОЦИАЛНИ СИСТЕМИ

*Христина Коларова-Василева*
*Мая Д. Конова*

# COMPLEX SOCIAL SYSTEMS MODELING METHODS

*Hristina Kolarova-Vasileva*
*Maya D. Konova*

*ABSTRACT: The aim of the work is to build and study mathematical models that adequately describe the social-economic processes in complex social systems based on the activity approach in social physics and the dynamics of interpersonal relationships based on the complex systems design, which allow studying the dynamics and characteristics of complex social interaction.*

*KEYWORDS*: *mathematical modeling, social interactions, social-economic processes in complex interaction*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-96/30.01.2024 г. „Традиции и иновации в социалната работа – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Държавата като обект на познание е сложна социална система, а всяка от подсистемите ѝ се развива по свои собствени закони, подчинени на вътрешни самоопределящи се фактори, които са доминирани от по-общи принципи на развитие на системата. Според теорията на историческия материализъм такива принципи са законите на икономическото развитие и материалното производство.

Самоопределящите се фактори действат в политическата, социалната, научната, културната, духовната и други сфери на живота, съчетавайки ги под въздействието на различни условия в сложна взаимозависимост. Те създават специфичната картина на социалния живот. В същото време не може да се изключи възможността вторичните закони на „подчинените“ сфери да преобладават над икономическите закони, ако те се развиват по корелативен начин. Освен това в определени пространствени и времеви граници тази вероятност се реализира в условията на глобални кризисни явления и негативни тенденции, които съществуват в различни области на обществото.

Въз основа на това изследването на социалните системи е в интерес на стратегическото прогнозиране и включва предоставяне на прогнози за всички етапи от развитието на обществото. То трябва да включва диференциране на обекта на изследване, на подсистеми от различни направления, нива и техния

анализ. Прилагането на този подход изисква използването на методи за информационно-логическо моделиране на сложни социални системи.

Моделирането на социални системи принадлежи към областта на социалната философия, тълкувана в широк. Принципът на диференциация на системата трябва да отразява взаимодействието на значими аспекти на социалния живот на различни нива и да съответства на целта на изследването, включително всички качествени промени в структурата на социалните системи за анализирания период от тяхното развитие.

Този подход към изследването на социалните системи отговаря на изискванията за аспектно разглеждане проблемите на социалния живот, което позволява да го анализираме като многокачествена, многоизмерна реалност.

Разглеждайки различни направления от гледна точка приложението на използваните в тях методи за моделиране на социални системи в интерес на изграждането на прогнозен модел на сложна социална система, могат да бъдат разграничени:

1. Математическото направление – решава ограничени приложни проблеми. Това се дължи на особената сложност за отчитане всички необходими фактори, статистически и динамични данни (липса на пълна информация), оригиналността на тяхното изчисляване (индуктивен метод) в различни условия на социално развитие, многоизмерност на социалните отношения и полиструктурен характер на социалните системи (изискващ количествена оценка на качествени данни);

2. Физикалистко направление – представлява теория на информацията, синергетика, методи на енергийната ентропия и др. В методически аспект съвременната концепция е най-пълно отразена в теорията на информацията. Общото за всички съвременни теории в тази посока е признаването на социалните системи като структурно-информационно построени, а сложността им зависи от енергийните аспекти на взаимодействие на системата със средата. Използването на принципите на информационно-логическото моделиране, използвани в съвременните теории на физикалисткото направление за целите на прогнозирането на социалните системи, може да се счита за подходящо. По-специално моделът на социалната система, предложен в тях, е изграден на базата на елементи с индивидуална памет – хората се явяват многостепенен и полиструктурен компонент, което е в съответствие с общата теория на системите. Този подход ни позволява да изучаваме социалните системи в различни аспекти, което отговаря на изискванията на прогностичните задачи;

3. Социално-биологичното направление има голям принос за разглеждане на държавата като „жива“ система. Това е доста обемен положителен принос, който е препоръчително да се използва при разработването на модели на сложна социална система. Те обаче ограничават възможностите на това направление в методология за формиране на прогностичен модел;

4. Социално-антропологичните, антропогеографските, социогеографските и етноложките направления обосновават изграждането и промяната на елементите на социалните системи въз основа функционирането на връзките между етнически и социални групи и тяхното взаимодействие с природни и

географски фактори. Методологията на тази и други теории в тази посока по отношение на прогнозното моделиране е ограничена от възможността за разработване на емпирични модели на етнически и социални групи, които могат да действат като подсистеми част от информационно-логически модел на социална система;

5. Исторически и историко-философски направления – разглеждат прогреса на социалните системи в контекста на хронологичното разгръщане на историческите процеси. Анализът на съвременните исторически трудове и изследвания показва, че въпреки някои опити за усъвършенстване на историческия материализъм, направени през 20. век, принципно нови тенденции в тези насоки не са разработени. Въпреки това в най-обещаващите трудове имат обща ориентация към използването на систематични методи и използване на постиженията в областта на природните науки. При прогнозиране на историческите процеси много внимание се отделя на изучаването на различни форми на детерминизъм и методи за моделиране на социални системи. Систематичният подход към методите за моделиране, който осигурява идентифицирането на влиянието на различните форми на детерминация на социалните системи в тяхното историческо развитие, е важен фактор в тези теории. В същото време моделирането и анализът на социално-историческите процеси на развитие на социалните системи се основава на марксисткия модел на социално-икономическата формация и необходимостта от намиране на нетрадиционни изследователски пътища. Решаването на проблемите на стратегическото прогнозиране изисква излизане от стереотипа на модела, разработен в рамките на историческия материализъм още през 19. век, и търсене на нови нетрадиционни пътища към системно информационно-логическо моделиране на социалните системи;

6. Психологически и социално-психологически направления – широко разпространени и практически използвани особено в американската социология. Въпреки това съществува ограничение на обектите на изследване, които не достигат рамката на социалните системи от гледна точка на разглеждане на някои принципи на влиянието на детерминантните фактори (бихейвиоризъм) и конструиране на отделни елементи на модел на социална система;

7. Социално-икономическото направление – в съвременната рефлексия се описва и изследва моделът на обществото, възприет от историческия материализъм и основан на принципа на разглеждане на структурата на държавата, основана на собственост. За двигател на прогреса се смятат производствените или класовите отношения. Постижението на теориите в тази посока е обосноваването на зависимостта на структурата на обществото от развитието на производителните сили. В същото време динамиката на промените в структурата на обществото „вътре“ в социално-икономическата формация остава извън обхвата на изследванията на класовата теория, което ограничава прогнозната функция на възприетия модел на социална система;

8. Феноменологични и универсалистки направления – представляват идеалистично разбиране за изграждането на обществото. В тях особен интерес представляват само частични постижения в рамките на някои теории,

позволяващи по-задълбочено разбиране на философските основи на методологията за моделиране на социални системи;

9. Формалната социология и индуктивно-аналитичната концепция – в изследването на социалните обекти емпиричните и емпирично-статистически методи се използват като основни. В момента тези методи са намерили широко приложение в социологията за решаване на конкретни практически проблеми. В рамките на тези концепции се поставят проблеми за прогнозиране на мащабни социални процеси. Подобни проблеми се моделират изцяло или частично с помощта на компютър и са базирани на математическо моделиране на процесите на динамично развитие на обектите на изследване и прогнозиране на промените във факторите, които ги влияят. Проблемите за формиране на модели на социални макросистеми и прогнозиране на историческото развитие не могат да се моделират с тези концепции. Методите на математическото моделиране, използвани в тази област, не са подходящи за моделиране на сложни социални системи с дълга продължителност на съществуване, което включва периоди на революционни трансформации на модела.

10. Културно-философски и културно-социологически направления – обхващат сферата на социалния живот и показват неговия прогрес в процеса на историческото развитие на цивилизацията. Важен аспект в тези област е индикацията за връзка между културата и динамичното състояние на социалната система. Препоръчително е да се използва тази функция, която улеснява обективната проверка (тестване върху реални исторически данни) на теоретичен прогнозен модел. Работите в тези области като правило имат описателен характер, не изучават социалните системи като цяло и следователно техният принос към методологията на прогнозиране и моделиране на социални системи е частичен [1; 2].

Анализът на основните направления във връзка с методите за моделиране на социални системи ни позволява да направим някои изводи:

– може да се създаде работещ прогнозен модел на обществото в рамките на класовата теория, социално-икономическите и историко-философските направления, като този модел не е предназначен и не позволява да се прогнозира развитието на държавите в конкретни исторически условия, въз основа на което не може да се приеме като прогностичен модел на социалната система;

– принципите за формиране на прогностичен модел на социална система трябва да се основават на обща теория на системите, която включва положителните аспекти на съвременните, физикалистките, историко-философските, историческите, социално-икономическите направления и класовата теория;

– прогнозният модел трябва да има сложна многостепенна структура, която осигурява решение на проблема с дългосрочното прогнозиране въз основа на изследване на влиянието на различни форми на детерминация върху историческите процеси. Основните принципи за изграждане на такъв модел са следните:

– статичният компонент на модела – отразява структурното многообразие на социалните системи, изграден на база подсистеми, включващи

основните социални елементи, групи, органи и организации (политически, класови, етнически, религиозни...), йерархично свързани в основните сфери на социалния живот (политически, икономически, социални, духовни...), което да даде възможност за изследване и прогнозиране на социалните системи въз основа отчитане на самоопределящи се фактори;

– динамичен компонент на модела – отразява екстензивни и интензивни процеси (мащабни и дълбоки) промени в статичния компонент под въздействието на външни фактори, независими от социалните системи, което да позволи да се изследват динамичните причинно-следствени връзки на значими аспекти от еволюционното и революционното развитие на обществото с външно определящи влияния, като на тази база да се прогнозира развитието на сложни социални системи.

Анализът показва, че изграждането на прогнозен информационно-логически модел на развитие на една социална система е сложен проблем. Решаването на този проблем трябва да включва използването на обективна, научнообоснована методология за прогнозиране, което налага обобщаването на съществуващите методологични принципи за прогнозиране на социалните системи.

*Методически принципи на прогнозирането*

Прогнозата е специфична форма на активно съзнание на човека, която му позволява да предвиди какво ще се случи. Обективната основа на прогнозирането се крие в естествената връзка между миналото, настоящето и бъдещето, субективната основа е в способността на човешкото съзнание проактивно да отразява реалността.

Изследването на бъдещото състояние на дадена система въз основа на връзката между миналото и настоящето трябва да включва разпознаване на тенденцията на нейната промяна, логиката на развитие на процеса на еволюцията и фона на обективна несигурност, причинена от неотчетени и случайни фактори.

Анализирайки методологичните аспекти на прогнозирането идентифицираме две условия, които осигуряват решаването на проблема:

– необходимо условие – определяне основните свойства на обекта, който се изследва (параметри на процеса) и изграждане на неговия модел;

– достатъчно условие – идентифициране на причинно-следствените вътрешни и външни връзки на модела с цел установяване на статични и динамични модели в развитието на обекта (процеса), който се изследва.

В същото време установяването на статичния модел може да предполага идентифициране на причинно-следствени връзки, които се реализират в рамките на изследвания обект, а динамичният може да предполага връзки с други обекти и процеси, съществуващи в природа и общество. От друга страна, статичният модел може да се разглежда като етап от относително стабилното еволюционно развитие на модела в разглежданата времева рамка за прогнозиране, а динамичният модел може да се разглежда като етапи на революционни промени в системата за същия етап.

Такъв анализ може да бъде продуктивен при идентифициране на периодичната повторяемост на връзки, взаимоотношения или процеси, както и

наличието на вариантност в развитието на изследваните системи (редовната повторяемост на основните характеристики на развитието на системите на множество интервали от време). Повторяемостта и вариантността са проява на стабилност и модели, които съществуват в обективния свят и, от своя страна, показват наличието на определени форми на детерминация на реалността (в този случай детерминацията може да се тълкува като даден модел на събития).

Тази постановка на въпроса неизбежно води до заключението, че логико-гносеологическият подход към теорията на прогнозирането се основава на анализ на различни видове детерминация, а онтологичните задачи на прогнозирането се решават чрез идентифициране на обективни фактори, които определят процесите на развитие на изследваната система. По този начин наличието на модел в развитието на природата и обществото прави научното прогнозиране фундаментално възможно, а идентифицирането на този модел го прави реално. Наред с това изследванията в различни области показват наличието и обективния характер на случайността, която изключва абсолютния детерминизъм. Следователно има събития, които не се определят от настоящето или миналото (или тяхната детерминация не е идентифицирана) и не могат да бъдат обективно предвидени [3].

Критерият за предсказуемост определя прогностичния предикат на събитие, който се състои в това, че се определят общите свойства и модели, отразени в конкретно събитие. Въз основа на това всяко отделно събитие може да бъде основа за прогнозиране само дотолкова, доколкото то изразява общото. Разглеждайки едно събитие като отделен статистически факт, регистриран от историята, и процес, свързващ редица факти, можем да кажем, че изборът на събития за проверка на предсказуемата функция на информационно-логическия модел на социалната система трябва да бъде направен:

- въз основа определяне връзката им със значителния мащаб на явленията, настъпили в изследваната социална система;
- въз основа установяване на тяхната закономерност в историческите процеси (наличието на подобни събития в неизменни периоди от време в процеса на развитие на други социални системи или тяхното периодично повторение).

За методологията на прогнозирането е важен анализът на различни форми на детерминизъм. Обичайно е да се разглеждат предимно две основни дизюнктивни (противоположни) форми: вътрешни (самоопределяне на системата) и външни (определяне на системата поради външни влияния).

Социалните системи принадлежат към класа на самоорганизиращите се, чието развитие се определя до голяма степен от взаимодействието на вътрешни противоречия, които пораждат специални процеси, определящи негентропичните (творчески) прогресивни пътища на развитие на обществото. Тези процеси са самоопределящи и се осъществяват в различни сфери на обществения живот, осигуряват устойчивото развитие на социалните системи под въздействието на различни случайни фактори.

Теориите на синергетиката, информацията и общата теория на системите доказват, че структурното разнообразие (сложността) на всяка система зависи от

количеството и качеството на енергията, която консумира. Ето защо е важно да се установи връзката между енергията, консумирана (извличана) от социалната система на различни етапи от нейното развитие, с формите на нейната организация в тези етапи.

Материалистическият принцип на самоопределение, основан на икономическите отношения в обществото, който те последователно постулират, е пряко свързан със стратегическата посока на прогреса на социалните системи – да се усложни тяхното структурно изграждане. Той е доминиращ и не може да се прилага при прогнозиране на развитието на което и да е конкретно състояние или набор от състояния. Следователно е необходимо да се въведат и разгледат нови фактори, които определят развитието на социалните системи, които имат относително вътрешен и външен характер.

Външната детерминация има реална материалистична основа. Досега обаче не са идентифицирани регулярни външни въздействия с дългосрочен характер, които да доминират над случайните, за да бъдат предвидими. Идентифицирането на такива фактори е необходимо условие за изготвяне на дългосрочна прогноза. Друго достатъчно условие е установяването на функционална връзка между външните въздействия и реакцията на социалните системи към тях. Установяването на специфичен механизъм на действие на такава връзка за целите на прогнозирането по принцип не е задължително, ако се докаже функционална зависимост, която свързва прогнозираната област с друга, законите на развитие на която са установени, то въз основа на познаването на такава функционална зависимост може да се получи необходимата прогноза.

Важен методологически въпрос е връзката между ролите на самоопределянето и външните определящи влияния в развитието на социалните системи. Самоорганизиращите се системи, развиващи се под въздействието на самоопределящи се (вътрешни) фактори, трябва да реагират на значителни външни въздействия чрез промяна на структурата си, която след края на тези въздействия трябва да се стремят да възстановят. Въз основа на това периодичните външно определящи влияния, в комбинация със самоопределението, трябва да предизвикат вълнообразен (цикличен или спирален) характер на развитие на социалните системи. Търсенето и анализът на външно определящи фактори, тяхната връзка с повторяемостта на събитията и процесите в развитието на социалните системи заедно с изследването на промените в социалните системи, обусловени от самоопределящи се фактори, са основните проблеми на дългосрочното прогнозиране.

Обобщението на общите теоретични аспекти на философските и исторически научни изследвания ни позволява да обобщим принципите на прогнозиране:

– причинно-следствената връзка (закономерността на историческите процеси), основана на решаващата роля на детерминизма (закона за причинно-следствената връзка) в развитието на социалните системи;

– материализиране на самоопределението и външната детерминация, основана на структурното разнообразие на социални и природни обекти (причиняващо тяхното разнообразие), като самоопределението (развитие под

влияние вътрешни системни фактори) се основава на наличието на структурни противоречия в обществото, които имат обективен постоянен характер, определящи статичния компонент на модела на социалната система – посоката на развитие „от просто към сложно“, докато нивото на развитие на системата зависи от нейната способност да извлича енергия от околната среда, а външната детерминация (развитие поради фактори, външни за разглежданата система) се основава на структурното разнообразие на природните системи, което е обективно по природа и определя динамичния компонент на модела на развитие на социалната система – цикличния характер на промяната при запазване на общата прогресивна тенденция на нейното развитие, осигурена от самоопределението;

– обективният характер на случайността в развитието на социалните системи се крие във факта, че нейната структура може в определени исторически периоди да не отговаря на определено ниво на сложност, определено от входните енергийни характеристики на системата, като в същото време неговата стабилност намалява, съответно намалява и ролята на детерминация, а се увеличава влиянието на случайни вътрешни и външни фактори в резултат на това се увеличава вероятността от нелинейни (революционни) трансформации на социалната система.

Горните процеси в концентрирана форма могат да бъдат представени в категориите на развитие на количествено-качествените преходи, отрицание на отрицанието, а в ретроспекция те демонстрират вероятностното развитие на обществото по спирала към структурното усложняване на социалните системи [4].

Методологическите аспекти на прогнозирането очертават следните субективни методологически принципи:

– прогнозирането е специфичен вид познание, което използва разширено отражение на реалността;

– изпреварващото отражение се основава на теоретичната основа на прогнозирането и апостериорното знание (знание, произтичащо от опита) на историческите процеси;

– теоретичната основа на прогнозирането се основава на използването на общонаучни и специфични методи на познание.

Специфични прогностични методи са:

– абстракция (подчертаване на съществените аспекти на обектите и процесите, които се изследват), което позволява въз основа на съвременните знания и признати научни теории да се синтезира прогнозен информационно-логически модел на обекта (процеса), който се изучава;

– изследване на прогнозен модел на обект (процес) въз основа на нови данни, обещаващи надеждни теории и хипотези, съвременни техники, в резултат на което трябва да се получат обективни оригинални резултати;

– проверка (научна проверка) на резултатите, получени върху действителен исторически материал;

– обобщение (изолиране на естествени резултати и разширяването им до широк клас системи, съществуващи и текущи процеси и т.н.), което позволява

да се синтезира интегрален прогнозен модел, теория и методология за прогнозиране;

– екстраполиране на прогнозния модел към бъдещото състояние на системите и процесите.

Въз основа на горните обективни и субективни методологични принципи можем да направим общо заключение за възможността за решаване на прогностичния проблем чрез интегриране на напреднали научни постижения в различни области на знанието на социалните и природните науки.

Литература:


1. Краткая философская энциклопедия. - М., 1994.
2. John P. van Gigch, System Design Modeling and Metamodeling**,** Plenum Press,. New York, 1991
3. James P. Crutchfield, J. Doyne Farmer, Norman H. Packard, and Robert S. Shaw, Chaos, an Article from SCIENTIFIC AMERICAN DECEMBER, 1986 VOL. 254 NO. 12, 46–57.
4. *Коларова-Василева, Х., Д Василев.*, Математическо моделиране на социални взаимодействия в малка група. Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, т. XXIIID, 35 години Педагогически факултет, с. 1023–1028, Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Велико Търново: Фабер, 2019, ISSN 1314-6769.



*Христина Коларова-Василева,*
*преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Социални дейности“*
*h.vasileva@shu.bg*
*Мая Димитрова Конова,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Социални дейности“*
*m.konova@shu.bg*

# ДИРИЖИРАНЕТО КАТО ПОДХОД ЗА УСТАНОВЯВАНЕ НА ВЗАИМОВРЪЗКИТЕ МЕЖДУ ОСНОВНИТЕ КОНСТРУКТИ НА ПРОСТРАНСТВОТО НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МУЗИКАЛНОТО ИЗКУСТВО

*Христо А. Атанасов*

# CONDUCTING AS AN APPROACH TO ESTABLISH THE INTERCONNECTION BETWEEN THE MAIN CONSTRUCTS OF THE INTERACTION SPACE WITH THE MUSICAL ART

*Hristo A. Atanasov*

*ABSTRACT: The report is aimed at revealing the interactive nature of conducting as an organizational factor between the main constructs in the space of interaction with the musical art, the conditions in which they unfold and interact. An important part of the conductor's activity in organizing the space of interaction is the establishment of mutual psychological contacts and communication with the contractors, the exchange of information between partners in the creative act, as well as interaction and psychological impact. They are inextricably linked to each other and cannot exist isolated.*

*KEYWORDS: conducting, interaction, communication, conductor gesture*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-102/30.01.2024 г. „Музика и творчество. Цикъл дейности, посветени на 40-годишнината на Педагогическия факултет“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Въпреки факта, че употребата на категорията „пространство“ в науките често е метафорична по своята същност, в определени области на хуманитарното познание тя определя специфичните характеристики на човешката дейност и свойствата на реалността, организирана от нея. В този аспект като ***реалности на пространството*** *на взаимодействие с музикалното изкуство*, в които се организират диригентските дейности, могат да бъдат определени всички мануално-изпълнителски и диригентски форми на реализиране на музикалното произведение, а именно: мануално-изпълнителски (диригентски); репетиционни; концертно-изпълнителски.

***Музикалното изпълнение***, като един от основните *конструкти* на това пространство, може да бъде разглеждано като система, която се състои от взаимносвързани и взаимообособени елементи. От една страна, музикално-изпълнителските фактори, които играят ролята на предварителни условия по

отношение работата на участниците в изпълнителския процес, а от друга – вътрешната среда, която образува елементите, и в която съществува обратна връзка между тях. При организирането на този конструкт се отчитат всички необходими взаимодействия и връзки в музикално-изпълнителската система. Формулирането на целите и ограничителните условия позволява определянето на управленския механизъм, чрез който на практика да се достигнат набелязаните цели [5].

Като конструкт на това пространство се определя и ***музикалното произведение***, като обект на художествените дейности както на диригента, така и на изпълнителите, насочени към решаване на диригентски и музикално-изпълнителски проблеми.

Третият конструкт на пространството на взаимодействие с музикалното изкуство е ***диригентската техника***, чрез която се осъществяват субект-обектните отношения и взаимодействия в него.

Дирижирането е и подходът за установяване и изграждане на взаимовръзките и взаимодействието между пространствените конструкти, условията в които те се разгръщат и си взаимодействат.

Понятието „взаимодействие“, както пише Г. Л. Ержемски, притежава високо ниво на универсалност и предполага намиране на организационен фактор, способен да „спомага за съвместна художествена дейност“ [2]. Този фактор е общата идея, резултатът от извършването на дадена дейност, който е обективен или относителен израз [6]. Именно такъв ***организационен фактор*** се явява дирижирането в пространството на взаимодействие с музикалното изкуство като цяло и музикалното произведение в частност.

*Организацията на взаимодействието с музикалното произведение* от страна на диригента е насочена към:

– опознаване – зависи от музикално-естетическата насоченост на диригента към произведението, което го интересува и което иска да опознае, да разбере;

– разбирането и формирането на личностно-значимия за диригента смисъл. На базата на направените проучвания на партитурата се вземат конкретни решения относно изпълнението ѝ с цел намиране и постигане на най-добрия ѝ творчески еквивалент, който да предизвика съответните емоционални реакции както на изпълнителите, така и на слушателите;

– интерпретиране на музикалното произведение:

а) изграждане на художественото основание за:

– диригентски жест, изразяващ музикалното съдържание, превъплъщавайки замисъла на композитора;

– диригентското моделиране на изразителността и експресивността на изпълнението;

– предаване на идейно-емоционалното съдържание на музиката;

б) реализиране на музикалното произведение в/чрез различните форми на музикално-изпълнителския процес.

Организирано по този начин, това взаимодействие е в основата на формиране на диригентската жестикулация и диригентските дейности при

организирането на пространството на взаимодействие с музикалното произведение. От своя страна, диригентската жестикулация се явява единственото по рода си музикално-изпълнителско средство, което реално и действено (физически) се разполага в пространството и се развива във времето, прави видимо „движението на звука“ и предизвиква определено звучене [7]. „Възприемането на обективното съществуване на музикалното пространство е свързано с психологическия факт, че пространството се възприема предимно (ако не и само) зрително. Слуховото възприятие обаче също не е откъснато от пространственото. Физическото изобразяване на тези реални явления чрез движения, разположени в реалното пространство и развиващи се във времето, е в основата на формиране на диригентската жестикулация като форма на зрителна обективизация на звучността на музикалното произведение, неговата специфична пространствено-времева цялостност [пак там].

Това определя дирижирането като уникален *начин на взаимодействие с музиката*, както и като *специфичен вид музикално-художествена дейност*, при която творческите замисли на диригента могат да се осъществяват само по пътя на неразривното единство на вътрешните и външни действия на диригента, на постоянното им насочване към реализацията на творческите му потребности.

В изграждането на пространствените връзки между основните конструкти дирижирането се определя като персонифицирана дейност, която пряко се свързва както с личността на композитора, с личността на диригента, така и с артистите изпълнители. С присъщите им свойства и качества те заемат ключови позиции; определят успешността на творческия процес на сътворяване на музиката чрез изпълнителски акт. Поради това основните компоненти на психологическия фон, на който се разгръща една важна част от дейността на диригента при организиране на пространството на взаимодействие, са *установяването на взаимни психологически контакти и комуникация с изпълнителите*, *обмен на информация между партньорите в творческия акт*, а така също и *взаимодействие и психологическо въздействие.* Те са неразривно свързани помежду си и не могат да съществуват изолирано.

*Психологическите контакти* при диригентското общуване не са еднородни по своята структура и могат условно да бъдат определени като „външни“ и „вътрешни“.

Външните се изграждат на основата на „контролиращото внимание“ и са насочени към „организационните задачи“: създаване на канали на взаимно движение на информацията, осъществяване на контрол и регулиране действията на изпълнителите.

В същото време вътрешните контакти (собствено-психологически) обхващат най-тънката интелектуална сфера, свързана с творческия процес. Вътрешният контакт е начин на постигане на духовния свят на музиканта, в творческото му проникване, „прякото, непосредствено общуване в чист вид, от душа в душа, от очи в очи“ [8]. Подобно общуване, преодолявайки по своя път външната обвивка на „видимото“, обхваща най-фините нюанси на дълбочината на творческата личност на художника.

Двете форми на психически контакт постоянно съществуват в практиката на диригента, но при по-нататъшен анализ на съдържанието на зрителните и слуховите такива се открояват съществени различия между тях. Ако първите могат да бъдат както „външни“ така и „вътрешни“, вторите получават статуса на вътрешни в резултат на двойната насоченост на слуха не само към контролиране действията на изпълнителите, но и на диригента със самия себе си, със своя „вътрешно звучащ оркестър“. Често пъти диригентите използват метода на сензорна компенсация, т.е. изкуствено изключване на зрението (притворени очи) и концентрират своето внимание изключително върху слуховите контакти. Това означава, че зрителните контакти в тези случаи придобиват съвършено друга форма, трансформирайки се във вътрешно-зрителни образи и представи. Звуковият поток, постъпващ от изпълнителите, предизвиква определени зрителни асоциации, свързани с творческите им партньори. Но като цяло слуховият образ постоянно се допълва от зрителния, позволявайки диригентът да „вижда“ изпълнителския състав и зримо да контактува с него.

В същото време зрителният контакт за изпълнителския състав е от изключително важно значение в процеса на контактуване с диригента. В този процес се разгръща феноменът „непроизволно реагиране“, при който действията на изпълнителите са реакция на организираните мануални действия на диригента като цяло [3], т.е. движенията/жестовете, свързани с музиката, дават възможност за алегорични символи с цел провокиране на инстинктивна или вече формирана реакция [11].

В условията на общуване комуникативният компонент се изразява в обмена, развиването, уточняването и формулирането на информация. Информацията, която обменят диригентът и изпълнителите, има характер на *психично въздействие* или т.нар. психическа комуникация, базираща се на взаимни зрителни и слухови контакти [1]. Те обединяват всички участници в творческия процес в единен художествен организъм. Всеки от установените от диригента взаимни контакти позволява ефективното използване на основните компоненти на общуването, а именно: предаване на необходимата информация, оказване на психологическо въздействие над изпълнителите и осъществяване функциите на контрол.

Диригентският жест като частен случай на човешка жестикулация се отнася към неезиковите (невербални) комуникативни поведения и е невербално средство за общуване на диригента с изпълнителския състав. Съвременната наука дели многообразието от невербални средства на общуване или невербални знакови информационни системи на човека на пет основни групи на модалност: оптико-кинестетична, фонетична, параезикова, проксимична и визуална. Тази класификация се определя от модалността на водещите видове чувства, участващи в обмена на информация (възприемане или възпроизвеждане) [9]. Съгласно дадената класификация диригентските жестове принадлежат към оптико-кинестетичната сензорна (сетивна) система. При това диригентският жест, който като средство за невербално общуване няма строго фиксирани значения, се явява носител на емоционално-образна или емоционално-чувствена информация. Това обуславя факта, че диригентският жест може да се реализира

чрез такива кинестетични субмодалности като движение, интензивност, форма, честота (скорост).

*Информативността на диригентския жест* е свойство, позволяващо изразяването и предаването в психодинамическа форма на личностно-значимите за диригента характеристики на хоровото звучене, съответстващи на индивидуално-изпълнителската му концепция. При това информативността на вътрешната структура на диригентския жест обуславя неговите изразни възможности и включва:

– звуковата наситеност;
– характер на звуководенето;
– графическа яснота
– емоционално-образно съдържание.

Това и определя съдържанието на диригентската информация, която включва: вътрешно-слуховите представи на диригента, отразяващи качествените характеристики на звученето при изпълнение на музикалното произведение [9].

Активността на диригентския жест се основава на мануалната техника, с помощта на която се предава музикалното движение и музикалният образ, проявяващи се в характерност на жеста и действията на дирижиращия. Реализираната двигателна активност определя специфичната характеристика на диригентския жест на диригента.

Музикалните изразни средства и диригентският жест са пряко свързани помежду си в непрекъснато взаимодействие и влияние, а възможните варианти за изобразяване съотношението им – неограничени. Абсолютно необходимо условие при практическата звукова реализация на произведението е постигането на максимален синхрон и съответствие между идеалните представи, създадени в съзнанието на диригента относно художествения образ и музикалните изразни средства, и мануалната му техника. Изграждането на такъв модел се осъществява на принципа на изоморфизма, предполагащ еднозначно съответствие между елементите на модела и оригинала на основата на асоциативните връзки и характера на движение на ръцете на диригента с качествената характеристика на съответното звучене. Като основни техники на моделиране се считат имитацията и подобието. Дидактическото значение на имитацията като мисловна операция се свързва с изграждането на свой собствен поведенчески модел или възпроизвеждане на еталон, формиран в процеса на работа с художествения образ. На свой ред подобието позволява пренасянето на жестовия модел от тренировъчно упражнение в конкретно произведение посредством асоциациите [9].

Тези психически основания, в допълнение към общоприетите формулировки и определения в проучената научна литература и диригентската практика, налагат понятието „диригентска техника“ да се тълкува и определя като двигателна модалност, която *организира и обективизира музикалния материал* чрез диригентския жест, тълкуван, от своя страна, като мануално-пластичния модел и придобива изразителни и комуникативни функции, а разгръщането им в процеса на действителната и пълноценна реализация на музикалното произведение – като дирижиране [9].

Оттук следва дирижирането да се тълкува като експресивно-информационна система, при която *информацията* определя *организационните действия на диригента*, а процесът на *комуникация* се използва *като механизъм за постигане на художествени цели* [2], [10].

Като много важна рамка в пространството на взаимодействие с музикалното изкуство Т. Каплин определя трите компонента: *думите, експресивността* им (звук, интонация, темпо) и *езика на тялото*. Отсъствието или слабото присъствие на един от тях може да доведе до омаловажаване или отричане на останалите, т.е. един неточен диригентски жест може да отмени даденото положително устно указание или обратно – липсата на устно указание да бъде компенсирано с точен и експресивен диригентски жест [11].

Според О. Я. Поляков дирижирането като уникален по оптималност едновременен диалог няма аналог в други човешки дейности [6]. Принципно и двете комуникативни ситуации обединяват: изпълнителите и диригента в обща система, използваните кодове и канали за свръзка, предмета и ситуативния контекст на взаимодействието. Участниците в общуването (музикални изпълнители и диригент) притежават индивидуални музикално-изпълнителски, езикови, социални, психически, интелектуални, възрастови характеристики. Диригентът основно играе „ролята“ на адресанта, който отправя своите послания (изисквания, пояснения, препоръки и т.н.), а изпълнителите – на адресата, който не е просто пасивен възприемател на посланията, т.е. участниците в комуникативния процес разменят непрекъснато ролите си на „говорещ“ и „слушащ“. В началото диригентът се обръща към изпълнителите с молба (изискване, предложение и т.н.) да изсвирят или изпеят определена част от партитурата по определен начин (силно, тихо, въодушевено и т.н.). След това изслушва „отговора“ на изпълнителите, който одобрява, уточнява, отрича и т.н. [4].

Психологическото въздействие на диригента над колектива за постигане на желания резултат Г. Л. Ержемски определя като активен емоционално-волеви импулс. „Волевият импулс като основа на психологическото въздействие на диригента е не само носител на значителен енергиен заряд, но е и емоционално наситен и целеустремен. Силното емоционално послание води до преодоляване на инертността в състава, възбужда душевен отклик, заразява изпълнителите и публиката с нужното настроение и преживяване на музикалната драматургия“ [2]. Ето защо емоционалното въздействие на диригента над изпълнителите, а оттам и върху публиката е важен момент в общуването с музикалния колектив в процеса на дирижиране на музикалното произведение. Като цяло то се изразява в способността на диригента за представяне на емоционалното съдържание на музикалната творба, предизвикване на ответната емоционална реакция на певците и чрез нея – емоционалната отзивчивост, т.е. съпреживяването на слушателите. За да може диригентът да поддържа в процеса на работа емоционалния тонус и да го управлява, е изключително важно той да достигне максимална изразителност на ръцете, лицето, очите, корпуса, така че те да се превърнат в „огледало“ на мислите, чувствата, волята му и оръдие на неговото художествено, емоционално и волево въздействие. Така музикално-

изпълнителската диригентска техника може да бъде не само средство за проявяване на творчески намерения, но и средство за моделиране на емоционалната отзивчивост на изпълнителски колектив (хор, ансамбъл, класа по музика, оркестър и т.н.).

Пространството на взаимодействие с музикалното изкуство като диригентска реалност, организирана от група изпълнители с водещата роля на диригента, по своята същност е преобразувана с мануално-изпълнителски средства художествена реалност, в която се осъществява организацията на дейностите и общуването между диригент, музикално произведение и изпълнители, предоставяща субективна, хуманна и творческа позиция на диригента, осъзнаващ целостта, ценността и смисъла на този процес и участващ в него като съавтор и съмишленик. Това дава основание дирижирането да се определя като реална диригентска дейност, интегрираща различни видове дейности с музикално-изпълнителски, психолого-педагогически и ***организационно-управленчески*** характер.

Литература:


1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Ержемский, Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. Психология. Теория. Практика. СПб., 1993. с. 138.
3. Караваева, Е. В., В. А. Богословский, Д. В. Харитонов. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №18 Философия. Социология. Культурология.
4. Ким Ин Джу. Формирование комуникативной компетентности дирижера в процессе профессиональной подготовки, Автореферат Д 210.010.03., Московском государственном университете культуры и искусств, Москва, 2009.
5. Панова, Ю. Моделиране и управление на музикално-изпълнителски процес. Шумен: Университетско издателство Епископ К. Преславски, 2021. ISBN 978-619-201-510-7. 182 с.
6. Поляков С. Д. Технологии воспитания: Учеб. метод. пособие. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. с.144.
7. Цовякова, И. А., Ассоциативный подход в процессе обучения дирижированию , Афтореферат, Москва 2009.
8. Янев, Е., За многостранните аспекти на диригентското изкуство. – В: Музикални хоризонти, 1997/1, София.
9. Argyle, M. Bodily communication. London: Routledge, 1988.
10. Garnett, L. Research report: Gesture, style and communication. Master Singer 55 Spring, 2005.

11. Durrant, C. Shaping identity through choral activity: Singers and conductors' Perceptions. Research Studiesin Music Education, 2005.

*Христо Атанасов Атанасов,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“,*
*h.atanasov@shu.bg*

# ПРИНЦИПИ И ПОДХОДИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ДИРИГЕНТСКА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ОРГАНИЗИРАНЕ НА ПРОСТРАНСТВО НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МУЗИКАЛНОТО ИЗКУСТВО

*Христо А. Атанасов*

# PRINCIPLES AND APPROACHES FOR FORMING CONDUCTIVE COMPETENCE FOR ORGANIZING A SPACE OF WITH MUSICAL ART

*Hristo A. Atanasov*

*ABSTRACT: The main goal of this report is to determine the main pedagogical conditions and factors determining the formation of the conducting competence of future music teachers for organizing the space of interaction with musical art. On the basis of a scientifically proven and approved musical-pedagogical model of the training of "conducting from the piano" of students - future music teachers and the analysis of the pedagogical literature, the main principles and approaches of the organization of the pedagogical conditions for the formation of the competences of the students to organize the space are derived of artistic interaction with musical art.*

*KEYWORDS: conducting, principles, approaches, pedagogical conditions, competence*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-102/30.01.2024 г. „Музика и творчество. Цикъл дейности, посветени на 40-годишнината на Педагогическия факултет“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Основната цел на този доклад е да се определят основните педагогически условия и фактори, детерминиращи формирането на диригентската компетентност на бъдещите учители по музика за организиране на пространството на взаимодействие с музикалното изкуство. В настоящата разработка спецификата на педагогическите условия за формиране на желаната компетентност на бъдещия учител по музика е разгледана в контекст на тяхното разбиране като модел на бъдеща професионална дейност, включваща:

– организация на образователното пространство на учениците, в което се реализира взаимодействие с музикалното изкуство;

– обединяването на всички участници в образователния процес с обща художествена идея;

– хуманистичен, художествен и творчески климат на обучение и образование на учениците;

– позицията на ученика като автор и съавтор на учебния процес.

Педагогическите условия, които стимулират студентите да участват в организирането на пространство на взаимодействие с музикалното изкуство, се реализират чрез участието им в музикално-изпълнителски и диригентски дейности и значими художествено-педагогически ситуации. Тези ситуации действат като последователна верига от събития, свързани помежду си от единството на подчинените образователни задачи. Последователност и закономерност на мотивацията на студентите за художествено творчество и диалог се осъществява чрез постоянно разширяване на обхвата на тяхното творческо изпълнение.

Тази сфера покрива пространствено-времевата празнина на отделна репетиционна ситуация при провеждане на учебните часове, след това тя се разширява до семинарна аудитория (учебен хор), преминава в дирижиране на учебния хор и реализиране на изучаваното произведение. По този начин се осигурява разширяване на образователното пространство в пространство на взаимодействие на студентите с музикалното изкуство, в което се осъществява художествената дейност. Неговото съдържание не може да бъде напълно дефинирано извън процеса на обучението по дирижиране, независимо и отделно от субектите, участващи в този процес. Напротив, то се ражда в процеса на сътворчество на преподавателя и студентите и изисква излизане от границите на учебната аудитория в концертна зала, училищна паралелка и т.н. Съответно сферата на диригентска дейност на студента се разширява, тъй като той действа и като ръководител, и като участник в музикално-изпълнителския процес.

Поради това *трансформацията на образователните дейности в художествено-възпитателни* е едно от най-важните педагогически условия за формирането на диригентска компетентност у студентите за организиране на пространство на взаимодействие с музикалното изкуство.

Така сред педагогическите условия за формиране на желаната компетентност на студентите се открояват следните:

– организация на пространството на художественото образование на студентите в процеса на обучението им по дирижиране;

– обединяване на всички участници в образователния процес по дирижиране с общата идея за художествена дейност и художествена комуникация;

– организиране на художествен и творчески климат на обучение;

– формиране на позицията на студента като организатор на пространство на взаимодействие с музикалното изкуство чрез изграждане на диригентски и организационни знания и умения и „увеличаване“ на отговорността, активността, креативността и независимостта му.

Обучението по дирижиране, чието съдържание включва произведение на изкуството, неговото изпълнение и възприятие, представлява специфична област на педагогическа дейност. В процеса на обучението по дирижиране студентът трябва да бъде насърчаван към независимост при създаването на интерпретация на музикално произведение и организирането на проект за реализирането му.

Основополагащо педагогическо условие се явява въвличането на студента в художествено-творческа и диригентска дейност, в цялото тяхно многообразие.

Художественото съдържание на произведението трябва да бъде значимо за студента, тогава то актуализира субективността, насърчава творческия диалог с преподавателя като посредник между студента изпълнител и автора композитор. Чрез медиацията се поддържа диалог между двама автори: автор студент и автор композитор, където всеки говори езика на своята епоха, използвайки средства за съвременно изкуство. Така че има съюз от няколко исторически пространства, понякога разделени от значителни разстояния във времето [3].

Въз основа на научно доказан и апробиран Музикално–педагогически модел на обучението по „дирижиране от клавир“ на студентите – бъдещи учители по музика [5] и анализа на педагогическата литература са изведени следните *принципи* и *подходи* на организацията на педагогическите условия за формирането на компетенциите на студентите да организират пространството на художествено взаимодействие с музикалното изкуство [5]:

– *принцип на художествения диалог* – художественият диалог между педагога, музиката и студентите се осигурява в процеса на общуване, протичащ в условията на художествена дейност. Такова общуване се осъществява не само в обучението по дирижиране, но и при участието на студентите в различни хорово-диригентски дейности, стимулиращи творчество и диалог, осигуряващи наличие на художествено пространство и субективност;

– *принципът за активност* – провокира разгръщането на „енергийния потенциал“ на учащия се и се свързва с двата вида активност – външна (моторна, двигателна) и вътрешна (вербална, интелектуална, емоционална, сензомоторна и пр.) и техните две равнища – репродуктивно и продуктивно. Активността като субектно качество на студента се проявява в отношението му към съдържанието и процеса на дейността, в стремежа му към ефективно овладяване на знанията и начините на действие за оптимално време;

– *принципът за нагледност* се изразява в обогатяване и разширяване на сетивния опит на студентите, в обогатяване на представите и развитието на наблюдателността. В предлагания модел този принцип се свързва с активното преобразуващо отношение на студентите към нещата и явленията, насочва се вниманието към движението на мисълта не само от конкретното към абстрактното, но и от абстрактното към конкретното. Нагледността спомага за разбиране на връзката между музикалните теоретични знания на студентите и приложението им в диригентски дейности, свързани с практическото реализиране на партитурата на музикалното произведение. В нагледните образи се отразява многообразието на музикалните явления, а това е особено важно за изграждането на цялостни представи у студентите за тях. Подобряват се цялостните характеристики на познавателната дейност, подобрява се мотивацията на ученето.

– *принципът за вариативност* предполага развитие на вариативното мислене у студентите, т.е. разбирането на възможността за различни варианти на решения на учебните задачи, умението за осъществяване на систематичния подбор на вариантите, сравняването им и намирането на оптималното решение. Този принцип активира мисловната дейност на студентите и създава условия за самостоятелни действия. Вариативността обуславя актуализацията на знанията

на студентите от различните предметни области и включването им в търсенето на решение на ситуацията, което, от своя страна, повишава познавателната им активност;

– *принципът на креативност (творчество*) осигурява максимална ориентация към творческото начало в учебната дейност на студентите и прилагането на собствения им опит в творчески дейности. Той провокира формирането на възможности за самостоятелност при вземането на решения и „откриване“ на нови начини на действия и нестандартни решения;

– *принципът на координация на действията* се изразява в търсене на съгласуваност на действията на студентите и преподавателя, спомага за ясното съпоставяне на целите, ресурсите, формите и методите на дейността, водещи към общ резултат. Активността на студентите е насочена към самостоятелност при търсене на информация, усвояване на новите знания, изследване на фактите, правене на изводи и обобщения, конкретизиране на знанията и отработване на уменията и компетенциите;

Учебният процес при обучението по дирижиране е изграден и организиран на следните *подходи*:

– *асоциативния подход* като съвкупност от психолого-педагогически средства, насочени към формиране на диригентския жест чрез асоциативни механизми на мисленето на студента. Същност на този подход е формирането у студентите на навици за изграждане на диригентския жест на основата на емоционално-смисловото съотнасяне на художествения образ на музикалното произведение и тези от външния свят, както и съотнасянето на диригентските движения с емоционалното състояние, придобития опит с двигателна активност.

– *междудисциплинарният подход* осигурява широко използване на научна информация от различни дисциплини. Образователният процес се осъществява чрез използване на овладени знания и умения от студента в подкрепа на разбирането и осъзнаването на новите знания и умения. Той дава възможност на студентите да се опират на овладени знания и умения от различни научни области, да ги обобщават и прилагат при разрешаването на нови конкретни задачи. Взаимовръзките между различните учебни дисциплини определят формите и методите на обучение и подпомагат процеса на усвояване на новите знания. При обучението на студентите по дирижиране междудисциплинарните модели намират широко място на базата на разкриване на междудисциплинарните връзки между теория на музиката, солфеж, музикален анализ, история на музиката и т.н. и партитурата на музикалното произведение. Тези междудисциплинарни модели в началото се построяват под ръководството на преподавателя, а по-късно студентите сами построяват и използват модели, включващи знания и умения от другите изучавани дисциплини. Така студентите осъзнават значимостта на придобитите вече знания, добиват умението да създават междудисциплинарни връзки при овладяването на нови знания и умения, да интерпретират и оценяват получените резултати;

– в основата на *проектно-ориентирания подход* е развитието на познавателни и творчески навици у студентите, умения самостоятелно да изграждат знания, умения да се ориентират в информационното пространство, да

развиват мисленето си. Студентите са наясно какво научават, защо им е необходимо и как да приложат наученото на практика. Създаването на проект винаги е творческа дейност и той се прилага:

– при наличие на подходяща задача, изискваща творческо, изследователско решение;

– когато резултатът има познавателна значимост;

– когато има условия за самостоятелна (групова) работа на обучаемите.

При обучението по дирижиране този подход осигурява изграждането на умения за изследването и анализирането на партитурата на произведението и изготвянето на проект модел за представянето му пред изпълнителите и практическата му реализация. Така творческият проблем получава конкретно решение, а практическите задачи – конкретен, готов за използване резултат.

– *интегративният подход* в образователен процес подготвя студентът за професионален анализ на създадените ситуации чрез използването на добитите знания и умения от различни области на знанието и практиката. Това помага за насочване усилията на студентите към откриване на по-дълбоки и разнопосочни връзки и отношения и по този начин за преодоляване на фрагментността на познанието, което им позволява да:

– възприемат и усвояват новите знания и умения от различни позиции и творчески да подхождат към изпълнението на различните задачи;

– активизират самостоятелността при взимането на решения;

Интегративният подход се реализира чрез хоризонтална и вертикална интеграция:

– хоризонталната се базира на междупредметните връзки;

– вертикалната – на приемствеността между отделните раздели в учебната програма на дисциплината на базата на установените вътрешнопредметни връзки.

– *ситуативният подход* в образователния процес поставя студента в различни проблемни ситуации, предполагащи самоопределение на студента и търсене на самостоятелни решения. В тази насока той може да се разглежда като разновидност на творческия подход, в чиято основа лежи умението на студента да се адаптира към нови ситуации и, прилагайки придобитите знания и умения, да намира сам техните решения. Този подход касае пренасянето на вече изградената диригентска жестикулация в конкретни работни ситуации при реализирането на музикалното произведение и работа с изпълнителски състав. Чрез конструктивистичния подход образователният процес се основава на наличните знания у студента, които в резултат на преобразуването и реконструирането им водят до образуване на ново знание, базиращо се на личния опит, стимулиране на индивидуалния стил на мислене, уникалния поглед върху зададената задача и всичко това като предпоставка за индивидуалния подход към неговото разрешаване;

– *функционалният подход* осигурява усвояването на действието и функционалността на различните знаци и указания в нотния текст от теория на музиката, свързани с описанието и анализирането на партитурата, диригентските

схеми и мобилността на връзките между тях и идейно-образното, емоционалното съдържание на произведението;

– *целевият подход* е свързан с планирането и прогнозирането на определен резултат за развитието на диригентските способности, който е толкова по-ефективен, колкото по-ясни и конкретно дефинирани цели са поставени пред студента. В този смисъл целевият подход се възприема като система от методи, свързани с насочеността на образователния процес, контролиращи и осигуряващи постигането на поставените цели. За постигането на оптимални резултати се поставят конкретни и реално постижими цели, а методите и задачите са гъвкави съобразно индивидуалните възможности и особености на всеки един студент;

– *системният подход* дава възможност да се разбере структурата на диригентската дейност, да се осъзнае ролята и мястото на всеки неин елемент при постигането на желания резултат. Той позволява елементите да се синтезират в цялостна система, насочена към решаване на стоящите пред диригента художествено-практически задачи;

– *експресивно-информационният подход* е насочен към музикално-изпълнителската техника на диригента не само като средство за проявяване на творчески намерения, но и като средство за въздействие над изпълнителския състав. Съдържанието на диригентската информация включва и вътрешно-слуховите представи на диригента, отразяващи качествените характеристики на звученето при изпълнение на музикалното произведение;

– *ударно-капелмайсторският подход* се характеризира с превес на механичните принципи на формиране на диригентския жест и се свързва най-вече с тактуването. Изграждането на умение за тактуване, адекватно на пространствените и времевите аспекти на музикалното развитие, е важен и основополагащ момент в обучението по дирижиране. Придобило своето общоприето значение в резултат на историческото развитие и продължителен „естествен подбор“ от практически оправдан опит, тактуването, освен като динамичен процес на организиране на цялата двигателна активност на дирижиращия, се налага и като важно двигателно и психологическо умение в дирижирането, което носи решаване на множество важни смислови задачи.

Гореизложените принципи и подходи осигуряват методологическата основа за организиране на педагогическите условия при формирането на изследваната компетентност на студентите. Прилагането им в единство и цялостност е оправдано от тенденцията за формиране на системна методология в педагогиката, която се разглежда като създаване на концептуално пространство, където взаимодействат различни модели педагогически обекти [2].

Изследваната научна литература дава основание способността на студентите за продуктивна и ефективна диригентска дейност като организирано пространство на взаимодействие с музикалното изкуство, с отчитане на музикално-изпълнителските и организационни рискове, свързани с нея, да се определя като компетентност, а компетенциите – не само като информираност и владеене на определени знания и умения от учебното съдържание, а особена когнитивна структура, в която знанието, придобито при обучението по

дирижиране, и спонтанно натрупания опит са в единство и взаимодействие. Компетенцията е единство на знания и натрупан опит, логика и интуиция [1].

Както се отбелязва в научните разработки, подход, който се прилага само от гледна точка на дейността, не може да осъществи образователната функция на обучението, тъй като активността сама по себе си не възпитава. Учителят обаче създава условия, при които дейността на ученика от безлична, репродуктивна, нормативна може да стане дълбоко лична, уникална и смислена. Под смисъл се има предвид „съдържанието, смисълът на нещо, разбирано от ума“, „цел, рационално основание“ [4].

Умението за създаването на такива творчески условия се свързва с разбирането и актуализирането на диригентските дейности, организиращи взаимодействието на студентите с музикалното изкуство и реализиране на артистичния им потенциал. За формирането на субективните качества на бъдещия учител и осъществяването на неговите творчески стремежи образователният процес се организира като съвместно творчество, което осигурява свобода на избор на методи за решаване на образователни проблеми, рефлексия, установяване на индивидуален стил на дейност и признаване на уникалността на всеки един от участниците в учебния процес [6].

Литература:


1. Атанасова-Вукова А. А. Музикална психология. Шумен, 2014
2. Бордовская Н. В. Системная методология педагогическихисследований // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всерос. Методол. семинара: В 2 т. – Т. 1 / Под ред. Н. В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. с. 11
3. Двойнина, Г. Б., Формирование готовности учителя музыки к организации пространства художественнаго воспитания учащихся. Волгоград. 2004. с. 90 35. Десев, Л., Речник попсихология, Булгарика, 1999, с. 78
4. Мацкайлова, О. А., Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарномпространстве урока: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2002. с. 28.
5. Панова Ю. Музикално-педагогически проблеми на обучението по дирижиране от клавир на студентите от специалност Педагогика на обучението по музика, Дисертация, Шуменски университет, 2013.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.



*Христо Атанасов Атанасов,*
*главен асистент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“,*
*h.atanasov@shu.bg*

# ОПТИМИЗИРАНЕ НА ДОПЪЛНИТЕЛНАТА ПОДКРЕПА НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

*Христо Т. Христов, Снежана Х. Николова*

# OPTIMIZING THE ADDITIONAL SUPPORT OF CHILDREN AND STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Hristo T. Hristov, Snezhana H. Nikolova*

*ABSTRACT: The law of Pre-school and School Education and the Inclusive Education Ordinance set out the basic regulations for the training and education of children and students with special educational needs. The thesis is affirmed that since each child has individual traits, interests, abilities and skills, his education should take place in an environment that is organized to meet different needs through the use of complementary and alternative programs, methods and means. The purpose of the additional support is to provide an additional and different resource, and for children who cannot meet the requirements of the curriculum – a way for dignified learning, learning and participation in their natural social environment according to their capabilities.*

*The article presents an attempt to differentiate children according to their needs and offers to optimize some aspects of the additional support provided to them.*

*KEYWORDS: additional support for personal development, special educational needs, digital transformation, optimization of activities*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-97/30.01.2024 г. „Създаване на условия за самоактуализация и стимулиране на адаптивните ресурси при лица в риск и с нарушения – II част“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

**Увод**

Настоящата статия е продължение от поредица публикации, които са симбиоза от теория и практика, т.е. от взаимодействието между академизма и иновативните практики в лицето на катедра „Специална и социална педагогика“ на Педагогическия факултет на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ и Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – област Търговище.

Методическото взаимодействие между университетската структура и институцията от практиката дава възможност за разностранен поглед върху различните видове дейности с деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) и анализ на постигнатите резултати.

Конвенцията на Организацията на обединените нации за правата на хората с увреждания (2006) и поредица от документи на ЕС сочат, че към настоящия

момент не е необходимо да се обсъжда що е приобщаващо образование и защо държавите трябва да го осъществяват. През последното десетилетие все по-необходимо е да се коментират тенденциите как да се организира приобщаваща образователна система на всички нива: министерство (национална политика), община, район, училище, клас и отделен учител. Само по този начин ще се осигури правото на всяко дете и на всеки ученик на приобщаващи и равни образователни възможности.

Основните регламенти за обучение и образование на деца и ученици със специални образователни потребности са формулирани в Закона за предучилищното и училищното образование от 2016 г. (ЗПУО) и в Наредбата за приобщаващото образование от 2017 г. (представяща Държавния образователен стандарт за приобщаващото образование). Целта на приобщаващото образование е да осигури на всички учащи, на каквато и възраст да са, да имат възможност да получат адекватно, висококачествено образование в общността, в която живеят редом с приятелите и връстниците си [Европейска агенция, 2015, с. 1], съобразено с индивидуалните им нужди и стил на учене в подкрепяща общообразователна среда. Приема се, че всички деца и ученици, независимо от техните силни и слаби страни, имат право да се обучават в общообразователните детски градини и училища. Признават се различията и се приемат затрудненията и спецификите. Фокусът е върху различните възможности и потребности на учениците, а не върху програмите за обучение и образователните изисквания, заложени в държавните образователни стандарти. Утвърждава се тезата, че след като всяко дете има индивидуални черти, интереси, способности и умения, неговото образование следва да се осъществява в среда, която е организирана да задоволява различните потребности чрез използване на допълващи и алтернативни програми, методи и средства.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие поставя акцент върху възможността децата със СОП да развият максимално капацитета си, да учат и да се образоват заедно със своите връстници. Смисълът на допълнителната подкрепа е да се осигури допълнителен, различен ресурс, съобразен с потребностите на децата.

За децата и учениците с по тежки нарушения, за които целите на образованието не могат да бъдат постигнати, нормативната уредба определя възможността те да се обучават в център за специална образователна подкрепа. Идеята за функционирането на тези центрове е децата не само условно (документално) да се водят към конкретен клас на общообразователните училища, но и да имат съвместни дейности със своите връстници в тези училища.

**Обосновка на необходимостта от промяна**

Ако направим условно разделение на децата със СОП, съобразно тяхното функциониране, можем да ги разделим на три групи.

*Първата група* включва децата и учениците с по-леки затруднения (интелектуални, обучителни, поведенчески, сензорни и др.). Те имат потенциал да участват активно в учебните занятия и часове и в повечето случаи са добре приети от останалите ученици и от учителите. Учебното съдържание се адаптира

според техните способности и при необходимост в определени учебни часове до тях се включва ресурсен учител, който да ги подпомага. Обучават се по държавните образователни стандарти (ДОС) и при нужда се подпомагат в извънкласни дейности (ресурсни кабинети, занимания по интереси и др.). Като цяло можем да обобщим, че създадената подкрепяща среда за тях съответства на техните нужди. Представено по друг начин, става въпрос за т.нар. *ефективно приобщаване*, при което е организирана подкрепяща среда, а ученикът със СОП не само присъства, но има равен достъп заедно със съучениците си.

*Втората група* включва децата и учениците с по-сериозни затруднения (с леки интелектуални затруднения, синдром на Аспергер, сензорни нарушения, с по-сериозни обучителни и поведенчески затруднения, хиперактивност и дефицит на внимание и др.) и с по-ниски възможности. За тях е по-трудно да бъде намерен релевантен модел на обучение и подкрепа.

При голяма част от тази група се наблюдава *частично приобщаване*. При такива деца и ученици приоритетно се залага на социализацията и развиването на функционални умения, а по-малко – на овладяване на академични знания и компетентности. С тях се работи по индивидуални програми, което е предпоставка учениците от класа да ги приемат и това различие да не пречи на комуникацията и социализацията им.

Този процес може да бъде определен като частично ефективен, учениците със СОП са приобщени и приети в класа. Останалите деца са привлечени да помагат за цялостното функциониране на ученика със СОП, което се реализира в общообразователна среда и не се налага изолация предвид наличните ограничения.

При осъществяване на допълнителната подкрепа на такива деца или ученици със СОП в групата или в клас заедно с останалите деца и ученици често наблюдаваме неефективност на приобщаването от гледна точка на образователния процес. Децата и учениците присъстват в занятията и часовете, но не участват. Те са мълчаливи наблюдатели на случващото се, но не го разбират. Усещат, че са по-различни и по-неможещи и това ги стресира, самоизолират се, стават раздразнителни дори асоциални. Имат нужда от време и място, където да общуват равностойно със себеподобни, да се отпуснат и успокоят. Като цяло приемането и промяната са трудни и за двете страни. Създадената приобщаваща среда за децата и учениците от тази група частично съответства, понякога и не съответства на техните нужди.

*Третата група* включва децата и учениците с тежки и с множество нарушения (с умерена и тежка степен на интелектуална недостатъчност, тежки разстройства от аутистичния спектър и др.). За тази група се приема, че е целесъобразно да се обучава изнесено в центрове за специална образователна подкрепа (ЦСОП) и да имат някои съвместни дейности в общообразователната среда, целящи опознаване и приемане на различията, формиране на ценности и умения за съвестност. Нормативната уредба дава възможност тези децата да бъдат „приобщени“ в общообразователното училище. Това приобщаване е *неефективно приобщаване* – учениците със СОП присъстват в часовете, но на практика не вземат никакво участие в работата на класа. Така желанията на

родителите са изпълнени и правата на децата им са спазени. Много скоро тръгват проблеми, защото по този начин се нарушават правата на останалите деца. Налага се на родителите на децата от тази група да избират между преместването в ЦСОП или в индивидуална форма на обучение.

Предпочитаната последваща стъпка от много директори и родители е преминаването в индивидуална форма на обучение. Родителите биват поблазнени от факта, че детето остава в желаното от тях училище и ще му се обръща индивидуално внимание. Директорите са доволни защото проблемите с останалите родители ще бъдат преустановени, а и средствата за издръжка за тази форма на обучение са доста големи. Определят се индивидуалните часове (до половината от норматива на останалите ученици като лекторски). Определените учители много често се притесняват от децата и нямат нужната квалификация, така че се превръщат в непълноценни преподаватели. Децата са водени на училище и са взимани след определените часове, но остават изолирани от останалите деца и приобщаването им е абсолютно формално. Част от родителите успяват да разберат, че това, че децата им са в общообразователна среда, не ги прави щастливи, изолира ги и не им дава възможност за съвместни дейности, игри и комуникация. Прехвърлят ги в ЦСОП, където са им дадени такива възможности и с децата им работят специалисти.

Към момента центровете за специална образователна подкрепа представляват модернизирани помощни училища. Децата и учениците се водят в общообразователните училища, но последствията от това са единствено затрудняване на администрирането. Съвместни дейности с децата от общообразователните училища на практика почти липсват. Много често учениците от ЦСОП и техните родители не са виждали и не знаят училищата, в които се водят и ще срещнат сериозни затруднения при бъдещо издирване на документите за завършен клас или професионална квалификация.

Изводите са, че само при първата група на децата и учениците с по-леки нарушения средата съответства на техните потребности. Нужна е промяна и оптимизиране на средата и обучителните и рехабилитационни дейности за учениците от втората и третата група.

За да имаме качествено приобщаване, е необходимо приобщаващите, образователните и обучителните дейности да бъдат съобразени с реалните възможности и потребности на децата и учениците. Трябва да бъде регламентирано разграничаването на трите групи ученици и това да бъде съобразено и във финансовата издръжка, и с дейностите и терапиите, които им се предлагат.

**Предложения за промяна**

Приобщаването е гъвкав и непрестанен процес. То никога не може да бъде напълно завършено. Няма пълно или идеално ниво на приобщаване. По-важното е да има предоставена възможност и равен шанс за успех за всички деца.

Считаме, че сме достигнали до етап, в който модернизирането и регламентирането на промените са неотложни. Този процес трябва да бъде съобразен с цялостните потребности на децата и учениците със СОП и

комплексното задоволяване на техните нужди, а не с недоказани политики и финансови интереси на образователни институции.

*1. Даване на възможност за равностойно общуване и развитие в защитена и благоприятна среда*

Общоприетите форми за подпомагане на децата и учениците със СОП в общообразователна среда са:

- ✓ допълнителна подкрепа в група или в клас заедно с останалите ученици;
- ✓ допълнителна подкрепа в обособени кабинети чрез провеждане на индивидуални и групови занятия;
- ✓ извеждане на децата и учениците от занятие или учебен час при нужда;
- ✓ подпомагане на децата и учениците със специални образователни потребности при участие в организирани извънкласни и извънучилищни дейности.

Съгласно ЗПУО, чл. 192. (2) „В група в детска градина и в паралелка в училище може да се обучават до три деца и ученици със специални образователни потребности“. Директорите на училища и детски градини спазват тези изисквания и се стремят да ги разпределят на минимален брой в група и клас. Така са защитени правата на децата и техните родители и е стартиран процеса на приобщаване.

На практика приобщаването за децата с различни потребности протича по различен начин. В междучасията и извън общообразователната среда децата със СОП от *първата група* се събират с останалите ученици и играят заедно. Децата и учениците със СОП от *втората и третата група* се отделят от останалите и играят помежду си – самосегрегират се. Това се случва, защото комуникацията между тях и останалите деца не е адекватна. Такива деца и ученици обикновено не се чувстват равностойни. Това да бъдат приобщени сред останалите е страхотно и учи различните да се приемат, но животът само сред различни може да развие сериозни комплекси. Добре е на тези деца да се дава допълнителна възможност за равностойно общуване. Специалните деца са не само с образователни потребности в педагогическия аспект, в който сме влезли, и който се опитва да налага образователната ни система. Техните потребности са и от активна комуникация. Голяма част от общуването в училище е неразбираемо за тях. Емоционалните преживявания не ги удовлетворяват, защото се различават от техните желания и разбирания. Едно дете с ментални затруднения трудно се адаптира и приобщава в класа или в групата. То не може да разбере останалите и често остава встрани или се затваря в свой собствен свят. По-голямата част от учебния материал е невъзможен за него. Темите, които се обсъждат, и емоциите, които се съпреживяват, са му чужди. Това го демотивира, сегрегира и отчайва. Това е светът на голямата част от децата със СОП. Техният мироглед, интереси и потребности са на друго ниво. Техните възможности също. Родители, учители, общество… искаме да ги вкараме в нашите рамки. Необходимо е да се опитаме да намерим общото място между нашата и тяхната рамка и стъпка по стъпка да ги адаптираме, но според техните възможности и потребности. Не според нашите. Липсва адекватна подкрепяща среда, която би улеснила тези деца при функционирането им в училищната среда. Опитваме се да ги натоварим с повече,

отколкото могат да носят. Атакуваме ги с познавателна информация, голяма част от която е много трудна за тях. Това отнема възможността за допълнителни занимания и интерактивни игри, които да отговарят на техните потребности и да развиват емоционалните и социалните им умения. Игнорираме потребностите им за общуване с децата на тяхното ниво.

Необходимо е след натоварванията, на които са подложени учениците със СОП в масовия клас, да им дадем възможност за успокояване и развитие в защитена и благоприятна за тях среда. Там те попадат при свои, споделят всичко и се разбират. Говорят на един и същи език. Отпускат се, радват се, говорят, променят се!

Необходимо е за децата със СОП да се осигури допълнителна възможност за равностойно общуване. С организирането и провеждането на *специализирана занималня* ние предлагаме възможност да бъдат известно време заедно, събрани от различните класове, в които учат, и така да общуват помежду си.

Традициите в Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – област Търговище, са, че след края на учебната година се организира *лятна работа*, при която се съчетава полезното с приятното и се прави опит за минимизиране на пропуските в обучението. Виждайки, че децата се чувстват добре, специалистите от центъра направиха следваща стъпка и осъществиха иновативна специализирана занималня за учениците на допълнителна подкрепа.

В големите училища (с над двадесет ученици със СОП) разделихме децата на групи от по десетина ученици и с всяка група да провеждаме два пъти седмично двучасови занимания. Тези специализирани занимални са само за учениците със СОП, водят се от двама ресурсни учители и друг специалист (психолог, логопед, кинезитерапевт или ерготерапевт) в зависимост от спецификата на групата. Дейностите, които се залагат за съответния ден, редуват обучителни и игрови ситуации.

През изтеклата учебна година Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – област Търговище, и Центърът за специални образователни потребности, град Търговище, обособиха и оборудваха *Парк на специалните деца*, в който се провеждат съвместни дейности между децата и учениците от двете институции.

Чрез провеждането на такава дейност се дава възможност на учениците със СОП за равностойна комуникация и за минимизиране на изоставането в образователния процес чрез креативно и щастливо учене и подобряване качеството им на живот.

*2. Комплексност и екипност на обучително-терапевтичните дейности*

През последните години в България заработиха множество центрове и кабинети (логопедични, психологически, Монтесори, ерготерапевтични, кинезитерапевтични и др), които са специализирани в определен вид терапия. Всички тези звена са много ценни и могат да помагат на децата с проблеми, но за да бъдат по-ефективни, е важно специалистите, от които се нуждае всяко дете, да работят в екип. За децата и учениците със СОП в общообразователните

институции вече се осигурява подкрепа от психолози, логопеди и ресурсни учители.

За провеждането на качествена допълнителна подкрепа на децата и учениците със СОП все по-често се налага мултисензорен, мултидисциплинарен и екипен подход. Този подход изисква различните специалисти (общообразователни учители, ресурсни учители, психолози, логопеди, ерготерапевти, кинезитерапевти, сензорни терапевти, социални терапевти, Монтесори терапевти и др.) да диагностицират, планират, анализират, терапевтират и обучават децата в тясна връзка и при добро взаимодействие помежду си.

За децата със СОП най-често се идентифицира необходимостта от двигателна терапия, сензорна и мултисензорна терапия, арт терапия и игротерапия, музикотерапия, кинезитерапия, ерготерапия, халотерапия, Монтесори, релационна психомоторика, невротерапия и невротренинг (EEG biofeedback), аудио-визуалното увличане на мозъчните вълни, кранио електростимулацията, халотерапия или терапия в солни стаи, дейности за подобряване на домакински и социални умения и др.

Когато тези дейности се извършват на различни места, всеки специалист лансира неговата гледна точка, а това понякога води до неправилен подбор или претоварване на детето със СОП. Малка част от тези активности могат да бъдат ситуирани в общообразователната среда като извънкласни дейности. Повечето терапии могат да се организират само в специализирана и защитена среда. Специалистите трябва да са разпределени в екипи съгласно потребностите на конкретното дете и да провеждат занятия за диагностика, терапия и обучение в модерно обзаведени и оборудвани бази. Повечето от регионалните центрове оборудваха базите си и предлагат различни видове терапии, но е необходимо да има по-голяма достъпност за повече деца и ученици до тях.

*3. Дигиталната трансформация на дейностите и нейното прецизиране при работата с деца*

Основна цел на образователните технологии е да подобрят учебния процес и ефективността на обучението и образователната система. При бързото навлизане на STEAM технологиите това може да стане чрез разработването и прилагането на инструменти (включително софтуер, хардуер, методологии, процеси, наука и т.н.), предназначени за доближаване на технологията на учене към естествения начин на учене при човека, който е под формата на игра. Необходимо е да се интегрират съвременните технологии с изпитани и доказали своята функционалност помагала, материали и техники.

За да превърнем обучението в интересно и увлекателно занимание, години наред използвахме обучаващи методики и софтуерни продукти като: Ремелка – система за обучение по математика, JUMP MATH, „Цифренка“, „Буквенка“, „Къщата на игрите“, „Сметалчо и цифрите“, „Геометрични фигури“, „Забавна математика 1 и 2“, „Мултимедийни образователни игри по учебната програма на МОН за 1 – 4 клас“, Програмите за бързо четене на Ромел, работни листове, систематизирани по учебни предмети, шаблони, табла, учебници, помагала и др.

В съвремието могат да се използват високотехнологични системи като: биофийдбек за невротренинг, вестибуларен биофийдбек, биофийдбек Callibri EMG – безжичен невро-мускулен тренажор за компютърно визуализиране на рехабилитацията, аудиовизуални системи, технологии за допълваща и алтернативна комуникация – Тоби – система за управление на компютъра с поглед, Комуникатор 5, Look to Learn, EyeGaze Attention and Looking, C-board, 3D VR очила, OrCam MyEye – очила за незрящи и др. При обучение и самоподготовка могат да се използват различни игрови приложения Web 2.0, Learningapps.org, Code.org, Mathplayground.com, C-board, E- просвета, Академико и др. За повишаване на ефективността и сигурността и за съхранение и споделяне на информация се въвеждат облачни технологии.

Дигитализацията в обществото сложи своя отпечатък и върху всички аспекти на образователния процес. Това доведе до промяна в цялостната организация на работата на специалистите в сферата на приобщаващото образование. Екраните масово навлизат в образованието. Помагат знанията да се усвояват много по-бързо, но това се постига чрез повишено стимулиране на сетивата. Високото ниво на стимулация уморява мозъка по-бързо. Използването на екрани трябва да бъде премерено за различните възрастови групи, защото нещата се случват много бързо и мозъкът свиква на високото темпо. Това в дългосрочен план уврежда способността на децата да учат. За тях реалният свят става скучен и безинтересен. Не бива да забравяме какво причини обучението от разстояние в електронна среда на децата само за 2 години „социална дистанция“. Съвременните деца по презумпция са пристрастени към дигиталните устройства и трябва да бъдем много внимателни и да опитваме да овладеем тази зависимост.

Дигитализацията на образованието включва не само дигитализация на обучението, а и дигитализация на администрирането. Въвеждането и оптимизирането на електронни информационни модули и регистри в Национална електронна информационна система за предучилищно и училищно образование (личните образователни дела на децата, е-дневници и други е-документи) трябва да направи по-лесно и по-пълно отразяването на цялостната информация за институцията, организацията на образователния процес и установяване на съответствието и с нормативната уредба в системата на предучилищното и училищното образование. Попълването, подаването и администрирането на електронни документи към държавни и частни институции МОН, ОББ, НАП, НОИ, НСИ и др. трябва да облекчи административната тежест на административния персонал в образователните институции.

**Заключение**

Промените според нас трябва да бъдат в посока за подобряване на приобщаващото образование чрез даване на повече и по-адекватни обучителни и терапевтични услуги за децата и техните родители, подобряване на екипността, комплексността и интерактивността. Цели се да се обосноват следните необходимости:

- ✓ Качествена промяна и модернизиране на приобщаващото образование;
- ✓ Предоставяне на нови форми за допълнителна подкрепа в общообразователните институции и извън тях, които да включват

комплекс от различните видове терапии, предоставени от обучени специалисти, работещи в екип;

- ✓ Тясна взаимовръзка както между университетите и институциите, осъществяващи на практика приобщаващото образование, както и между отделните вътрешно-институционални специалисти;
- ✓ Ранна интервенция, правилно планиране и прогнозиране, комплексност на провежданите терапии; даване на децата и учениците възможности за адекватна комуникация и усещане за успех;
- ✓ Дигитализация, която на съвременния етап е задължително условие за усъвършенстване и модернизиране на цялостната образователна система.

Приобщаването на ученици със СОП е предизвикателство за всички специалисти. Всички те са убедени, че у децата трябва да се създава усещане за успех. В противен случай мотивацията изчезва, учениците се отдръпват от учебния процес и се превръщат в наблюдатели. Когато учебната информация се поднася с интерактивни средства, когато се осигурява активно участие чрез необходимата мотивация, тогава може да се гарантира положителната посока на приобщаващото образование.

Литература:


9. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
10. Наредба за приобщаващото образование, Обн. ДВ, Бр. 86 от 27 Октомври 2017 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 Декември 2018 г.., изм. ДВ. бр.101 от 27 декември 2019 г., изм. и доп. ДВ. бр.48 от 26 май 2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.92 от 27 октомври 2020 г., изм. ДВ, бр. 91 от 2 ноември 2021 г.
11. https://www.rcpppo-tg.com/



*Христо Тотев Христов,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Специална и социална педагогика“*
*директор на РЦПППО – област Търговище*
*2349030078@shu.bg;*
*hristov_ig@abv.bg*
*Снежана Христова Николова,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Специална и социална педагогика“*
*s.nikolova@shu.bg*

# КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ПО БЕЗОПАСНОСТ НА ДВИЖЕНИЕТО ПО ПЪТИЩАТА

*Чавдар Г. Сотиров*

# THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN ON ROAD TRAFFIC SAFETY

*Chavdar G. Sotirov*

*ABSTRACT: The article presents some main points on the issues of competences and the competence approach. Special attention is paid to the competence approach in the education of children of preschool age in road safety.*

*KEYWORDS: preschool education, competencies, competence approach, children's teachers, road safety*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-94/30.01.2024 г. „Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход – Фаза 2“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Възрастовите и социалните промени в живота на детето в предучилищна възраст са особено важни и съществени за личностното му развитие. Децата в тази възраст преминават през значителни физически, когнитивни, езикови, емоционални и социални промени. Тези промени подготвят детето за успешен преход към училищна среда и осигуряват основата за неговото социално развитие през целия живот.

В този контекст задължителният характер на предучилищното образование в нашата страна е стратегически утвърдена предпоставка за „цялостно развитие на детската личност и придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование“ [5: чл. 28 (1)]. Това се обуславя и от един от основните принципи, заложен в системата на предучилищното и училищното образование – *ориентираност към интереса и към мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика* [3 чл. 3 (2)]. Тези компетентности се определят с държавния образователен стандарт за предучилищното образование – Наредба №5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование.

Понятието „компетентност“ в последните години е във фокуса на много автори – изследователи в областта на педагогическата наука като: С. Чавдарова-Костова; В. Делибалтова; Пл. Радев; Я. Рашева-Мерджанова; М. Василева и др. От части това е в резултат на приетите през 2006 г. от Европейския парламент и Съвета на Европейския съюз документи – *Ключови компетентности за учене през целия живот – общоевропейска референтна рамка* (ОЕРР) и *Препоръка към държавите членки относно ключовите компетентности, необходими в 21. век*. Целта на тези документи е да се постигане всеобща грамотност. През 2018 г. с препоръка на Съвета на Европейския съюз компетентностите, поместени в ОЕРР, са осъвременени, като се поставя акцент върху основните умения в областта на четенето, на изучаването на чужди езици, както и върху дигиталните умения, но се акцентира и върху тези по математика, природни науки, технологии, т.нар. STEM. На тази основа в общ план „компетентностите“ се диференцират на ключови компетентности, езикова компетентност или компетентност за грамотност, комуникативна компетентност или многоезична, математическа компетентност и компетентност в областта на природните науки, технологиите и инженерството, дигитална компетентност, личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за учене, гражданска компетентност, предприемаческа компетентност, компетентност за културна осведоменост и изява.

В предучилищното образование се създават условия за цялостно развитие на децата. В него те придобиват съвкупност от компетентности, които се изразяват в знания, умения и отношения и са необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование [3].

Съгласно Наредба №5 от 2016 г. компетентностите са дефинирани като очаквани резултати от възпитанието, обучението и социализацията на децата за всяка възрастова група по съответните образователни направления (ОН): Български език и литература, Математика, Околен свят, Изобразително изкуство, Музика, Конструиране и технологии, Физическа култура [5, чл. 28].

Целта на настоящата публикация е въз основа на направения кратък обзор по темата за „компетентностите“ да изложим някои концептуални и практико-приложни идеи при прилагането на компетентностния подход при обучението на деца от предучилищна възраст по безопасност на движението по пътищата (БДП).

Компетентностният подход като понятие се предопределя от необходимостта за адекватен отговор на нуждите на съвременната образователна среда. Този подход представлява комплекс от методологически, парадигмални структурни компоненти, насочени към формиране на компетенции и компетентност, основани на оптимално съотношение между теоретическите знания, уменията, способностите, професионално значимите и личностните качества, обезпечаващи ефективната подготовка на специалиста, характеризиращ се с адекватната си представа за своята професионална дейност [1: 74].

Компетентностният подход при обучението по безопасност на движението по пътищата (БДП) в детската градина включва създаване на среда, в която децата могат да развият необходимите знания, умения и нагласи, за да станат

отговорни участници в пътното движение. Трябва да подчертаем, че учебното съдържание по БДП се реализира предимно в педагогическите ситуации по ОН Околен свят в интеграция с останалите образователни направления от държавния образователен стандарт (ДОС) за предучилищно образование. Компетентностният подход се фокусира върху ученето чрез преживяване, активното участие на децата и развитието на компетенции, необходими за безопасно взаимодействие с пътната среда. Основните характерни страни на компетентностния подход към обучението по БДП в детската градина са представени на Фигура №1.




***Фигура № 1***

**Активно учене/обучение**: Децата учат най-добре, когато активно участват в учебния процес. Това включва практическо обучение, игри, ролеви упражнения и дейности на открито, които им позволяват да експериментират и да придобият опит в ситуации, подобни на реалния живот.

- Насоки за практическо обучение:

Пътни сигнали: Използване на конуси, играчки коли и светофари, за да се демонстрира значението на пътните сигнали. Разпознаване от децата на цветовете зелено, жълто и червено.

Правила за пешеходци: Научаване на основните правила за безопасно ходене по тротоара като ходене по ръба, гледане в двете посоки и използване на

пешеходни пътеки. Използване на играчки коли и конуси, за създаване на улично кръстовище, където децата могат да практикуват пресичане на пътя.

Велосипедна безопасност: Демонстриране на начини за управление, бутане и пренасяне на велосипед, използване на обезопасителна каска и употреба на спирачки. Управление на велосипед с бавна скорост в контролирана среда (като паркинг, площадка или празен двор), каране в права линия и завиване, изпълнение на заобикаляне на препятствията.

Лична безопасност: Значението на защитното оборудване, като каски и наколенки.

- Насоки за игри:

Червен сигнал: Игра, при която децата носят червен предмет в ръката си, докато вървят. Когато видят превозно средство, те трябва да вдигнат предмета над главата си, за да покажат, че знаят да чакат. Тази игра учи децата на важността за изчакването на зелен сигнал.

Стоп светлина: Игра, подобна на „Червена светлина, зелена светлина“, където едно дете е стоп светлината и дава различни сигнали (червено, жълто, зелено), а останалите деца се движат според сигналите. Тази игра помага на децата да научат значението на пътните сигнали.

Пазар: Игра, при която децата „отиват“ на пазар. Те трябва да пресекат улицата безопасно, като следват правилата. Тази игра учи децата на правилните техники за пресичане на пътя.

- Насоки за ролеви упражнения:

Шофьор и пешеходец: Разделяне на децата на групи и определяне на група шофьори и пешеходци. Шофьорите са с играчка кола, а пешеходците пресичат улицата безопасно. След това следва смяна на ролите. Тази дейност учи децата за отговорностите както на шофьорите, така и на пешеходците.

Полицейски офицер: Полицай спира децата, докато пресичат улицата неправилно. Обяснява се защо действията им са опасни и ги насочва как да пресичат безопасно.

Телефонен разговор: Дете отговаря на „горещ телефон“ и да дава съвети за безопасност на движението по пътищата на друго дете. Тази дейност учи децата да търсят помощ, когато са в затруднено положение.

- Насоки за дейности на открито:

Градско планиране: Представяне на карта/скица на квартала или близкото училище и се маркират важни места като пешеходни пътеки, кръстовища и автобусни спирки. Децата планират маршрут от една точка до друга, като използват само безопасни зони. Тази дейност учи децата на важността на планирането и избора на най-безопасните пътища.

Търсене на съкровища: Скриване на предмети, свързани с БДП като светофар, пешеходна пътека или знак „Стоп“. Децата трябва да намерят елементите. Тази дейност учи децата да забелязват важни знаци и сигнали в околната среда.

Парад на превозните средства: Организиране на парад на детски превозни средства, където децата могат да покажат своите велосипеди, тротинетки, ролери или други превозни средства. Дейността е съпроводена с насърчаване носенето

на защитно оборудване и спазването на правилата за движение. Тази дейност учи децата на гордост от притежаването на превозно средство и важността на безопасността.

Тези дейности, когато се изпълняват редовно, могат да помогнат на децата в предучилищна възраст да развият необходимите компетенции за безопасност на движението по пътищата и да намалят риска от инциденти с участието на деца.

**Развитие на компетенциите**: Компетентностният подход се стреми да развие различни компетенции, необходими за безопасно движение по пътищата, а не се фокусира единствено върху предаването на информация. Тези компетенции включват: познаване на правилата за движение, разбиране на рисковете и опасностите, способност за вземане на решения при различни сценарии и развитие на социални и емоционални умения като съпричастност, търпение и съобразителност.

**Учене чрез преживяване**: Този принцип насърчава учителите да създават ситуации, в които децата могат да изпитат на практика наученото. Например децата могат да играят на улично кръстовище, използвайки конуси и играчки коли, да наблюдават как работят светофарите и как се пресича безопасно. Да наблюдават движението на различни моторни превозни средства, тяхната скорост на движение и характерните им звукове.

**Сътрудничество и екипна работ**а: Обучението по БДП може да бъде подобрено чрез сътрудничество и групова и екипна работа. Чрез работа в екип децата могат да споделят своя опит, да се учат един от друг и да развиват социални умения. Груповите дискусии и дебати също могат да помогнат на децата да разберат различните гледни точки и да вземат информирани решения.

**Педагогическа диагностика, оценка и корекция**: В рамките на компетентностния подход непрекъснатото оценяване и коригиране на учебните дейности е от съществено значение. Това позволява на учителите да адаптират своите методи на преподаване въз основа на нуждите и напредъка на всяко дете. Редовните проверки и обратната връзка помагат на децата да разберат своите силни страни и области за подобрение.

**Участие на родителите**: Ангажирането на родителите в процеса на обучение е от решаващо значение за успеха на компетентностния подход. Родителите могат да подкрепят обучението на детето си у дома, като обсъждат теми за БДП, моделират безопасно поведение и насърчават практическото обучение в контролирана среда.

Особено полезни са съвместните срещи с участието на деца, учители, родители и представители на сектор „Пътна полиция“ към МВР.

Включването на родителите в дейностите по безопасност на движението по пътищата (БДП) в детската градина може значително да подобри ефективността на обучението и да гарантира, че дейностите по БДП са обект на дискусия у дома. Ето няколко начина, по които родителите могат да бъдат включени в дейностите по БДП:

– Информационни срещи: Организиране на информационни срещи за родителите, където можете да се обсъждат теми по БДП, споделяне на стратегии от практиката на родителите, споделяне/дискусия по въпроси или притеснения, които родителите могат да имат.

– Индивидуална работа: Родителите да изпълняват и контролират заедно с децата си спазването на правилата по БДП. Участие в съвместни образователни и дидактични игри за БДП. Посещения на местни забележителности, свързани с БДП, като полицейски участък или пожарна станция, опасни кръстовища и др.

– Седмица на безопасността на движението по пътищата: Организиране на специална седмица на безопасността на движението по пътищата, където родителите са поканени да участват активно. Можете да организирате събития като разходка с велосипед, обиколка с автобус или семинар за пътна безопасност. Родителите могат да бъдат облечени като полицаи, пожарникари или други пътни работници, за да направят събитието по-вълнуващо за децата.

– Доброволци: Насърчаване на родителите да бъдат доброволци в класната стая или да помагат по време на дейности на открито. Те могат да помогнат при управлението на игрите, да дават насоки по време на ролеви упражнения или да споделят лични истории за пътна безопасност.

– Кампании за участие на общността: Сътрудничество с местните власти, бизнеса и други организации, за да се организират кампании за участие на общността, които насърчават БДП. Участие на родителите в тези инициативи като например да разпространяват информационни материали, да присъстват на обществени събития или да участват в проекти за подобряване на пътната безопасност в техния квартал.

– Дискусии: Насърчаване на открита комуникация между родителите и учителите относно напредъка на детето в обучението по БДП. Родителите могат да споделят наблюдения за поведението на детето си у дома, докато учителите могат да предоставят обратна връзка за представянето на детето в класната стая.

– Участие в родителско-учителски срещи: Включване БДП в дневния ред на срещите на родителско-учителския съвет. Това дава възможност на родителите да задават въпроси, да изразяват своите опасения и да получават актуална информация за обучението по БДП.

Чрез включването на родителите в дейностите по БДП в детската градина можете да създадете подкрепяща мрежа, която насърчава безопасното поведение на пътя както в училище, така и у дома. Това също помага да се гарантира, че заниманията по БДП са последователни и се подкрепят от всички ключови лица в живота на детето.

– Осигуряване на безопасна учебна среда: За да приложат компетентностния подход, учителите трябва да гарантират, че тяхната учебна сграда, двор, площадка и учебна стая са безопасни за практическо обучение. Това включва използването на подходящи предпазни средства, наблюдение на децата по време на дейности на открито и осигуряване на ясно маркирани зони за различни дейности.

Осигуряването на безопасна учебна среда е от решаващо значение за ефективното обучение по безопасност на движението по пътищата (БДП) в

детската градина. Съществуват различни начини за създаване на безопасна учебна среда за дейности по БДП като:

- Контролирана среда: Създаване на специално обособено пространство за дейности по БДП, където децата могат да практикуват и прилагат научените знания в безопасна, контролирана среда. Това пространство трябва да бъде достатъчно голямо, за да позволи на децата да се движат свободно, но достатъчно малко, за да се управлява лесно.
- Обезопасени съоръжения: Използване на обезопасени съоръжения като конуси, играчки коли и светофари, за да се създават реалистични сценарии за обучение. Тези съоръжения трябва да отговарят на стандартните изисквания и подходящи за употреба от деца.
- Правила за движение: Налагане на ясни правила за движение в зоната за обучение. Например може да установят зони само за пешеходци и зони само за превозни средства. Всички деца трябва да разбират и следват тези правила.
- Надзор: Винаги да се осъществява контрол на децата по време на дейности по БДП. Ако е възможно, да се включат допълнителни възрастни като помощник-възпитател, медицинско лице или родител, за да се осигури адекватно наблюдение.
- Мерки за безопасност: Прилагане на мерки за безопасност като например поставяне на мека настилка под оборудването за движение за предотвратяване на наранявания при падане. Осигуряване на зоната за обучение с необходимата осветеност и проверка за наличие на опасни предмети.
- Подходящо време: Планиране на дейности по БДП по време, когато децата са най-бдителни и в добра кондиция. Избягване на екстремни климатични условия, които биха могли да представляват риск за здравето и безопасността на децата.

Несъмнено компетентностният подход в предучилищното образование изисква интегриране на знания и умения между различните образователни направления, прилагане на иновативни методи на преподаване, постигане на целите и очакваните резултати, необходими за подготовката и готовността за училище на децата. Насоките за работа на педагогическите екипи трябва да са ориентирани към създаване на развиваща образователна среда, като се съобразяват с създаването на съвременни условия за активно учене, сътрудничество и екипна работа.

Чрез прилагането на компетентностния подход към обучението по БДП в детските градини преподавателите могат да създадат основа за продължаване на ученето през целия живот и да допринесат за намаляване на пътнотранспортните произшествия с участието на деца.

Литература:

1. Вацов, Св. Императивът на компетентностния подход. Издателство „Фабер“, 2016.

2. Василева, М. https://diuu.bg/emag/13913/2/.
3. Закон за предучилищното и училищното образование в сила от 01.08.2016 г., изм. ДВ. бр.17 от 1 март 2022 г., изм. и доп. ДВ. бр.11 от 2 февруари 2023 г.;
4. Костова, С. Наръчник за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители, издателство: ЕА АД – Плевен, 2022;
5. Наредба №5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование в сила от 01.08.2016 г., издадена от министъра на образованието и науката, обн. ДВ, бр.46 от 17.06.2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 12 от 11.02.2022 г.
6. Сотиров, Ч., И. Стоянова. Компетентностният подход в предучилищното образование. – В: Дидактико-методически технологии в обучението в контекста на компетентностния подход. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски, 2023, ISBN (print): 978-619-201-729-3; ISBN (online): 978-619-201-728-6, с. 112–115.

*Чавдар Георгиев Сотиров,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Предучилищно и начално образование“*
*ch.sotirov@shu.bg*

# 40 ГОДИНИ „ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ“ – 40 ГОДИНИ КАТЕДРА „ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НА ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“. ЗАЕДНО ПИШЕМ ИСТОРИЯТА

*Чавдар Н. Стойчев*

# 40 YEARS „FACULTY OF EDUCATION“ – 40 YEARS „THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS“ DEPARTMENT. WE WRITE HISTORY TOGETHER

*Chavdar N. Stoychev*

*ABSTRACT: In this report we will present the history of the „Theory and Methodology of Physical Education and Sports“ department, which for more than 40 years has been providing training for sports students at Konstantin Preslavsky University of Shumen*.

*KEYWORDS: Faculty of education, Theory and Methodology of Physical Education and Sports" department", history*

*Настоящото научно изследване е финансирано от средствата за член на комисията от Педагогически факултет от Разпределение на субсидията, отпусната целево от държавния бюджет за НИХТД на Шуменския университет за 2024 г.*

Създаването на Катедрата по теория и методика на физическото възпитание и спорт в исторически аспект датира от далечната 1964 г., когато се формира факултет, филиал на Софийския университет, в Шумен. Основоположници на катедрата са ст. преп. Веселин Михайлов Терзийски и хонорованият за онова време преп. Руси Колев Русев. По-късно – през 1971 г., когато филиалът на Софийския университет става самостоятелно висше училище – Висш педагогически институт (ВПИ) – Шумен, започва кадровото разширяване на катедрата, която по онова време се нарича *„Физическо възпитание и спорт“*. През 1972 г., след конкурс за преподавател по физическо възпитание, е назначена Наташа Цветкова Цанкова, а през 1973 г. в състава на катедрата постъпват преподавателите Малчо Стоянов Малчев и Венета Милкова Ганчева.

След излизане на Постановление №27 от 22 юли 1983 г. на Министерския съвет във ВПИ – Шумен се създава нов Педагогически факултет за подготовка на детски и начални учители. На този етап Катедрата по физическо възпитание и спорт преминава от Факултета по хуманитарни науки към Педагогическия факултет, където е вече 40 години.

От този момент задачите и дейността на катедрата се умножават. Това произтича от спецификата на учебния процес в новия факултет. В учебните планове за специалностите *Предучилищна педагогика* и *Начална училищна педагогика* е отделено значително място на подготовката на бъдещите учители за

решаване на задачите и постигане целта на физическото възпитание в детските градини и начална училищна степен. Включването на теорията на физическото възпитание като научно-учебна дисциплина и практическото обучение на студентите от тези специалности са основната причина за обявяване на нови конкурси за преподаватели и асистенти към катедрата. През 1981 г. в катедрата постъпва Иван Стойчев Лазаров – специалист по плуване, през 1982 г. – Надежда Георгиева Йорданова – специалист по лека атлетика, а през 1984 г. Роза Александрова Атанасова – също специалист по лека атлетика.

След закриването на Полувисшия институт за детски и начални учители „Д-р Петър Берон“ в гр. Шумен с решение на Министерството на науката и образованието преподавателите Димитър Марков Станчев и Койчо Христов Хаджиев през 1988 г. са прехвърлени в катедра „Физическо възпитание и спорт“ към ВПИ – Шумен.

Периодът от създаването на катедрата до 1989 г. е свързан с поставянето на основите на *Студентския спортен клуб „Академик“*, чийто дългогодишен председател е проф. дбн Делчо Каменов, и *Студентското туристическо дружество „Академик“* с председатели доц. д-р Чавдар Танев, доц. д-р Никола Петров и гл. ас. Малчо Малчев. В тези студентски спортни формации тренират и постигат високи спортни успехи стотици студенти на Шуменския университет, които завоюват многобройни призови места в студентските и републиканските шампионати. През този период ежегодно се провеждат спортни празници на университета и зимни тренировъчни лагери в Стара планина и Родопите. Безспорен принос за организирането на студентския спорт за този период имат ръководителят на катедрата ст. преп. Веселин Терзийски, ст. преп. Венета Ганчева, ст. преп. Наташа Цветкова, гл. ас. Малчо Малчев, гл. ас. Иван Лазаров и членовете на студентските съвети, които отговарят за спорта.

След 1989 г. промените в катедрата са отражение на обществено-икономическото състояние на страната и на новата концепция и стратегия за развитие на Шуменския университет. През този период, независимо от промените в учебните планове и намаляване на хорариума, обучението на студентите във всички звена на ШУ по дисциплината *„Физическо възпитание и спорт“* и профилиращата подготовка по видове спорт според желанията на студентите в различни избираеми и факултативни форми се осигурява от преподавателите на катедрата. В този труден период важен момент е интеграцията на катедрата с Центъра за следдипломна квалификация към Националната спортна академия „Васил Левски“, гр. София.

За времето от 1990 г. до 1999 г. катедрата провежда съвместно с НСА девет курса за преквалификация на учители по физическо възпитание, които бяха осигурени кадрово от висококвалифицирани специалисти като проф. Крум Рачев, проф. Димитър Кайков, проф. Светослав Иванов, проф. Мария Тотева, проф. Йордан Калайков, проф. Константин Бичев и много други. Тези многоуважавани спортни специалисти допринесоха за научното израстване на голяма част от преподавателите в катедрата. Под ръководството на проф. Димитър Кайков и проф. Лъчезар Димитров защитиха своите дисертации преподавателите Росен Алексиев и Стефан Базелков, гл. ас. Теодора Симеонова

защити докторска степен под ръководството на проф. Росица Църова, а гл. ас. Теодора Игнатова защити своята докторантура с научен ръководител доц. д-р Йонко Йонов.

В процеса на реформата на висшето образование и създаването на възможности за диверсификация на специалностите в Шуменския университет се създадоха благоприятни условия за разкриване на специалността „Педагогика на обучението по физическо възпитание“.

По предложение от катедра „ТМФВ и спорт“ и с подкрепата на декана на ПФ проф. дин Георги Колев и Факултетния съвет на Педагогическия факултет Академичният съвет прие проект за откриване на специалност *Педагогика на обучението по физическо възпитание.* През 2008 г. тя получи акредитация с много добра оценка от НАОА за срок от 5 години.

Специалността е в пълна хармония с мисията и предмета на дейност на Шуменския университет и съответства на нуждите на региона и страната от квалифицирани спортни педагози, специално подготвени за работа в райони с нееднороден етнически състав. В тази връзка визията, мисията и целта на специалността *Педагогика на обучението по физическо възпитание* при Педагогическия факултет на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ са неразделно свързани с националните и регионални стратегически цели и задачи на образователната политика на университета и факултета като цяло.

Разкриването на специалността *Педагогика на обучението по физическо възпитание* съдейства за постепенното възстановяване на позициите на студентския спорт. Закономерно се стигна до необходимостта от възстановяване и регистрацията на университетския спортен клуб „Академик“, чийто председател става доц. д-р Добромир Енчев. Университетските отбори по волейбол, футбол, лека атлетика, кикбокс и др. завоюват призови места в националните университетски първенства.

От годините на създаването на катедрата по „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ тя е била оглавявана от следните ръководители катедра (Таблица 1.).

**Таблица 1. Ръководители на катедра „ТМФВ и спорт“**

| № | Ръководители катедра | Период |
|---|---|---|
| 1. | ст. преп. Веселин Михайлов Терзийски | 1964 – 1993 |
| 2. | ст. преп. Руси Колев Русев | 1981 – 1983 |
| 3. | гл. ас. Росен Костадинов Алексиев | 1993 – 1996 |
| 4. | ст. преп. Иван Стойчев Лазаров | 1996 – 2001 |
| 5. | проф. дпн Надежда Георгиева Йорданова | 2001 – 2020 |
| 6. | проф. д-р Стефан Христев Базелков | 2020 – 2023 |
| 7. | доц. д-р Чавдар Николаев Стойчев | 2023 – до днес |

Сега, когато се правим тази историческа ретроспекция, логично констатираме, че неумолимият ход на времето не може да бъде спрян. След извървения достоен творчески трудов път последователно се пенсионират основателите и дългогодишните преподаватели в катедрата:

• **Веселин Михайлов Терзийски** – ***старши преподавател.*** Създател и дългогодишен ръководител на катедра „Физическо възпитание и спорт“ и по-късно на катедрата „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“. Един от основоположниците на хандбала в гр. Шумен (1961). Състезател, треньор и международен съдия по хандбал. С представителния женски отбор на „П. Волов“, гр. Шумен, печели вицешампионски титли през 1964 г., 1965 г. и бронзови медали през 1966 г. В качеството си на технически директор на клуб „Спортист Шогун“ има шампионска титла с жените през 1994 г. и Купа на България през 1994 г. и 1995 г. Многократен шампион с представителния отбор на Шуменския университет. Треньор на мъжкия и юношеския отбор на Ангола. Съдия на много вътрешни и международни срещи и турнири. Като дългогодишен ръководител на катедрата осигурява възможности за научното израстване на преподавателите от катедрата чрез дългосрочни специализации в страната и чужбина. Поставя началото на издателската дейност на катедрата.

• **Руси Колев Русев** – ***старши преподавател.*** Преподава в катедра „ТМФВ и спорт“ през периода 1971 – 1991 г. Един от най-известните шуменски гимнастици и треньори с призови места от републиканските първенства в края на 40-те години на XX век. Национален състезател с участие в редица международни турнири и състезания. Дългогодишен учител в гр. Шумен.

• **Венета Милкова Ганчева** – ***старши преподавател.*** Преподава от 1973 г. Състезателка по хандбал на ДФС, Шумен – жени, където с отбора заема призови места. Дългогодишен треньор на студентския отбор по лека атлетика на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

• **Наташа Цветкова Цанкова** – ***старши преподавател.*** Преподава в катедра „ТМФВ и спорт“ от 1972 г. до 2006 г. Специалист по баскетбол. Състезателка на ДФС „Академик“, гр. София. Първенец на студентските игри с отбора на ВИФ „Г. Димитров“. Треньор на студентския отбор по баскетбол – жени на ШУ „Епископ Константин Преславски“, завоювал множество призови места.

• **Димитър Марков Станчев** – ***старши преподавател*** в катедрата от 1988 г. Състезател по баскетбол и волейбол в гр. Ямбол и по лека атлетика (висок скок) в гр. Шумен. Дълги години той осигурява обучението като методист по физическо възпитание и спорт на бъдещите начални учители.

• **Малчо Стоянов Малчев** – ***професор, доктор на педагогическите науки.*** Преподава в катедрата от 1973 г. Изпълнява длъжностите декан на свободния факултет (1993 г. – 1994 г.) и зам.-ректор по учебната работа на Шуменския университет (2002 г. – 2008 г.). Носител на Народен орден на труда, „Почетна значка на Шумен“ и орден „За гражданска доблест и заслуга“. Заслужил майстор на спорта и заслужил треньор по алпинизъм. Дългогодишен треньор на националния отбор по алпинизъм и състезателно катерене, както и треньор по алпинизъм и състезателно катерене на студентските отбори на ШУ –

многократни отборни и индивидуални републикански шампиони. Преминал е дългосрочни специализации у нас в чужбина. Проф. дпн Малчо Малчев е член и зам.-председател на Специализирания научен съвет по Теория и методика на спортната тренировка към ВАК. Експерт е към Националната агенция за оценяване и акредитация. Автор и съавтор е на над 120 публикации – научни доклади и статии, монографии, учебници и учебни помагала.

• **Иван Стойчев Лазаров – *главен асистент.*** От 1968 г. е хоноруван преподавател, а от 1981 г. е щатен преподавател и треньор в катедра „ТМФВ и спорт“. Завеждащ катедра от 1996 г. до 2001 г. КМС (1961), републикански шампион по водно спасяване (1975), състезател по хандбал в АРХГ (1970 г. – 1977 г.), треньор на национални състезатели и републикански шампиони по водно спасяване, старши методист на високото спортно майсторство в ДФС „П. Волов“. Като преподавател и треньор на студентските отбори печели медали по плуване и борба (1973 г. – 1976 г.). Носител на награди „Заслужил деятел на БЧК“, медали за особени заслуги към водното спасяване – златен и сребърен.

Автор и съавтор на над 20 публикации – научни доклади и статии, монографии, учебници и учебни помагала.

• **Койчо Христов Хаджиев – *главен асистент***. Преподава в катедрата от 1988 г. Състезател по волейбол: в ДФС „Черноломец“, където печели сребърен медал с отбора на юноши старша възраст, ВИФ „Г. Димитров“ – участие в РВГ. Треньор в ДФС „П. Волов“, гр. Шумен, на представителния женски отбор в „А“ група – жени, треньор на работническия отбор на гр. Шумен, с които печели републиканска титла. Автор и съавтор на над 20 публикации – научни доклади и статии, учебници и учебни помагала.

• **Роза Александрова Атанасова – *старши преподавател*.** Преподава в ШУ „Епископ Константин Преславски“ от 1984 г. Била е състезателка по спортен многобой и дългогодишен треньор по лека атлетика, и специалист към научноизследователската лаборатория на ДФС „П. Волов“. Инструктор е по ски и аеробика. Дългогодишен треньор на университетския отбор по лека атлетика, с който завоюва редица призови места. Понастоящем е хоноруван преподавател към катедрата.

• **Росен Костадинов Алексиев – *професор, доктор.*** Преподава в катедрата от 1986 г. Изпълнява длъжността ръководител катедра за периода 1993 г. – 1996 г. От 2008 г. е зам.-декан по НИД и качество на обучението на Педагогическия факултет. От 2003 г. е доктор по педагогика, от 2006 г. е доцент, а от 2014 г. е професор в ШУ „Епископ Константин Преславски“. КМС по гимнастика (1974).

В спортната си кариера доц. д-р Росен Алексиев е шампион за юноши старша възраст – отборно (1969). Работи като методист и е състезател на ДФС „П. Волов“, гр. Шумен, неколкократен шампион за мъже на халки за периода 1973 г. – 1977 г. Автор и съавтор е на над 60 публикации – научни доклади и статии, монографии, учебници и учебни помагала. Понастоящем е хоноруван преподавател към катедрата.

• **Надежда Георгиева Йорданова** – ***професор, доктор на педагогическите науки***. Двукратна републиканска шампионка по лека атлетика

– висок скок (1972, 1974), вицешампионка (1973 и 1975). КМС по лека атлетика. Национална състезателка с участие в множество републикански и европейски първенства. Спортист на годината на ДФС „П. Волов“ за 1972 г. Състезателка на „Академик“, София (1976 – 1980).

Проф. дпн Надежда Йорданова преподава в ШУ „Епископ Константин Преславски“ от 1980 г. Защитила е докторска дисертация през 1993 г., от 1997 г. е доцент; 2008 г. – доктор на педагогическите науки, а от 2010 г. – професор. Тя е най-дълго изпълняващата длъжността ръководител на катедра „ТМФВ и спорт“ – от 2001 г. до 2020 г., като същевременно седем години (2001 г. – 2008 г.) е зам.-директор на Центъра за продължаващо образование към ШУ, а от 2008 г. до 2015 г. е негов ръководител.

Преминала е дългосрочна специализация в Киевския държавен университет. Член е на: Научната комисия по педагогика към ВАК; експерт към Националната агенция за оценяване и акредитация; Експертния съвет към Държавната агенция за младежта и спорта.

Автор и съавтор на над 80 публикации – научни доклади и статии, монографии, учебници и учебни помагала. Понастоящем е хоноруван преподавател към катедрата.

• **Стефан Христев Базелков** – ***професор, доктор***. Преподава в катедрата от 1988 г. Състезател по хандбал в представителните отбори на ВИФ и републикански шампион на студентските игри (1981, 1982), състезател в АРХГ в представителния отбор на Шумен (1983 – 1987). Защитава докторска дисертация през 2007 г., от 2008 г. е доцент, а от 2015 г. – професор. От 2020 г. до 2023 г. е ръководител на катедра „ТМФВ и спорт“. Автор и съавтор на над 60 публикации – научни доклади и статии, монографии, учебници и учебни помагала. Понастоящем е хоноруван преподавател към катедрата.

Това са наши достойни и уважавани колеги, на които благодарим, че днес повечето от тях са сред нас, а някой все още помагат на катедрата с техните знания и опит като хонорувани преподаватели.

Днес учебният процес по дисциплината *Физическо възпитание и спорт* в основните структурни звена и за специалността *ПОФВ* в Педагогическия факултет се осигурява от единадесет преподаватели на основен трудов договор (Таблица 2), от които един професор доктор, двама доценти доктори, шест старши преподаватели доктори и двама асистенти.

**Таблица 2. Преподаватели в катедра „ТМФВ и спорт“ към 2024 г.**

| № | Научно звание и степен | Преподавател | Специалност |
|---|---|---|---|
| 1. | проф. д-р | Теодора Николаева Симеонова | Баскетбол |
| 2. | доц. д-р | Чавдар Николаев Стойчев | Лека атлетика |
| 3. | доц. д-р | Теодора Желязкова Игнатова | Гимнастика |
| 4. | ст. пр. д-р | Крум Стойчев Минев | Футбол |
| 5. | ст. пр. д-р | Северин Пламенов Акерски | Бойни спортове |
| 6. | ст. пр. д-р | Мартин Стефанов Базелков | Волейбол |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7. | ст. пр. д-р | Янко Василев Янков | Баскетбол |
| 8. | ст. пр. д-р | Христиана Иванова Драганова | Хандбал |
| 9. | ст. пр. д-р | Николай Янков Николов | Фехтовка |
| 10. | ас. | Калоян Тодоров Димитров | Фитнес |
| 11. | ас. | Симона Пламенова Маринова | Аеробика |

Длъжни сме да отбележим, че по-голямата част от тях са възпитаници на катедра „ТМФВ и спорт“. Само двама от единадесетте преподаватели са завършили НСА „Васил Левски“, всички останали са получили своята спортно-педагогическа квалификация в ШУ „Епископ Константин Преславски“. Четирима колеги (Мартин Базелков, Христиана Драганова, Калоян Димитров и Симона Маринова) са придобили своите образователно-квалификационни степени „бакалавър“ и „магистър“ като възпитаници на катедра „ТМФВ и спорт“. Осем от преподавателите са защитили своята ОНС „доктор“ в акредитираната докторска програма към катедрата – „Методика на обучението по физическо възпитание и спорт“. Всичко това е безспорно доказателство за качеството на обучението в катедра „ТМФВ и спорт“, което позволява тя сама да произвежда добре подготвени кадри, които да осигурят приемственост и да продължат традициите в подготовката на бъдещите учители – спортни педагози.

● **Чавдар Николаев Стойчев – *доцент, доктор, ръководител на катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“.*** Републикански шампион по лека атлетика през 1994 г. с щафетата 4х400 м. към СКЛА гр. Нови пазар. Вицешампион на 100 м. през 1990 г. Печели и редица медали и призови класирания и на дисциплината висок скок на ученически републикански първенства.

Доц. д-р Чавдар Стойчев преподава в ШУ „Еп. Константин Преславски“ още от 2003 г. като хоноруван асистент, а от 2007 г. е редовен докторант към катедрата. От 2011 г. е назначен на основен трудов договор като главен асистент към катедрата. Защитава докторска дисертация през 2010 г., а от 2018 г. е доцент по ПН 1.3. Педагогика на обучението по... Изпълнява длъжността ръководител на катедра „ТМФВ и спорт“ от юли 2023 г., а от 2019 г. до 2023 г. е зам.-декан по НИХТД на Педагогическия факултет към ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Автор и съавтор на над 35 публикации – научни доклади и статии, студии и учебни помагала.

● **Теодора Николаева Симеонова – *професор, доктор.*** Преподава в катедрата от 2004 г. Състезател по баскетбол в ДФС „Шумен“ и в АСРГ, където участва на финалите и през 1988 г. се класира на четвърто място. Придобива ОНС „доктор“ през 2010 г., от 2017 г. е доцент, а през 2023 г. – професор по: 1.3. Педагогика на обучението по… Ръководител е на представителните отбори по баскетбол и тенис на маса към ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Автор и съавтор е над 130 публикации – научни доклади, статии, монографии, учебници и учебни помагала.

● **Теодора Желязкова Игнатова – *доцент, доктор.*** Преподава в катедрата от 1999 г. Защитила е докторска дисертация през 2010 г. Била е състезателка по художествена гимнастика в ДФС „Шумен“ през периода 1970 г. – 1982 г., кандидат-майстор на спорта по художествена гимнастика и треньор по художествена гимнастика в ДФС „Шумен“ от 1982 г. до 1988 г. Учител по физическо възпитание и спорт от 1989 г. до 1999 г., когато с ученическите си отбори по спортни игри и лека атлетика печели призови места в регионални и областни първенства.

Автор и съавтор е над 65 публикации – научни доклади, статии, монографии, учебници и учебни помагала.

● **Крум Стойчев Минев – *старши преподавател, доктор.*** Преподава в катедрата от 2002 г., състезател по футбол в дублиращия отбор на Шумен, с който се класира на трето място в България като юноша старша възраст. Понастоящем е ръководител на представителния отбор по футбол към Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. През 2018 г. придобива ОНС „доктор“.

Автор и съавтор е над 30 публикации – научни доклади, статии и учебно помагало.

● **Северин Пламенов Акерски – *старши преподавател, доктор.*** Преподава в катедрата от 2007 г. Старши инструктор е в Айкидо клуб – Шумен от 1997 г. Учител по бойни изкуства в ученическата спортна школа – Шумен. През 2000 г. създава СК „Зан-Шин“, на който и до днес е председател и треньор. Отличен организатор на множество семинари и демонстрации по бойни изкуства, със съществен принос за разпространението им в България. Официален координатор за разпространението на айкидо в Североизточния регион. Организатор на Първия международен семинар по айкидо в гр. Шумен и на множество семинари и демонстрации в регионален, републикански и международен мащаб. Национален съдия по джу-джицу. За 2005 г. печели отличие за най-добър треньор по джу-джицу. През 2007 г. защитава трети дан (трето ниво черен колан, майстор), една от най-високите степени по айкидо в България. През 2020 г. придобива ОНС „доктор“.

Автор и съавтор е на 17 публикации – научни доклади и статии и учебно помагало.

● **Мартин Стефанов Базелков – *старши преподавател, доктор.*** Преподавател е в катедрата от 2013 г. Повече от 7 години е професионален състезател по волейбол в шуменския клуб „Калбо“. От 15-годишен се състезава за мъжкия отбор на клуба. Дълги години е капитан на младежкия и мъжкия отбор на Шумен. През 2002 – 2003 г. като капитан влиза с отбора в Суперлигата на България, както и участва в турнира за купата на България. Ръководител на представителния отбор по волейбол към Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. Той е единият от колегите, който е изцяло възпитаник на катедрата. През 2008 г. завършва своята ОКС „бакалавър“, през следващата 2009 г. придобива ОКС „магистър“, а през 2020 г. успешно защитава ОНС „доктор“.

Автор и съавтор е на 19 публикации – научни доклади, статии и учебно помагало.

● **Николай Янков Николов – *старши преподавател, доктор.*** Преподавател е в катедрата от 2015 г. Състезател по фехтовка. През 2007 г. завършва образователно-квалификационна степен „бакалавър“ в Национална спортна академия „Васил Левски“ като треньор по фехтовка. През 2008 г. придобива ОКС „магистър“, а през 2018 г. – ОНС „доктор“ в ДП „Теория на възпитанието и дидактика (Социална педагогика)“.

Автор и съавтор е на 11 публикации – монографии, научни доклади и статии.

● **Янко Василев Янков – *старши преподавател, доктор.*** Преподавател е в катедрата от 2016 г. Национален състезател по баскетбол – юноши. В момента е и треньор на националния отбор по баскетбол на България за юноши до 16 г. и треньор на баскетболен клуб „Шумен“. През 2014 г. завършва ОКС „магистър“ в специалност „Физическо възпитание и спорт в училище“, а през 2019 г. придобива ОНС „доктор“ в ДП „Методика на обучението по физическо възпитание и спорт“.

Автор и съавтор е на 17 публикации – научни доклади и статии.

● **Христиана Иванова Драганова – *старши преподавател, доктор.*** Преподавател е в катедрата от 2020 г. Активен състезател по хандбал в „А“ хандбална група (жени). Притежава и треньорски лиценз по хандбал за II-ро ниво съгласно изискванията на БФХ и RINCK. Тя е другият колега, който е изцяло кадър на катедра „ТМФВ и спорт“. През 2014 г. придобива ОКС „бакалавър“ в специалност „Педагогика на обучението по физическо възпитание“, през 2019 г. завършва ОКС „магистър“ в МП „Физическо възпитание и спорт в училище“, а през 2023 г. успешно защитава докторската си дисертация и придобива ОНС „доктор“ в ДП „Методика на обучението по физическо възпитание и спорт“.

Автор и съавтор е на 8 публикации – научни доклади и статии.

● **Калоян Тодоров Димитров – *асистент*.** Калоян Димитров е едното от двете най-нови попълнения на катедрата. Той е назначен на длъжността „асистент“ през 2022 г. и към момента е редовен докторант в ДП Методика на обучението по физическо възпитание и спорт“. Работил е като учител по ФВС в ОУ „Св. Климент Охридски“, гр. Дългопол. Научните му интереси са фитнес и здравословно хранене. Темата на докторантурата му е „Корекционно-компенсаторно въздействие върху наднорменото тегло на ученици от 10. и 11. клас чрез целева двигателна програма“.

● **Симона Пламенова Маринова – *асистент.*** Симона Маринова е другият нов колега в катедрата. Тя също е назначена на длъжността „асистент“ през 2022 г. и е задочен докторант в ДП „Методика на обучението по физическо възпитание и спорт“. Работила е като учител по ФВС в ОУ „Св. св. Кирил и Методий“, с. Драгоево и като учител по английски в СУ „Хан Исперих“ и ОУ „Н. Й. Вапцаров“ - гр. Нови пазар. Работила е и като фитнес инструктор и групов инструктор по аеробика и степ аеробика в гр. Лондон. Темата на докторантурата ѝ е „Ритмичната гимнастика в обучението по ФВС на ученици от III и IV клас“.

От създаването на катедрата през различни периоди като технически лица и секретари са работили Герчо Маринов, Лиляна Станчева, Маргарита Марчева, Наташа Карадочева и Стефка Будакова. Настоящият специалист на катедра „ТМФВ и спорт“ е Мария Георгиева.

В зависимост от специфичните потребности на учебния процес към катедрата са работили редица хонорувани преподаватели: Янко Велинов, Иван Лечев, Евгения Вълчева, Йорданка Райнова, Павлина Дякова, Дочко Дяков, Чавдар Сотиров, Александър Димов, Александър Дойчинов, Незабравка Василева и др.

Важно условие за повишаване на качеството на обучението е мобилността на преподавателите и студентите. Съвместители или гост-преподаватели към катедрата са били такива уважавани спортни специалисти като проф. дпн Веселин Маргаритов от Пловдивския университет, понастоящем заместник-председател на ДАМС, проф. дпсн Димитър Кайков, директор на Центъра за следдипломно обучение и квалификация към НСА, доц. д-р Людмил Петров от ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, доц. д-р Йонко Йонов от катедра „Лека атлетика” на НСА и др. Колегите от нашата катедра – проф. дпн Малчо Малчев и доц. д-р Надежда Йорданова – са канени за лектори в магистърски програми в ПУ „Паисий Хилендарски“ и ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, а проф. д-р Росен Алексиев, проф. д-р Стефан Базелков, доц. д-р Чавдар Стойчев и др. водят различни курсове за преквалификация към НСА „В. Левски“ и в ДИКПО – Варна.

Щатните, хонорураните и външните преподаватели към катедрата всеотдайно работят за осигуряване на качествен учебен процес в образователно-квалификационните степени „бакалавър“ и „магистър“, провеждат практическото обучение на студентите по зимни и водни спортове, планират и осъществяват тренировъчен процес с представителните отбори на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Във своя доклад „35 години катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ – минало, настояще, бъдеще“ Надежда Йорданова посочва, че: „Научноизследователската работа в катедрата се развива интензивно и във възходяща линия още от първите години на нейното създаване“ [2, с. 22]. Много е трудно да се направи пълно представяне на участието на преподавателите от катедрата във всички различни научни форуми и проекти. Опит за това прави Теодора Игнатова в своя доклад „Научното израстване и спортните постижения на катедра Теория и методика на физическото възпитание и спорт за периода 2010 – 2024 година“. Обобщени, данните от персоналните научни постижения на преподавателите се отличават със следната характеристика:

- ✓ Научна продукция – над 470 бр. статии, доклади и студии;
- ✓ Дисертации – 13 бр.;
- ✓ Монографии – 13 бр.;
- ✓ Учебници – 10 бр.;
- ✓ Учебни помагала – 16 бр.;
- ✓ Участие в проекти – 10 международни, 17 национални и 17 вътрешноуниверситетски.

За осигуряването на учебния процес на специалностите *Педагогика на обучението по физическо възпитание*, *Предучилищна и начална училищна педагогика*, *Начална училищна педагогика с чужд език* и множество магистърски програми преподавателите от катедрата осъществяват сериозна издателска дейност: учебник по ТМФВ, по спортна анимация, „Въведение в туризма“, „История на физическата култура“, ръководства и учебни помагала по ТМФВ, лека атлетика, ски, лагерно дело, баскетбол, основна гимнастика, водни спортове, плуване и др.

В историческата ретроспекция изтъкнахме, че в системата на студентския спорт ВПИ – Шумен и по-късно ШУ „Епископ Константин Преславски“ е присъствал силно със своите отбори по хандбал с треньори Веселин Михайлов Терзийски и Венета Милкова Ганчева, по волейбол с треньор Руси Колев Русев, по баскетбол с треньор Наташа Цветкова Цанкова, по лека атлетика с треньори Надежда Георгиева Йорданова и Роза Александрова Атанасова, по алпинизъм и ориентиране с треньор Малчо Стоянов Малчев и по плуване с треньор Иван Стойчев Лазаров.

След 2000 г. успехи на треньорското поприще постигат Койчо Христов Хаджиев, а по-късно и Мартин Базелков – треньори на мъжкия волейболен отбор и Крум Стойчев Минев – треньор на студентския футболен отбор. Успехи завоюват и отборите по баскетбол и тенис на маса с треньори Янко Янков и Теодора Симеонова.

В новата история на катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ към художественотворческата и спортна дейност можем да прибавим и участието на преподавателите от катедрата в традиционния спортен форум, организиран от колегите от Софийския университет „Свети Климент Охридски“, който се организира от 2015 г. в гр. Лозенец. Представянето на колегите от катедрата се изразява в 15 първи, 11 втори и 10 трети места в спортове като плажен волейбол, плажен тенис, тенис на корт, баскетбол 3х3 и др.

В съответствие с перспективите за развитие на Педагогическия факултет и амбициите на катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ виждаме нашето съвместно бъдеще в следните насоки:

- ✓ Поредна успешна акредитация на специалност „Педагогика на обучението по физическо възпитание“;
- ✓ Перманентно актуализиране на учебните планове и програми;
- ✓ Повишаване на качеството на обучение на студентите в съответствие с изискванията на ЗВО и университетската система за качество;
- ✓ Продължаване на успешното представяне на студентите в спортните състезания в Университета и в НУШ в съвместна работа със Студентския съвет;
- ✓ Разширяване на научноизследователската дейност на академичния състав: включване в проекти, обучение на докторанти и специализанти, конкурси за научни степени и звания и мобилност на преподавателите по европейски проекти и програми;
- ✓ Продължаване на интеграционните процеси със сродни катедри и университети;

- ✓ Обогатяване на спортната материална база.

Литература:

1. Игнатова, Т. Научното израстване и спортните постижения на катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ за периода 2010 – 2024 година. Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, т. XXVIII D, Педагогически факултет, Велико Търново: издателство Фабер, 2024, ISSN 1314 – 6769, (indexed in CEEOL)
2. Йорданова, Н. (2007) 35 години катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“ – минало, настояще, бъдеще. Спорт&Наука, ИБ 3/2007, Шумен, с. 22 [Yordanova, N. (2007) 35 godini katedra „Teoria i metodika na fizicheskoto vazpitanie i sport“ – minalo, nastoyashte, badeshte. Sport&Nauka, IB 3/2007, Shumen

*Чавдар Николаев Стойчев,*
*доцент, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*ch.stoychev@shu.bg*

# ЕФЕКТИВНО УПРАВЛЕНИЕ НА МУЛТИКУЛТУРНОТО УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ СЪЗДАДЕНИ УСЛОВИЯ ЗА КОМУНИКАЦИЯ В УЧИЛИЩНАТА ОБЩНОСТ

*Юлиян М. Асенов*

# EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE MULTICULTURAL SCHOOL THROUGH CREATED CONDITIONS FOR COMMUNICATION IN THE SCHOOL COMMUNITY

*Yuliyan M. Asenov*

*ABSTRACT: Some of the regions in Bulgaria are inhabited by different ethnic and religious groups, which together with migrants from Europe and Asia in recent years determine the multicultural nature of the school environment. This circumstance determines the need for every director to know the specific features of working with children and students whose mother tongue is different from Bulgarian and to manage the institution according to the features of the environment. A key point in the process is good communication within the school community and with stakeholders in the context of quality. The article analyzes opinions of school principals about the created conditions for communication and the effectiveness of interaction in the multicultural school. According to the results of the research, conclusions were make and recommendations were given.*

*KEYWORDS: quality of education, communication, cooperation, multicultural environment*

В мултикултурното училище, каквото е то в съвременното общество, е необходимо учителите да имат компетентности да работят с ученици, чийто майчин език не е български, и да ги подкрепят в адаптацията към образователната среда, а директорите – да управляват образователния процес, ресурсите, взаимоотношенията и средата за създаване на най-добри условия за качествено образование. Изискването за осигуряване на равен достъп и качество на образованието, разбирано според С. Георгиева като категория, свързана с всички страни на образователния процес – стратегии за преподаване и учене, съдържание на обучението, организация на образователния процес, оценяване на компетентностите и напредъка на учениците, организиране на образователната среда, наемане на подходящи учители и развитие на компетентностите им, осигуряване на финансови и материални ресурси и т.н. [4], се отнася до всяка една образователна институция независимо дали тя е многоезична, или не. Мултикултурността включва и много други характеристики, свързани с идентичността: раса, етнос, религия, пол, физически белези, социално-икономически статус, националност, начин на живот и пр., като целта на образованието е учениците да придобият културна осъзнатост и емпатични нагласи, да съзнават ценността на взаимното обогатяване на културите, да умеят да идентифицират прояви на нетолерантност в отношенията между

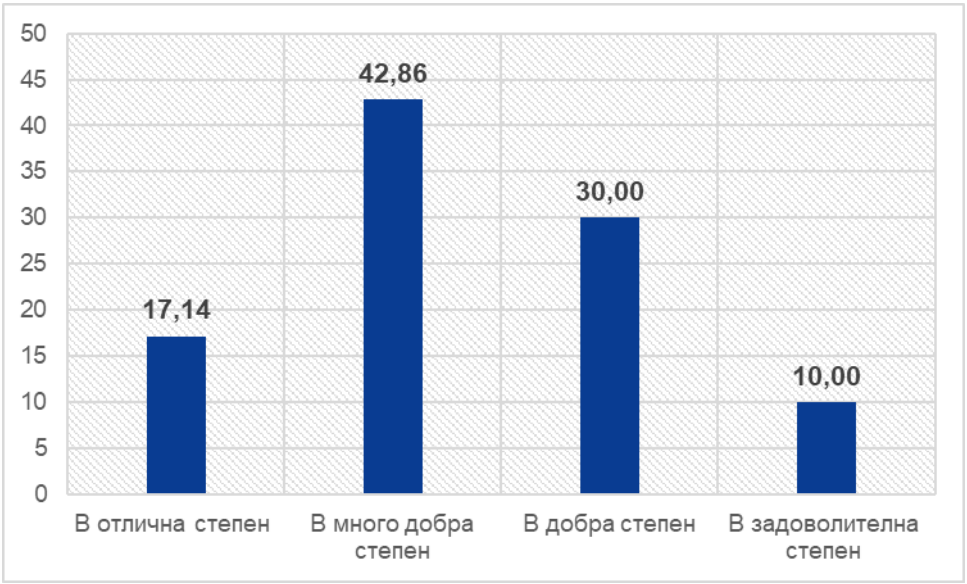
представители на различни културни общности, да развиват сътрудничество и т.н. [3]. Особено значимо място в тези процеси заема комуникацията и създадените сътруднически отношения както в училищната общност между учителите и учениците и с родителите, така и със заинтересовани страни. Според В. Бойков и М. Гоцева доверието е в основата на добрите междуличностни и социални отношения за преодоляването на бариери пред междукултурната комуникация като тревожност, стереотипи, предразсъдъци, невербални взаимодействия, етноцентризъм, ксенофобия, расизъм, дискриминация и други [2]. Диалогът, добрите взаимоотношения, откритостта и саморефлексията са от съществено значение за развитието на мултикултурното училище. Ученето в среда на активно взаимодействие с родителите е уникален процес, ориентиран към потребностите на групата и диференциран в зависимост от индивидуалните способности, опит, интереси и мотивация за учене на всяко дете и ученик и неговата етно-културна принадлежност [1].

Отговорността за осигуряване на качествено и равнодостъпно образование, независимо от културната принадлежност на обучаваните, е на училищния директор, който с лидерските си способности осигурява среда за развитието и повишаването му. Създадените условия за професионално развитие на педагогическите специалисти, които разбират, споделят и подкрепят възгледите в лидерската визия за развитие на институцията (проявата на култура на генериране на иновативни идеи, умението да се управлява въз основа на магнетизъм, привлекателност, харизматичност), са показателите за успешно прилагане и развиване на лидерството [5]. Ефективното лидерство е в основата на добрата комуникация и изисква ключови компетентности като умения за решаване на проблеми, социални умения и професионално ноу-хау. Лидерът влияе върху членовете на екипа чрез общуването, като същевременно изгражда доверие, мотивира и споделя визията на организацията [6].

В контекста на ролята на училищния лидер за създаване на позитивна среда на взаимодействие в мултикултурното училище и очертаната значимост на комуникацията в училищната общност и със заинтересовани страни е проведено проучване сред директори и заместник-директори от страната, работещи в детски градини и училища, в които се обучават деца и ученици билингви. Статията представя част от изследването, осъществено с анонимна анкета сред 70 респонденти. Повечето са представители на училища (84,29% от тях), 12,86% на детски градини, а останалите 2,86% – на центрове за личностно развитие. Разпределението им по длъжност показва, че 54,29% от общия брой анкетирани са директори и 45,71% – заместник-директори. Проследена е самооценката на образователните лидери за степента на ефективност на създадените сътруднически отношения в общността на детската градина и училището и със заинтересовани страни, което е и целта на проучването.

Изследваните лица оценяват създадената комуникация между учителя и децата и учениците билингви като активна и двупосочна най-вече в много добра степен, посочена от 42,86% от тях. Значим дял от 30% заемат и отговорите в степен добра. Останалите две степени (отлична и задоволителна) са предпочетени от по-малък брой респонденти, като 17,14% считат, че е

постигната активна и двупосочна комуникация на отлично ниво, а 10% – на задоволително (Диаграма 1).

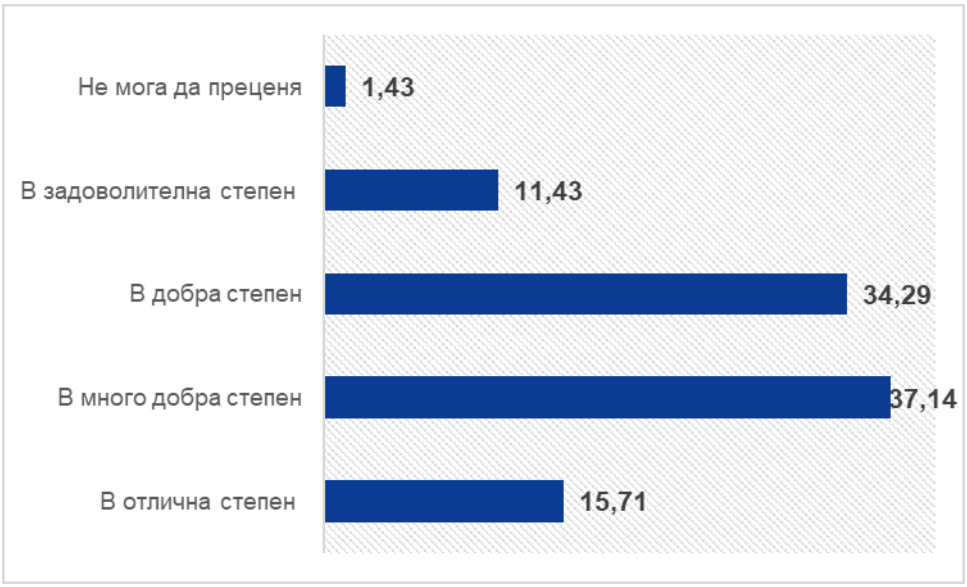



*Диаграма 1. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Считате ли, че комуникацията във Вашето училище между учителя и учениците билингви е активна и двупосочна?“*

Преобладаващите много добри оценки са атестат за създадени възможности и постигната активна и двупосочна комуникация в интеракцията учител – ученик и учител – дете, но отговорите в по-ниските степени дават информация, че процесът може да се развива и задълбочи, да се създадат допълнителни възможности за по-добро взаимодействие, като се използват извънкласните дейности, обучение сред природата или в културни институции, работни ателиета и т.н.

Подобни резултати се отчитат за ефективността на взаимодействието с родителите, но с няколко пункта по-ниски (Диаграма 2). Преобладаващите отговори се разпределят между постигнато много добро взаимодействие (посочено от 37,14% от ръководителите на институции) и сътрудничество на добро ниво (според 34,29% респонденти), а по-нисък дял заемат отговорите задоволителна и отлична степен, дадени съответно от 11,43% и 15,71% от анкетираните. Липса на мнение изразява един заместник-директор, заемащ дял от 1,43% от общия брой респонденти. Активното взаимодействие с родителите е трудно постижимо поради заетостта им, пребиваване извън страната в търсене на работа и доходи, неангажираност с образованието на децата им или други причини. В редица публикации този вид сътрудничество се очертава като проблем на предучилищното и училищното образование у нас. Явно и в изследваните детски градини и училища той съществува, въпреки мненията за

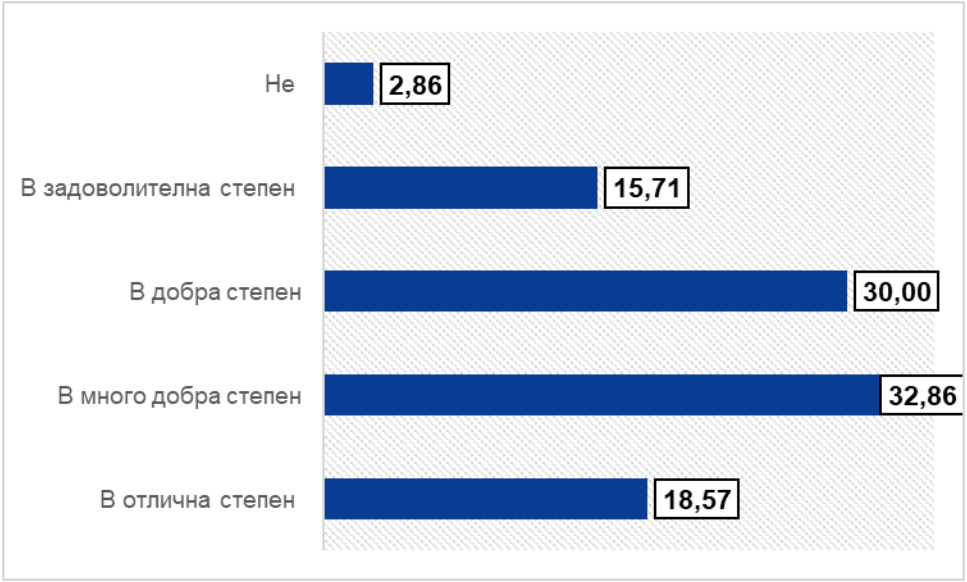
добри или много добри взаимоотношения с родителската общност, но фактът, че интеракцията обучаем – учител е по-добра, показва необходимост от търсене на модели и алтернативни комуникационни канали за ангажирано присъствие на родителите в училищната среда и оказване на подкрепа на педагогическите специалисти за личностно развитие на децата им. По този начин ще се създаде и по-добра съпричастност на семействата към ценностите на образованието.




*Диаграма 2. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Считате ли, че комуникацията между учителите и родителите е ефективна за подкрепа на личностното развитие на учениците билингви?“*

Помощ и подкрепа за подобряване на взаимодействието както с децата и учениците, така и с родителите могат да окажат психолог, педагогически съветник, ресурсен учител, медиатори, социални работници. Обикновено в изследвания вид институции децата и учениците са от уязвими групи и държавата във връзка с ниския образователен статус на родителите осигурява средства за допълнително обучение по учебни предмети и назначаване на медиатори, социални работници, помощници на учителя, които имат съществена роля за осигуряване на връзка между семейството и детската градина или училището. Това са лица, които принадлежат към средата, в която живеят родителите и децата им, познават бита, нравите и обичаите на семействата и могат да окажат въздействие на отношението им към училището и образованието. Необясними в този случай са резултатите от самооценката на ръководителите на образователни институции относно търсенето на съдействие от педагогическите специалисти от други учители, образователни медиатори или специалисти. Преобладаващият дял от отговорите е в много добра и добра

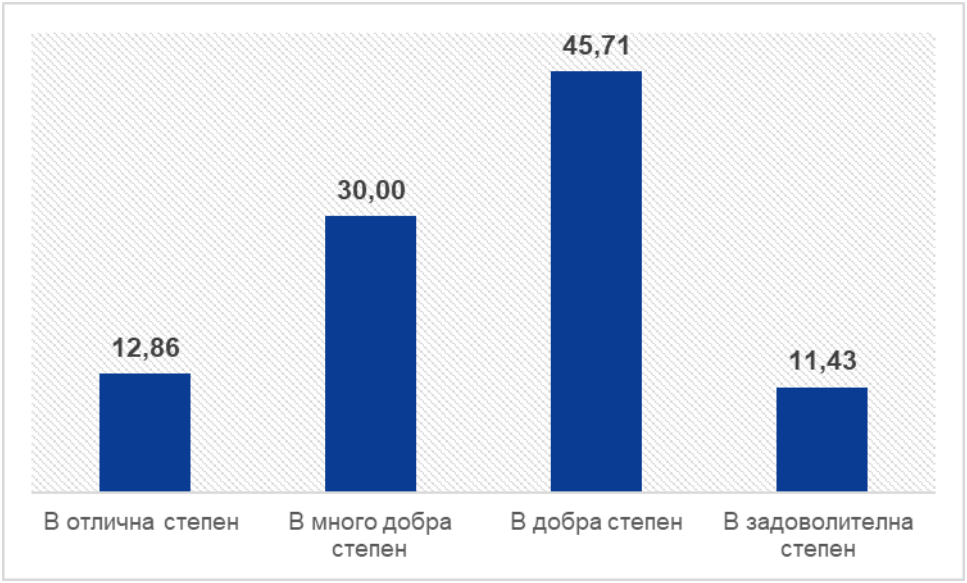
степен, посочен от около по 1/3 от респондентите. Активно търсене на съдействие се вижда в отговорите на 18,57% от анкетираните, с което отличната степен е с 2,86% по-висока в сравнение със създадените активни отношения с родители и с 1,43% по-висока от активността и двупосочността на връзката на учителите с обучаемите. Задоволителната степен обаче е с по-висок дял от 15,71% спрямо взаимоотношенията учител – дете/ученик и с родителите, а двама, или 2,86%, от респондентите считат, че учителите не търсят съдействието на колегите си, медиатори или специалисти за подкрепа на личностното развитие на подрастващите. Тези данни биха могли да се обяснят само с липсата на финансови средства за назначаване на психолози и педагогически съветници в институциите или съответно на образователни медиатори и социални работници, но ресурсни учители, в случай че в детската градина или училището се обучават деца и ученици със специални образователни потребности, би следвало да са осигурени независимо дали са назначени в институцията, или се използват услугите на съответния ресурсен център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. Възможно е, разбира се, в образователната организация да не се обучават такъв тип деца или ученици. В случай че в детската градина или училището са назначени специалисти или са създадени договорни отношения с външни организации, то по-ниските резултати показват недостатъчни компетентности и лидерски способности на директорите за създаване на сътрудничество между учителите и със специалисти, медиатори, социални работници и др. (Диаграма 3).




*Диаграма 3. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Считате ли, че учителите търсят съдействие от другите учители, психолог, педагогически съветник, ресурсен учител,*

*медиатори, социални работници и др. за подкрепа на личностното развитие на учениците билингви?“*

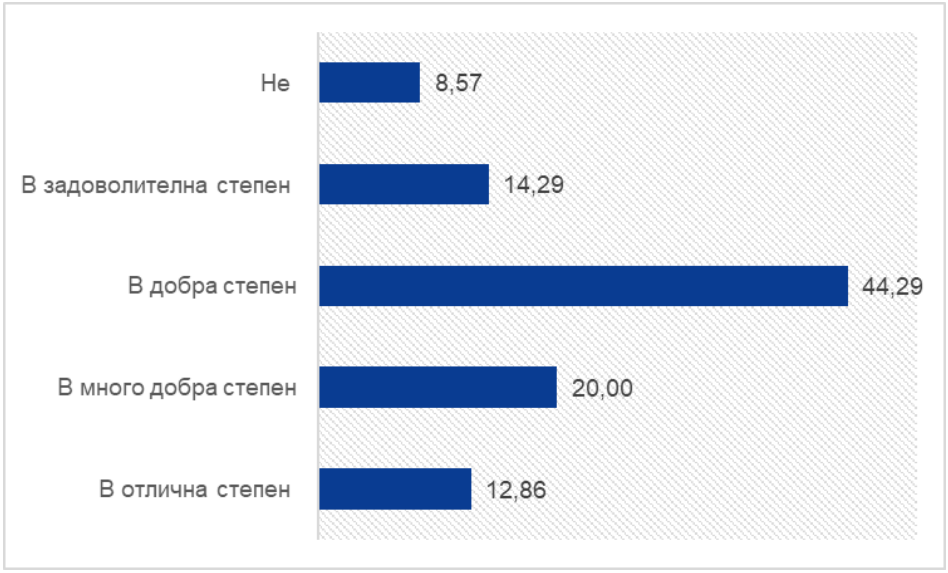
Роля в подобряването на взаимоотношенията с родителите и за повишаване на самооценката на децата и учениците и активното им приобщаване към училищната среда имат дейностите за развиването на личностния потенциал при учениците билингви чрез създадени шансове за изява. Планирането на такива възможности е изцяло в организационните способности на лидера и способностите му да ангажира децата и учениците в представителни изяви или участие в конкурси, състезания, празници и т.н. Отлична степен на изпълнение на това условие, важно за адаптиране на подрастващите, създаване на самочувствие и развитие на потенциала им, са посочили едва 12,86% от респондентите. Преобладават отговорите в добрата степен, дадени от 45,71% от тях, 30% определят с много добра степен създадените възможности за изява, а немалък дял заема задоволителната степен, дадена от 11,43% от анкетираните (Диаграма 4).




*Диаграма 4. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Планирани и реализирани ли са дейности в училището, които да създават възможност за развитието и изявата на личностния потенциал при учениците билингви?“*

Компетентностите за общуване и сътрудничество със заинтересовани страни, по-конкретно с неправителствени организации, също са развити предимно в добра степен, посочено от 44,29% от анкетираните. В сравнение с взаимоотношенията в училищната общност дадените положителни отговори в областта на много добрата и добрата степен са с по-нисък дял – общо 64,29% при

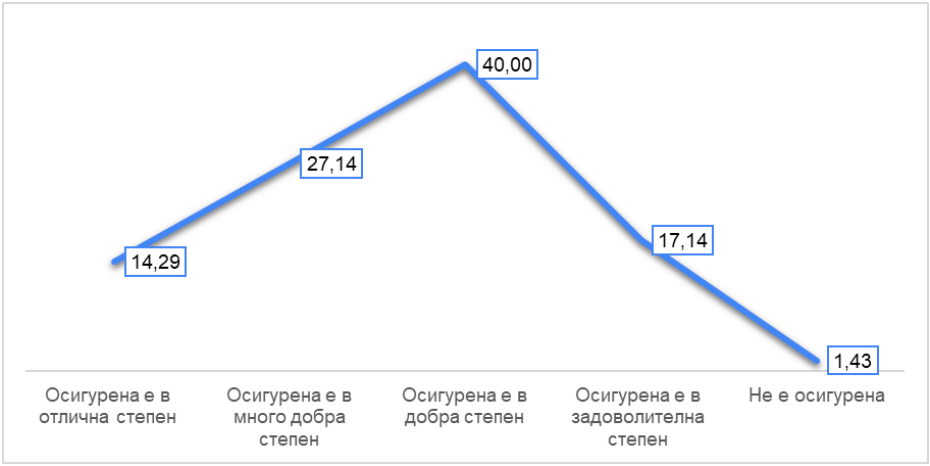
71,43% по отношение на сътрудничеството с родители и 72,86% във връзка с активността на взаимодействие между обучаеми и учители. Помощ и подкрепа от неправителствени организации в отлична степен получават 12,86% от детските градини и училища, в задоволителна 14,29% от тях, а шест институции, които заемат дял от 8,57%, не са създали сътруднически отношения с такива организации. Тези данни показват, че не всички образователни институции се възползват от възможностите, които предоставят неправителствените организации за работа с деца и ученици от уязвими групи като „Амалипе“, фондация „Областен ромски съюз“, сдружение „Лидер“, Консултативен съвет по образованието на децата и учениците от етническите малцинства и много други. Ползата от сътрудничеството с тях се изразява в подкрепа за развиване на интеркултурното образование, провеждане на мотивиращи срещи в ромската или други общности за привличане на родителите като партньори на училището и ангажирането им с образованието на децата им, включване на учители и родители в семинари и беседи, обучения на образователни медиатори за създаване на мостове на взаимодействието между семейството и училището и подпомагане на образователния процес, организиране на родителски клубове, на фестивали, утвърждаващи различни култури и представящи обичаи, участие в съвместни проекти и т.н. (Диаграма 5).




*Диаграма 5. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Създали ли сте условия за осъществяване на контакти с неправителствени организации относно добри практики в мултикултурна среда?“*

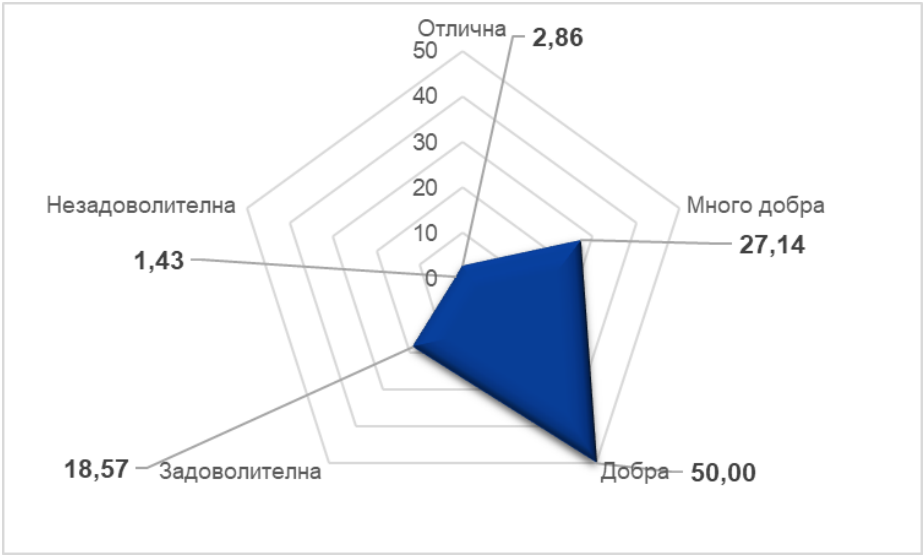
Добрите сътруднически отношения са възможни при създадени условия в институцията и осигурена сигурна и позитивна среда. Проследяването на

самооценката на изследваните ръководители на детски градини и училища дава информация отново за предимно добра степен на безопасността, позитивността и подкрепящата обучението на децата и ученици билингви среда. Задоволителна степен е посочена от 17,14% от респондентите, което не е добър атестат за лидерските им способности, а 14,29% отговарят, че напълно са осигурили условия за обучение. Би следвало допълнително да се проучат причините за липсата на сигурност и позитивност на образователната среда (Диаграма 6).




*Диаграма 6. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Каква е Вашата самооценка на осигурената в институцията подкрепяща, безопасна и позитивна образователна среда за обучение на ученици билингви?“*

В контекста на резултатите от зададените въпроси за сътрудничество в училищната общност и със заинтересовани страни са и отговорите на участващите в изследването като обща самооценка за качеството на образованието в ръководеното от тях мултикултурно училище (Диаграма 7).




*Диаграма 7. Процентно разпределение на мненията на респондентите при отговора на въпроса „Каква е Вашата самооценка за осигуреното качество на образованието в поверената Ви институция с оглед възрастовите и социокултурните специфики на учениците билингви?“*

Половината считат, че е осигурено добро качество, а приблизително 1/3 от респондентите (27,14% от тях) го определят в много добра степен. Незначителен брой анкетирани оценяват качеството с отлична оценка (2,86%), както и с незадоволителна степен (1,43% от ръководителите). Не са малък брой определящите осигуреното качество на образованието със задоволителен резултат – 18,57%.

Независимо от преобладаващите добри оценки при отговорите на повечето въпроси внимание заслужават изразените негативни мнения. Един от респондентите, заместник-директор в училище, с трудов стаж от 1 до 5 години, посочва липса на проследяваните променливи, както и незадоволителна степен на осигуреното качество на образованието при работа с билингви. Резултатите са обясними с оглед краткия му опит като ръководител и могат да се мотивират с прекалена критичност, липса на информация, недостатъчно вглъбеност в стратегическата насоченост на училището и действителните сътруднически отношения. Други седем респонденти също дават отговори в отрицателната част на скалата по повод създадените възможности за изява на подрастващите, взаимоотношения с неправителствени организации в подкрепа на приобщаването в мултикултурното училище, ефективността на сътрудничеството в общността, оказваното съдействие от специалисти за личностно развитие на децата и учениците. Това са четирима директори, двама от които ръководители на детски градини, и трима – заместник-директори, работещи в училище. Трима от посочилите отрицателни отговори са с трудов стаж до една година, двама – с опит от 1 до 5 години, един – със стаж между 6 и 10 години и само един,

директор на детска градина, е работил като ръководител между 11 и 15 години. Анкетираните лица изразяват и други негативни твърдения в цялостното изследване. Изводите, които следват, са подобни на тези, направени за заместник-директора, дал отрицателно мнение по всички въпроси. Вероятно за тези респонденти е необходимо време за усъвършенстване на лидерските им способности и за ориентация в спецификите на институцията и управлението ѝ, възможностите за развиване на комуникационни канали и т.н. Твърде вероятно е и дадените отговори да не са обективни и действителното положение да е представено според информацията, с която разполагат към момента.

Резултатите от проучването, макар и частично представено поради ограничения обем на разработката, водят до определени изводи. Ефективността на сътрудническите отношения между участниците в образователния процес предимно се оценява в много добра степен според около 1/3 от респондентите. С 10% по-ниски са резултатите за взаимодействието със заинтересовани страни, позиционирани най-вече в добрата оценка, каквато е и оценката на останалите проследени аспекти на сътрудническите отношения, включително цялостната самооценка за осигуреното качество на образованието в мултикултурното училище, което според 50% от директорите и заместник-директорите е добро.

Препоръките, които следват, са взаимносвързани. Утвърждаването на толерантна, безопасна и подкрепяща среда би следвало да е основен приоритет на институциите. Помощ в тази посока могат да окажат неправителствените организации, работещи в областта на образованието и с различни етнически групи; важно е поставянето на акцент върху сътрудничеството между институциите. Целенасоченото и постоянно взаимодействие с неправителствения сектор ще донесе полза и за подобряване на взаимодействието на училището със семейството, тъй като ще подкрепи разбирането на родителите за ценностите на образованието, ще се осъществят превантивни дейности за преодоляване на ранното отпадане, на ранните бракове като честа причина за напускане на училище, на агресията и негативните прояви и други. По този начин ще се окаже съдействие за развитие на позитивна среда, основана на съвместно договорени правила, взаимопомощ, екипност и подкрепа. Този вид сътрудничество предоставя възможности и за изяви на децата и учениците, които са особено ценни за повишаване на собствената им самооценка и развиване на компетентности, преодоляване на стереотипи и повишаване на мотивацията им за учене, способностите им за рефлексия и увереност в собствените им знания и умения. Процесът може да се подкрепи и активира чрез по-добро сътрудничество между педагогическите кадри, както и със специалисти в областта на приобщаващото образование и педагогическите съветници и психолози в институциите, с които да се обменят и мултиплицират иновативни и апробирани добри практики в общата грижа за създаване на подходящи условия за развитие на интересите и удовлетворяване на потребностите на всяко дете и ученик и за повишаване на качеството на образованието.

Литература:

1. **Bozhilova 2022:** Bozhilova, V. Vzaimodeystvie uchiteli–roditeli v multikulturna i multietnicheska sreda v detskata gradina. // Management & Education. Vol. 18. 3., Burgas, 65-71 [Божилова, В. Взаимодействие учители–родители в мултикултурна и мултиетническа среда в детската градина. // Management & Education. Vol. 18. 3., Burgas, 65-71].
2. **Boykov, Gotseva 2022:** Boykov, V., Gotseva, M. Barieri v doverieto pred interkulturnata komunikatsia. // Knowledge. Vol. 55. 5., Skopje, 987-993 [Бойков, В., Гоцева, М. Бариери в доверието пред интеркултурната комуникация. // Knowledge. Vol. 55. 5., Skopje, 987-993].
3. **Vasileva, Gerganova 2020:** Vasileva, V., Gerganova, T. Kontseptualni podhodi pri definirane na tselite, zadachite, sadarzhanieto i organizatsiyata na interkulturnoto obrazovanie v preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. // Proceedings of university of Ruse. Vol. 59. 6.2., Ruse, 56-60 [Василева, В., Т. Герганова, Т. Концептуални подходи при дефиниране на целите, задачите, съдържанието и организацията на интеркултурното образование в предучилищното и училищното образование. // Proceedings of university of Ruse. Vol. 59. 6.2., Ruse, 56-60].
4. **Georgieva, 2022:** Georgieva, S. Upravlenie na kachestvoto na obrazovanie v konteksta na kompetentnostnia podhod. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“ [Георгиева, С. Управление на качеството на образование в контекста на компетентностния подход. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски].
5. **Dobreva, 2022:** Dobreva, S.Gledni tochki za liderstvoto v savremennoto uchilishte i detska gradina – rezultati ot empirichno izsledvane. // Pedagogika. Vol. 94. 7., Sofia, 870–885 [Добрева, С. Гледни точки за лидерството в съвременното училище и детска градина – резултати от емпирично изследване. // Педагогика, Vol. 94. 7., Sofia, 870–885].
6. **Petkova-Gurbalova, 2021:** Petkova-Gurbalova, I. E-liderstvo: Predizvikatelstva i vazmozhnosti. // Godishnik na Stopanskia fakultet na SU „Sv. Kliment Ohridski“. Vol. 20. 1., Sofia, Universitetsko izdatelstvo „Sveti Kliment Ohridski“, 57-73 [Петкова-Гурбалова, И. Е-лидерство: Предизвикателства и възможности. Годишник на Стопанския факултет на СУ „Св. Климент Охридски “, Vol. 20. 1., София, Университетско издателство „Свети Климент Охридски“, 57–73].

*Юлиян Минчев Асенов,*
*докторант,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра „Педагогика и управление на образованието“*
*asenovyuliyan13@gmail.com*

# ПЕДАГОГИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ НА НОВО РОДОВО-ЛИЧНОСТНО РАВНИЩЕ – ОТ КОНЦЕПТА ДО ИНСТРУМЕНТА

*Яна Рашева-Мерджанова*

# PEDAGOGY COMPETENCY OF NEW GENUS HUMAN-PERSONALY LEVEL – FROM THE CONCEPT TO THE INSTRUMENT

*Yana Rasheva-Merdjanova*

*ABSTRACT: The text present a personal and professional experience for Pedagogy Competency of new level. This paper focuses on the projections of synergetic school pedagogy on a socio-cultural and integral methodogical perspective. The principles of methodological transformation of authentic cultural models, which are nationally and regionally defined, are proposed, but with the possibilities for youngsters to integrate their cultural understanding and diversity, and, together with that, to develop social competence. A personal experience in the educational reality, is presented – Christmas Luck Ancestral Calendar.*

*KEYWORDS: synergetic pedagogy – meta-methodology of education – authentic cultural models – spiritual value transformation – soushe-personal identity/competency*

*Статията е резултат от работа по проект на тема „Проявления на педагогическата компетентност в съвремието – структурни и съдържателни измерения“ с номер 80-10-79/11.04.2024 г., финансиран със средства, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2024 г.*

## Първа част
## Глобалното общество и мултикултурната (родова) идентичност на неговите деца

**Личностната идентичност е сложен феномен** – самоосъзнаването на човек като принадлежност към определена социална група, към определена културна среда, към определена националност, към определена професионална група, към определен тип светоусещане, към определена религия, към определена цивилизация – всичко това го прави самоопределен и идентичен на себе си. **Но с прехода от цивилизации към цивилизция и с отварянето на географските граници, се размиват и социално-психологическите такива. Навлизаме в ера, когато човек все повече ще се самоопределя и идентифицира, по неизбежност, като глобален човек – принадлежащ на рода като цяло и наследник на много повече от един тип култура, като родов човек.** Статистиката отчита как бързо нараства броят на децата, които директно са свързани по семейна линия с повече от две и три култури, респективно цивилизации. Те нито могат, нито ще искат да се самоопределят като моноетнически. Педагогическата теория по необходимост ще трябва да изостави

етнически диференцираните подходи, моноетническото интегриране. Трябва да се осъзнае колко бързо **глобалната среда променя и синергетизира различното битие на хората и тенденциите в статистическите данни следва да се тълкуват и разбират адекватно като признаци на бъдещето, а не като факти от миналото** – отказът на хората да се определят етнически не указва непременно липса на самосъзнание или скриването му, а напротив – надживяване на моноетноса, мононационалността, надживяването на „едноизмерния човек“ на Маркузе. Хората мислят за себе си все повече в по-широки хоризонти. Предизвикателство пред дейците в образованието е да позволят на подрастващите да се самоопределят в глобален контекст на базата на действителното разбиране на дълбинната му същност и функционални психологически последици.

Възпитанието и формирането на **културна и цивилизационна ценностна идентичност се оказва първа и основна задача** на съвременното образование. За изграждане на такава родово-персонална идентичност следва да съдействат всички параметри и всички компоненти на съвременните образователни системи: организацията на класно-урочната система на обучение; училищните учебници с включване на методическо равнище на изборността, на вариативността и себеоценката, които са предусловията на всяко оценностяване и осмисляне; подготовката на учители и специалисти през призмата на компетентности за постигане на ценностни смислови ефекти и резултати в обучението (личен избор, но съгласуван с другите; интегрирано професионално и социално ориентиране; граждански позиции, но в местен конкретен контекст и активности; прагматични ползи, но претеглени и преценявани с оглед на последиците за всички в бъдеща перспектива.

Младите хора вече са носители на интеркултурни модели, имайки поликултурен произход. За да постигнат идентичност и цялостност, са нужни не просто толерантност и приемане на другата култура, а синергетизиране, обединяване, добруване. „Другото“ вече не е противоположен полюс, то става „мое“. Текат активни процеси на синергетизация на „Аз“ и „Другото“. За да стимулират тези процеси, образованието и обучението се ориентират към създаване на ситуации не на пасивно разбиране и приемане, а участие в създаването на другото, в приобщаването му в „Мене“ авторство, в създаването на нови уникални културни модели като създаването и откриването на нови цветове, в експериментирането, за да се формира не просто национална или континентална, или мултикултурна, а **родово-личностна идентичност. Оттам – родово-личностна компетентност.**

**Т.е. следва да мислим т.нар. „личностна компетентност“ като родово-личностна, откроявайки процесуалната ѝ трансформираща трансгресираща природа между персонални и общностни многопосочновзаимни хоризонти. Тези автентични и естествени процеси на непрекъснато трансформиране на личност в и чрез и на типови ситуации е логично и да се симулират и създават в процеса на обучение и в съвременна образователна отворена среда, за да се случват компетентни за пре-творяване, за съ-творяване, за пре-написване на ситуации и модели личности. Защото „компетентността“**

**надхвърля рамката на умението, отношението, сръчността, знанието не просто с тяхната сумарност, а с качествено новото им единство на способност да се пре-осмисли, преформулира (ако е нужно) проблемът в една ситуация, да се пре-съз-даде нова необходима технология и начин на действие в тази променена ситуация. Така човек – среда са едно синергично цяло, саморегулиращо, самоизследващо се и само-развиващо се според себе си.**

**Педагогическа компетентност на ново родово-личностно равнище. За да се случва тя като културен еволюционен процес и като педагогическо взаимодействие, въвличащ всеки човек на планетата, е нужен синергетически подход, автентични родови културни модели образци, на тяхна основа обработени мета-интер-дисциплинни инструменти, компетентност за използването им, родова душевност.**

**До го направим!**

## Втора част
## Автентичните културни модели като образователен ресурс за подкрепа на родово-личностна идентичност и компетентност

Настоящият опит ползва автентични културни модели като образователен ресурс за разработване на инструменти, които да въплъщават и стимулират мултикултурен личностен и групов синтез, нещо повече – да стимулират опитването в реални отношения на общуване този синтез. Опитът предлага принципи на такава методическа обработка на базата на дългогодишен опит и експериментиране.

### Метод на културната родова генеалогия чрез един календар

*Предлаганият метаметодически (или общометодически в технологично отношение) и мултикултурен (или междупредметен и интердисциплинен в съдържателно отношение) интрумент* е опит за организиране на транскултурно учебно съдържание около и според универсалните човешки ценности, опит за методическо закодиране на вътрешните метакогнитивни и творческо-продуктивни активности, опит за осигуряване на отворена учебна среда с гъвкаво и партниращо участие на всички познаващи и развиващи се малки и големи, с незаменимите им роли в обръщението и съ-общаването на културата. Инструментът е предназначен за **курсове и участници с изявени културни интереси в училищна и извънучилищна среда,** но може успешно да се интегрира и в „редовните“ учебни занятия по обществени и хуманитарни дисциплини, както и да се адаптира за различни възрасти и към различното време на курсовете. **Родовият календар, с педагогическо въображение и в методически вариации и адаптации,** се оказва инструмент, закодиращ ядрото на синергетичната цивилизационна човешка култура за превръщане на Космоса в богати и взаимосвързани Микрокосмоси.

**Инструментът е Родов календар – цикличен, късметен, тематичен, ритуален:**

**Първо,** защо **„родов календар“?** – **времеви ценностен аспект** на модела – всяка генеалогична перспектива търси *пространствено* обхващане на ключови

взаимозависимости с насоченост и организираност *във времето*. А човешките календари са изначалният, постоянен, макар и различен в разлчните култури, механизъм за с-родяване на общността и организирането ѝ във времето. Механизъм и инструмент, чрез който се създават на принципа на повторението традиции, сюблимират се ценности, ритуализират се за полагане в културната и цивилизационна перспектива.

**Второ,** защо **„цикличен“?** – темите, въплътените ценности, ритъмът на календара се синхронизират в и чрез естествените времеви периоди – сезонни, годишни, многогодишни цикли, синхронизирани между българската и другите културни традиции.

**Трето,** защо **„късметен“**? – **пространствен аспект на модела** – защото в „късмета“ Календарът оформя и завещава в конкретен есенциален продукт океана от човешки типови култури. *Човешкото културно пространство-космос* се оразмерява, подрежда и само затова – и побира в коледния късметен календар. Канализираме го да тече „ред по ред“, година след година, цикъл след цикъл. „Късметът“ има и друга **персонална функция** – да провокира трудния разговор на всеки с неговата съдба. Можем ли да „преговаряме“ с късмета си? Само за нас ли да го пазим, или ще го умножим, ако го разделим – както парчетата от баницата? Вероятно сред близките, в доверителна среда, ще бъде по-лесно да се от-говаря, защото човек може да се почувства като представител на всички с подобен късмет и да се синергетизира с тях. В условията на съвременното образование и на съвремнната семейна среда това е много важно.

**Четвърто,** календарът е **тематичен**, но започваме с **Коледа** заради **ценностния и народностния фолклорен аспект на идеята – едновременно приемственост и обогатяване на общностната култура чрез пълноценен междукултурен диалог и опознаване**. Без приемствеността и предаването на културата между поколенията човешкото пространство-време не би могло да трае, т.е. не бихме могли да бъдем като вид. Искреното осъзнаване на тази жизнена първична необходимост на човек от човека, на поколение от поколение, на живи от мъртви, на различните култури една от друга – **това простичко осъзнаване би ни помогнало много.** По принцип образованието се е нагърбило със сизифовския абсурден труд да ни вменява това ценностно съзнание, което иначе сме обявили като присъщо изначално на човека като разумно и духовно същество. **Коледният тематичен късметен календар (КТКК) е изобретен и изживян като възможен инструмент на културна приемственост – семейна, фамилна, общностна, родова.** Предлаганият вариант е **мислен, списван, обичан и вдъхновен от родната българска културна традиция – коледната (новогодишната) питка с рождествени късмети – и вложена от автора в семейната културна генеалогия.**

**Но освен на Коледа той може да се използва в различни ситуации и по различни поводи, които тематично съответстват определената година** – например Великден може да се отбележи с късметена питка „Скрижали, Златни правила, Аркани“; пролетта да се отбележи с „Природна градина“; празник на изкуствата с „Танци“ или Денят на културата с „Басни и приказки“ и т.н.

**Пето,** защо **„ритуален“?** – технологичен материализиращ аспект на календара. Ценностите се обозначават като наше специално съхраняващо, уважително отношение към тях чрез определени церемонии. По този начин културната и цивилизационната традиция е намерила универсален за всички култури и общества механизъм: чрез символите, ритуалите и церемониите ценностите, като нещо енигматично и вътрешно, необяснимо и „мета“, да бъдат уловени, изявени, материализирани и предадени на следващите поколения. Разнообразието е огромно, но принципът е единосъщностен.

**Шесто,** защо **„метакултурно формиращо пособие“? – практически приложен аспект** – заради (не)тайното желание на автора моделът на Тематичния родов календар да бъде приет и вариативно използван в разнообразната образователна среда. Бидейки неориентиран към нито един конкретен учебен предмет, той е *едновременно интра-, интер-, крос- и трансдисциплинен и може да бъде интегриран във всяко едно културно съдържание и във всички формални или спонтанни окултуряващи жизнени ситуации, защото има метаценностно преносимо съдържание и отворени възможности за информационно и дейностно реализиране/ритуализиране*.

**Дълбоките научни основания,** концепцията и възможната реализация на една синергетическа естествена педагогика са представени в „Синергетическа философия на образованието“ от 2017 г. [Рашева-Мерджанова 2017: 56]. Но тук ще приведа и откъс от пространното изследване на Фелипе Арместо, свидетелстващо за културния и научнопознавателен мост между Изтока и Запада, „построен“ по завоевателните трасета на Монголската империя на Чингис хан през XII – XIII-ти век и подготвил великия Европейски Ренесанс. Откъс, който спокойно мога да пред- и из-оставя без допълнителни аргументи на читателя: „Ето как път, проправен от монголите, който пресича степта и я заобикаля, дава възможност за обмен на влияния и в двете посоки... а монголите се превръщат в негова охранителна полиция. Западната наука започва все повече да прилича на традиционната китайска наука *као-чен:* тя става по-емпирична, започва да се доверява на сетивността при възприемането на реалността, все повече се отдава на наблюдението на природата, което се превръща в прелюдия към овладяване на нейните сили“ [Арместо 2004: 89]. По-нататък авторът подчертава взаимовръзката между усилените занимания на Тома Аквински върху структурата и организацията на Космоса, почерка на уникалния европейски император соколар Фридрих II, заниманията на пионера сенсуалист и емпирист на Ренесанса (Роджър Бейкън) с езически и мюсюлмански книги. Избухва ренесансовото изкуство, компенсиращо дефицита на сетивност, натрупан като европейски културен комплекс през вековете на Средновековието. **В обобщение на културния мост като обща културна родова генеалогична мрежа Арместо пише:** „Откритията, които западният свят възприема като новости, се оказват познати на китайците от древни времена – хартията, барутът, компасът. По отношение на повечето важни открития, оформили облика на света, източният свят изпреварва запада с един до тринайсет века. XIII-ти век е важен период за осъществяването на контакти“ [Арместо 2004: 134]. И Монголският империализъм и „варварщина“ го отключват. Ето защо в културната генеалогия

на родовото развитие всяко явление е незаменимо многофункционално съ-битие, което по невероятни и разнообразни начини катализира родовата ни еволюция.

**Прототипът на Инструмента – Коледният късметен календар**, се „роди“ постепенно и при продължителна „бременност“ (много повече от 9 месеца) в двудесетилетната история на лични отношения с децата ми и тяхната приятелска общност в търсене на интегриран, лесен, достъпен, но богат и ефективен начин да си говорим, да споделяме, да живеем заедно живота (си) в разнообразието и богатството му. Така след дълги години спазването на Календара се превърна в разширяваща се **традиция**, моментът на теглене на коледните културни късмети се превърна в **ритуал,** а родовата културна принадлежност и доверителната лична връзка – в **ценност.** Споделям го с всички вече като **оценностен (вътрешен аспект) и ритуализиран (реализационен аспект) опит. Безспорната окултуряваща оценностяваща мощ на** ритуалите идва от:

- дълголетието им, защото са съхранявани и предавани през всички отделни животи и през поколенията;
- авторитета на архетипажите и артефактите, които ги населяват;
- представителния разпознаваем стил на реализация;
- креацията и импровизацията, които позволяват.

Но тези характеристики изискват обществени и личностни качества, които превръщат ритуализирането за оценностяване в трудно ниво на съвременното обучение/живот: постоянство, приемственост, преданост, оригиналност, автентичност.

**Коледният (тематичният) късметен календар – един оценностен ритуал,** предлага формиращия си потенциал на образователната, семейната и по-широка културна и цивилизационна среда за провокиране на вътрешните сили, автентичното общуване и ценностното самоопределяне на човека. Той е инструмент на кръговото обезпечаване на:

- ценностно отношение (в съдържанието и посланието на късметите),
- въплътено в ритуализирана дейност (коледната питка, размяната и дискусиите),
- привеждаща в обръщение конкретни продукти (късмети).

В обобщение, времево и пространствено конкретният Коледен късметен календар се разкрива като интердисциплинен метамеханизъм за реализиране на универсалната, според автора, културно-образователна концепция: образованието има възможност да функционира като действителен оценностяващ механизъм за цивилизационно/културно развитие на равнището на ритуализиране на дейности и на символизиране на техните продукти, защото така им се придава значим смисъл, който учещите си могат да транслират в живота – и личен, и на обществото.

## Трета част
## Методическа обработка

*Философска основа* на предлагания опит е синергетическата фиософскообразователна парадигма, която включва всички участници в процеса

на обучение като равноценностни, автономни и взаимнослеящи се системи, взаимно и саморегулиращи се чрез отвореност, непрекъснат обмен на информация и дисипативни естествени (спонтанни и рефлексивни) процеси на синхронизация – синергетизация [Рашева-Мерджанова 2017: 41–60].

*Принципи на методическа обработка*: синергетичност – съответност; аксиологичност – ценностност; продуктивност в два аспекта: дейностен – ритуализиране и резултативен – като артефакти, създадени от самите млади хора.

## Методически указания за употреба и усъвършенстване на календара

### Съдържателни указания

КТКК (Коледният тематичен късметен календар) може да се използва **широко** – по всички учебни предмети във всички степени на формалното образование и във всички форми на образованието, включително и за самообразование, включително и в семейна неформална среда – там, където решаваме да създваме и да предаваме култура в широк и в тесен смисъл.

Предложеният вариант е предпочел **проблематика,** свързана с естетически, философски, религиозни, екзистенциални, познавателни феномени, които по традиция не са в „канона“ на учебното съдържание. Смятам, че ККК снижава тяхната рисковост в културното изграждане на растящия и търсещия човек и ги превръща в градивна, критично и **личностно „претеглена“ част от неговия опит.** Тематичните години имат отношение както към природните, така и към хуманитарните, и към техническите, и към социалните сфери на познанието, и към изкуството, и към религията – това негово съдържание го прави **работещ в интердисциплинна среда**.

**Вариации:** каквито и съдържателни вариации да направите, важно е да се стремите да съхраните **принципа на „интер...“ – на представителство на различните области на човешкия познавателен и културен опит.** Примери за тематични години – История на философията; История на изкуството; Чудесата на света; Чудесата на България; Застрашени животински видове; Застрашени растителни видове; „Топ“ професиите на света за 20... година; „Топ“ професиите на XX-ти век; Най-модерните професии в България; Най-екзотичните животни; Най-екзотичните професии; Най-черните престъпления на човечеството; Най-големите подвизи на човечеството; Паралелни светове... **Можем да превърнем ключовите теми на живота на учениците и общността в Културен късметен календар, защото отношението към нещата ги превръща в истинско преживяване, в красота, в опит, в устойчиво поведение.**

### Организационни и технически указания

В училищна среда през *ноември* учениците могат да си изтеглят „коледните късмети“ – по двама в екип и да подготвят своите проекти върху тях – с надеждна и нова информция, със символизиране и изработване на модели, макети, с демонстрации, с предизвикателства и закачки, с примери, с лични оценки, с отговор на въпроса „Какво ми носи този късмет – предизвиква ли ме с нещо, искам ли да го променя, съответства ли ми, как се вписва в следващата ми година, в жизнения ми проект?“

В предколедните дни може да се организира **открито занятие** „Празничен обред“ (или „Добре дошли“ или „Коледни късмети“...) на представяне на коледните късмети – могат да се реализират бинарни занятия, смесени кръгли маси с участие на родители, на по-малки или по-големи ученици, на братя и сестри, на приятели – нека образованието покаже своето гостоприемство и радушен прием като действителна **интегрираща сплотяваща среда**, осигуряваща покойствие и уют на всички като в едно семейство. Може да се предложи на **присъстващите да станат участници** – да си изтеглят своите коледни късмети и да се включат в разговора.

И съвсем просто и лесно – **да предложим на учениците да приложат календара у дома,** заедно със своите близки. Сами да измислят късмети, да ги подарят на скъпите. Много важно – **да се научим да споделяме, да по-даряваме късмета си** – да има **указания:** да се дадат левчетата за нещо свято, да се подари нещото на друг, да се разделят ... Така научаваме **първо,** че шансът идва при този, който е работил за него; **и второ,** че самотен късмет „само за мен“ или „най-много за мен“ няма.

## Четвърта част

## Инструментът – коледен късметен родов календар

**Предназначение –** за съхраняване, пре-предаване, умножаване късмета на рода и на всеки негов член. Но най-важното и което е **различно** от други подобни ритуали – укрепване на

- родовото самосъзнание и благата активност на всеки – за съдействие на родовия късмет
- чрез добра мисъл и чувство във всеки момент – за всички, с които е свързан.

А ние сме свързани с всички и с всичко, но голямата свръзка започва и се опосредства от връзката в най-близката среда.

**За моите любими у дома Късметният календар е тайна изненада, но за рода ми е откровение – любимите ще го провеждат през Бъдното.**

**Коледен късметен календар в 12-годишни цикли: Природна градина, Поговорки, Нумерология, Родов паспорт, Национални девизи, Басни/животни, Дзенкоани/гатанки, Филми, Кабала, Танци/божества, Народни песни/двустишия, Скрижали/Среден път/Аркани, Приказки, Цветове, Културни символи, Билки и здраве, Защитени видове, Екстремни спортове/не-покорени върхове и ...**

**Методическото въображение,** формиращите цели, инетресите на групата, моментът – ни подсказват съдържанието и оригиналността на конкретната реализация. **Принципите** на синергетизиране и културно-ценностно формиране, взаимно опознаване и единение на различните цивилизационни и културни извори **са общи.**

**ККТК 12-годишни цикли 2011 – 2063 година**

| Късмети Години | Природа градина | Пого-ворки | Нуме-роло-гия | Родов Пас-порт | Нацио-нални девизи | Басни/ Живот-ни | Дзен-коани/ Гатан-ки | Фил-ми | Каба-ла | Танци/ Бо-жест-ва | Нар. песни/ Дву-Стишия | Скри-жали/ Среден път/ Аркани |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2011 | X | | | | | | | | | | | |
| 2012 | | X | | | | | | | | | | |
| 2013 | | | X | | | | | | | | | |
| 2014 | | | | X | | | | | | | | |
| 2015 | | | | | X | | | | | | | |
| 2016 | | | | | | X | | | | | | |
| 2017 | | | | | | | X | | | | | |
| 2018 | | | | | | | | X | | | | |

**Един пример (една тематична година): бе *2017 Коледа – Дзен коани/Гатанки***

**Обща идея и послание на годината:** знаем нашите гатанки – с конкретно питане и конкретен отговор за досещане, наблюдателност и асоциативност. Те развиват житейския опит и му позволяват да се предава по специфичен начин, запомнящо се и съхранявайки го.

Друг е характерът на гатанките в източните духовни практики – като че ли точно обратен – дзен коаните (**„коан“ значи гледам**, гледане с вътрешното зрение, гледане не на нагледа, а на същността – схващане и в този смисъл, **виждане на невидимото** като че ли се стремят да те убедят, че никакъв автентичен опит няма извън забравата на всеки опит, извън осъзнаването на безсмислието и нелогичността на всеки конкретен опит в неговата ограниченост и условност; проумяването на абсурда и парадоксалността на опита като земен и схващането на опита като тоталната възможност на всички взаимно отричащи се поотделно неща в тяхната съгласуваност. Опитът като отказ от опита, т.е. като отвореност за всеки съвършено различен от нашата структура опит. Единственият начин да схванеш опита на другия е да напуснеш собствената си конструкция – като менталност, предразсъдъци, нагласи, значи – да се напуснеш, да забравиш всеки опит, който имаш.

И така, няколко късмета от една коледна питка с **предложение за тази вечер да сме открити и готови да не сме само себе си, за да станем себе си.** *Дай, Боже, амин!*

1. **„Какво е звук от пляскане с една ръка?“ –** такава задача поставил учителят на своя ученик и многократно той се връщал с различни отговори – капка дъжд; удар с ръка по дърво, вода, във въздуха, докато схванал коана – **„звук без звук“,** звука на тишината – ще „чуваш“ мислите на хората, ще си разбиращ и „от половин дума“ – година на разбирателство и пълен синхрон със средата.
2. **„Какво е да си боец?“ като „Петелът боец“? –** три години един учител подготвял петела на свой ученик за боевете; ученикът в началото бил толкова нетърпелив! – в края бил отчаян и обезверен, но за сметка на това петелът излъчвал такава **сдържана сила и самочувствие,** че никой от останалите петли не пожелал да излезе да се бие с него на арената – **„Тайната на меча е никога да не изваждаш меча“ –** не е въпросът да

победиш в схватката, а да я предотвратиш; да откажеш своите противници, да си извън категориите – да си победител без да участваш в състезанието и да нямаш нужда от него – година на основателно спокойствие, самочувствие, пълна удовлетвореност от авторитет, постижения, взаимоотношения, НО! – и на търпелива, усърдна, безкористна работа.

3. **„Какво е Дзен?“ –** това е човек, който виси от дърво на ръба на скала, като устата му е захапала една клонка, и отсреща друг човек го пита „Защо Бодхидхарма е отишъл от Индия до Китай?“ – ако отговори, ще падне, ако не отговори, губи признание – **дзен е възможността на невъзможното,** да си възможен в невъзможното, да живееш и приемеш абсурда, **пълното нищо –** привидно невъзможна година, често ще имаш моменти, в които не знаеш какво да правиш, ще „висиш на една клонка“ – остави се на съдбата, всичко ще се нареди; човек не знае какво печели като губи и обратно – стига да съумееш да оцениш предизвикателствата и ползите, ще имаш един от най-плодотворните си периоди.
4. **„Какво е да си просветлен – да нямаш съзнание?“ –** ученикът твърдял, че „няма нищо в съзнанието“ и му трябвало доста време да проумее, че това е пак наличие на съзнание; нужно е да преустроиш матрицата си на разделянето на съзнание – несъзнание, да ги слееш в едно и по този начин двете да отпаднат и всичко да се разтвори в самите неща – не да ги схващаш или разбираш, или усещаш, просто да си тях – само тогава **не си с предразсъдъци** – **с предварителни разбирания и очаквания,** нямаш съзнание, защото си слят с всичко и **няма разстояние** между теб и нещата, което разумът ти или интуицията ти, или чувството ти да преминава – **ще „стопиш“ всички разстояния тази година между себе си и света** – ще решиш стари недоразумения и конфликти, ще довършиш предишни отношения, ще изясниш позициите си, ще се сдобриш със себе си.
5. **„Какво е да си учител?“ –** синът постоянно се хвалел на майка си колко много хора идват при него и на колко места обикаля, докато тя му написала писмо да престане да се води по суетата на света и на себе си, да се усамоти в една пещера и да освежи собственото си знание, **да по-учи преди всичко себе си** – ще предприемеш нови стъпки за **лично усъвършенстване и за лично разтоварване, ще разбереш, че да инвестираш в себе си, означава да си отговорен за делата си – все в полза на света;** не се притеснявай да си обръщаш повече внимание, заслужаваш го и си задлъжнял/а.
6. **„Кой е Средният златен път?“ – между нищото и всичкото, между добро и зло, между душа и не-душа, просто „между“ – не е точен път,** ето защо нищо не може да те отбие от него – ти си си „отбит/а“ – нищо не може да те изкуши – **не защото преодоляваш желанията, а защото нямаш желания** и така „Мъничко, червеничко – царя от пътя отбива – що е то?“ не важи за теб нито като питане, нито като отговор. Ето защо

получаваш **Пара́та** – не като изкушение, а като естествена основа на живота все още в стоково-паричното общество.

**Обобщаваща трансгресия**
**за образованието чрез автентични културни модели в такъв**

**Цивилизационното развитие се осъществява във времето**, непрекъснато преминавайки през пространствата на рода – обществото – личността, **предавайки си в трансформация ядрото му – ценностите. „Преносителят“ им са живите хора,** затова те са включени в специалните процеси на обучение и възпитание, които се натоварват с мисията (целите и задачите) да формират ценностно човека. Внимателното вглеждане ще забележи обособяването на **специални дейности (ритуали) и на специални вещи (реликви),** които позволяват на човека, на групата – **да предаде обективирани ценностите** на следващите поколения. Ценността е отношение, тя е вътрешно висше психично образувание в човешката личност. Видимостта ѝ е в дейността – поведение на човека и в определени вещи – символи на това отношение – връзка с нещата и другите. Тенденцията на използване в ежедневието на думата „ценност“ предимно за вещи и предмети всъщност е неточно.

Тъкмо в тази синергетична цялост Алфред Норт Уайтхед отбелязва, че цивилизацията е характерна за общества, които **„демонстрират качества като истина, красота, приключение, изкуство, мир“** [по Арместо 2004: 39]. За Ортега-и-Гасет цивилизацията е момент, в който „силата е сведена до последен довод“ в социалните и междуличностните отношения. *Цивилизоваността се оказва и ценност, резултат на вътрешна нагласа, специфична установка,* че си готов да „се разбереш“ с околното, за да те приеме и да ти позволи да го усвояваш постепенно – да се развиваш икономично, ефективно, щастливо. Ето защо разковниче за развитие на цивилизованост като „енергиен“ двигател на процеса на цивилизация е формирането на специфичната нагласа, отношение, ценности в подрастващите. Оценностяването е сърцевинен проблем и задача, мисия на образованието за цивилизоване и окултуряване. То самото възниква като такъв механизъм. В тази логика виждам надежден мост между оценностяване и цивилизоване, по който в съвременната ни кризисна епоха може да минава образованието. Родовият коледен късметен календар се предлага като едно в комплекта средства за изграждане на моста.

**Трансгресиращ мост за трансформация на самото образование в автентичен културен модел, в живеенето на който личността при-добива и съз-дава родовата (си) идентичност. Образование Свято дело, Образование Свещенодействие, Образование Бъдно.**

Литература:


1. Арместо, Ф. (2004) Цивилизациите. ИК „Прозорец“: София. [Armesto, F. (2004) Zivilizatsiite. Sofia.]
2. Рашева-Мерджанова, Я. (2017) Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование. УИ „Св. Климент Охридски“: София. [Rasheva-Merdjanova, Y.

Sinergeticheska filosofia na obrazovanieto. Sinergeticheska uchilistna pedagogika. Sinergichno obrazovanie. Sofia.]
3. Рашева-Мерджанова, Я. (2010) Пенталогия на родовостта. Другата философия на образованието. УИ „Св. Климент Охридски“: София. [Rasheva-Merdjanova, Y. Pentalogia na rodovostta. Drugata filosofia na obrazovanieto. Sofia.]

*Яна Рашева-Мерджанова,*
*професор, доктор на науките,*
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,*
*Факултет по педагогика*
merdjanova@abv.bg
merdjanova@fp.uni-sofia.bg

# УЧЕБНО-ТРЕНИРОВЪЧНИЯТ ПРОЦЕС ПО ВОЛЕЙБОЛ В ЦПЛР–УСШ „ХАН КРУМ“ – ГР. ШУМЕН – АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ

*Янко В. Янков, Людмила Н. Янкова*

# EDUCATIONAL-TRAINING VOLLEYBALL PROCESS IN „HAN KRUM“ STUDENT SPORTS SCHOOL – SHUMEN – QUESTIONNAIRE STUDY

*Yanko V. Yankov, Lyudmila N. Yankova*

Настоящото научно изследване е финансирано по проект „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогическия факултет. Традиции и перспективи“, №РД-08-99/30.01.2024 г.

*ABSTRACT: A survey conducted with 31 girls practicing volleyball in a student sports school aims to reveal the attitude and interest in the game. Their opinion will be extremely useful in increasing the effectiveness of the training process. The answers of the respondents will highlight the difficulties in the educational and training process, with the aim of overcoming them in the future work.*

*KEYWORDS: volleyball, student sports school, training process*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-99/30.01.2024 г. „40 години физическо възпитание и спорт в Педагогически факултет. Традиции и перспективи“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

## ВЪВЕДЕНИЕ

В исторически аспект волейболната игра през своята близо 130-годишна история бележи бурно развитие. От игра, свеждаща се до прехвърляне на топка над мрежа с две ръце отгоре, днес волейболът представлява високодинамичен, експлозивен, атлетичен и завладяващ спорт. На пръв поглед измамно е впечатлението, че волейболът се изчерпва с няколко технически елемента, характерни за него: начален удар, подаване, забиване и блокада. Истината е, че играта е съвкупност от множество елементи, разновидности на посочените по-горе, които се различават един от друг по кинематични, динамични, ритмични или времеви характеристики.

## ИЗЛОЖЕНИЕ

Волейболната игра е неизменно средство за физическото възпитание на подрастващото поколение и младите хора. Тя изисква бърза ориентация в постоянно променящи се ситуации; избор на най-рационални и ефективни технически средства; бърз преход от едни игрови ситуации към други, което само по себе си води до достигане на висока подвижност на нервните процеси.

Ето защо волейболът е на едно от водещите места в системата за физическо възпитание, което, от своя страна, поставя все по-големи изисквания за неговото непрекъснато развитие и усъвършенстване [3].

Волейболът е интересен, динамичен и емоционален спорт. Игровите действия се характеризират с координационна сложност – кратковременно съприкосновение на ръцете с топката при бързо и рязко променящи се игрови ситуации. Волейболната игра непрекъснато се развива, усъвършенства и модифицира [2].

Спортът за всички е приоритетно направление от държавната политика за повишаване на физическата годност на хората и утвърждаване на здравословен начин на живот. Спортът за всички може да бъде класифициран в две направления: масов неорганизиран спорт (спорт в свободното време) и масов организиран спорт. Масовият организиран спорт включва ученически спорт, ведомствен спорт, отраслов спорт, спорт за хора с увреждания и спорт за ветерани [5].

Ученическите спортни школи са част от ученическия спорт. Неговата определяща роля се дефинира от широкия обхват на тренирашите, най-благоприятната възраст за развиващото въздействие на физическите упражнения и спорта и комплексните условия за осъществяването на ефективен учебно-възпитателен и тренировъчен процес. Важни изисквания за успешното протичане на учебно-тренировъчния процес в УСШ са майсторството на спортния педагог да подбере, измери и оцени обективно състоянието на бъдещите спортисти, да прогнозира тяхното развитие, както и да ползва подходящи средства и методи за тренировка, да използва целесъобразен контрол върху подготвеността на своите възпитаници на различините етапи от тяхното развитие [4].

Мнението на В. Антонова (2003) „при работата с начинаещи, се изисква от треньора умение, търпение и подход при обучението в основните елементи от техниката на играта“ е в значителна степен по-практично в условията на работа в УСШ.

Учениците могат да продължат развитието на физическите си качества и специалните за даден вид спорт знания, умения и навици под ръководството на квалифицирани спортни педагози и в ученическите спортни школи УСШ – ЦПЛР (Център за подкрепа на личностното развитие). Те представляват извънучилищни звена на териториален принцип, общински структури, регулирани от Закона за местното управление.

Ученическата спортна школа „Хан Крум“ – гр. Шумен е основен фактор за развитието на детско-юношеския спорт в града и успешно развива спорта „Волейбол“.

МЕТОДИКА

Мнението и отношението на ученици, който играят волейбол разкриваме чрез анкетно проучване. Важно за повишаване качеството на учебния процес е обратната връзка между обучаващ и обучаеми – учител/треньор и ученици.

ЦЕЛ – да анализираме моментното състояние на организация и реализация на обучението по волейбол в УСШ.

ЗАДАЧИТЕ за осъществяването на целта са

- литературен обзор и нормативни документи по проблемите на учебно-тренировъчния процес;
- анкетно изследване на мнението и отношението на момичета за обучението по волейбол;
- препоръки за подобряване на работата и ефективността на обучението.

Необходимата информация събрахме с помощта на педагогическо наблюдение, беседа и анкета с 31 момичета на възраст от 8 до 14 години през 2023/2024 учебна година.

АНАЛИЗ

Обобщавайки данните от нашето изследване, трябва да отбележим, че преди всичко е невъзможно с помощта на анкета да бъдат обхванати толкова много и разнообразни възлови въпроси за реализацията на обучението по спорта „Волейбол“. Без да претендираме за изчерпателност, ще представим обобщение на получените резултати от анкетното проучване в табл. 1. Анкетата съдържа 17 въпроса, като сме предложили по четири отговора.

Възрастовото разпределение на анкетираните е както следва – 8 години – 1; 9 години – 1; 10 години – 3; 11 години – 7; 12 години – 10; 13 години – 7 и 14 години – 1.

При първия въпрос „Защо избрахте да тренирате волейбол?“се открояват предимно отговори Б и В – 84%, което показва, че момичетата са избрали осъзнато да тренират любимия си спорт – „Волейбол“.

На въпроса „Какво смятате да постигнете с практикуването му?“ най-много са отговорите, свързани с това, че при заниманията момичетата ще подобрят техническата си подготовка.

„Какво е отношението на родителите Ви към заниманията с този спорт?“ е въпрос, който разкрива мнението – подкрепящо или не – към тренировъчния процес. Положително е, че нито един от респондентите не отговаря – „Не одобрявам“. Най-висок процент от отговорите – 67% – отразява подкрепата на възрастните хора към решението на децата за занимания с волейбол.

В анкетата се търсят и отговори за отношението на приятелите, съучениците и учителите на волейболистките към тези занимания (въпрос 4 и 5). Само три са отговорили, че приятелите им смятат, че им е безразлично, а две споделят, че учителите им не знаят за заниманията им. „Подкрепят ме и се интересуват от развитието ми“ е отговорът на най-много от тях – 16, или 52%, което, заедно с високия процент – 94% – по отношение на учителите, че ги поощряват, дава една доста позитивна характеристика за обкръжението на младите.

**Таблица 1**

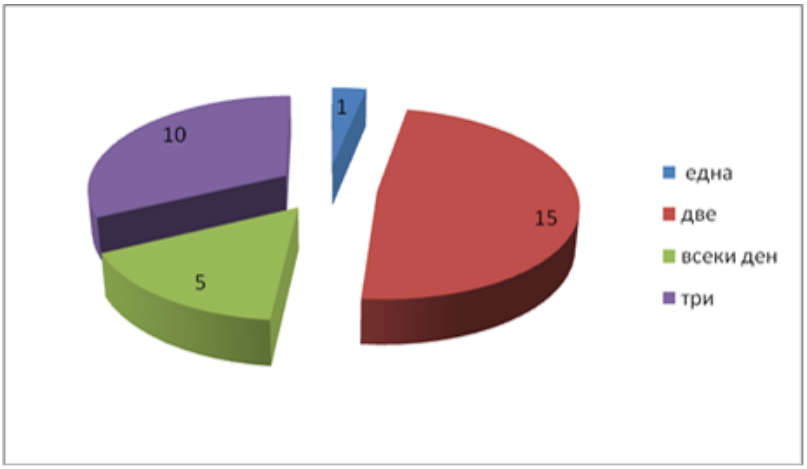
| **Въпрос/ отговори** | **А** | **%** | **Б** | **%** | **В** | **%** | **Г** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **4** | **13** | **10** | **32** | **16** | **52** | **1** | **3** |
| **2** | **4** | **13** | **8** | **26** | **4** | **13** | **15** | **48** |
| **3** | **3** | **10** | **0** | **0** | **21** | **67** | **7** | **23** |
| **4** | **3** | **10** | **0** | **0** | **16** | **52** | **12** | **38** |
| **5** | **15** | **48** | **0** | **0** | **2** | **6** | **14** | **46** |
| **6** | **1** | **3** | **1** | **3** | **1** | **3** | **28** | **91** |
| **7** | **0** | **0** | **29** | **94** | **0** | **0** | **2** | **6** |
| **8** | **1** | **3** | **15** | **48** | **5** | **16** | **10** | **32** |
| **9** | **1** | **3** | **4** | **13** | **14** | **46** | **12** | **38** |
| **10** | **0** | **0** | **5** | **16** | **21** | **68** | **5** | **16** |
| **11** | **2** | **6** | **2** | **6** | **16** | **52** | **11** | **36** |
| **12** | **1** | **3** | **4** | **13** | **18** | **58** | **8** | **26** |
| **13** | **2** | **6** | **0** | **0** | **15** | **48** | **14** | **46** |
| **14** | **8** | **26** | **9** | **29** | **9** | **29** | **5** | **16** |
| **15** | **8** | **26** | **8** | **26** | **4** | **13** | **11** | **11** |
| **16** | **2** | **6** | **21** | **67** | **2** | **6** | **6** | **19** |
| **17** | **6** | **19** | **16** | **52** | **5** | **16** | **4** | **13** |

„Дали тренировъчният процес пречи на подготовката по учебните предмети в училище?“ е въпрос, зададен от анкетата. С изключително задоволство ще отбележим, че 91% от момичетата, трениращи волейбол, успешно съчетават тренировъчния и учебния процес.

„Какво ще предприемете, ако заради тренировките успехът Ви се понижи?“ е следващият въпрос от социологическото проучване. „Ще отделя повече време за учене, но няма да прекъсна тренировките“ е изборът на 29-те от анкетираните. Високият процент (94%) носи информация не само за високата мотивация на респондентите да участват в организиран учебно-тренировъчен процес, но и за добрата мотивационна работа на преподавателите от УСШ.

На фигура 1 са показани отговорите на въпроса – „Колко тренировки смятате, че трябва да имате през седмицата?“. Повечето от тях се обединяват около отговора, че тренировките трябва да са два пъти седмично (48%).




Фиг. 1

На въпроса дали момичетата ще тренират редовно и през ваканциите отговорите се разпределят така – „Предпочитам да почивам“ – 1; „Ще идвам от време на време, за да поддържам форма“ – 4; „Тогава съм свободен и ще идвам възможно най-често“ – 14 и „Ще участвам в лагери“ – 12. Това показва, че тренiращите волейбол ще запълнят свободното си време с обучение – в школата или при изнесено лагерно обучение.

Въпреки че правилата на волейболната игра ясно и категорично дефинират непозволените действия, предвид факта, че спортът не е контактен, е ясно, че травмите са част от пътя на спортиста. Ето защо следващият въпрос в проучването е „Притеснява ли Ви възможността от евентуални контузии?“. Подрастващите волейболистки са осъзнали, „че травмите са неизбежни в спорта“ – 68%, 16% от тях нямат притеснения, защото смятат, че внимават, а 16% не се притесняват от факта за възможни травми.

„Каква е ползата от заниманията по волейбол по отношение на физическата кондиция на момичетата?“ е обект на поредния въпрос.

При отговорите две момичета смятат, че е малка; две заявяват, че не чувствам промяна; най-много отговори – 16 – считат, че определено физическата им кондиция е по – добра, а единадесет, че подобряват значително кондицията си.

Волейболът е колективна игра, но при практикуването му се проявяват и индивидуалните качества на отделния състезател. В този аспект е следващият въпрос от анкетната карта „Каква е целта ви в процеса на играта с останалите?“. 18 от запитаните, или 58%, посочват отговор „Преди всичко се старая да съм полезен за отбора“, 8, или 26%, отговарят „Екипната работа дава положителни резултати“, което води до обобщение, че колективът взема превес над индивидуалната ориентацията в тази възраст при подрастващи волейболистки.

„Случвало ли Ви се е да се колебаете относно ползата от заниманията с волейбол?“ е въпрос, провокиран от ранната възраст, в която се намират анкетираните и бързата смяна на интересите им. Само 6% отговарят –

„Понякога“, останалите 94% се разпределят между отговорите – „Не“ и „Никога“.

На фиг. 2 са показани отговорите на въпроса: „Какви трудности срещате по време на тренировките?“. По равен брой анкетирани (по девет) срещат трудности от тактически характер, или никакви, а 5 момичета отговорят, че ги затрудняват техническите действия.

Интерес буди и какви са отговорите на въпроса – „В коя фаза на играта се чувствате по-полезен?“. По равен брой са отговорите в нападение и в защита – по 8, или 26%, 4 момичета – и в двете, а 11 от тях се колебаят да отговорят.

Без да е зададен отговор – „Игра на разпределител“ – 4 от момичетата са дописали такъв отговор в анкетата.




Фиг. 2

Това говори, че по-голямата част от състезателките преценяват, че са подготвени за всички части на играта.

Най-голям процент от запитаните момичета – 67% – мислят да продължат обучението си в спортен клуб.

Последният въпрос „Следите ли редовно изявите на българския национален отбор по волейбол?“ показва отношението на подрастващите момичета към изявите на най-добрите в спорта. Интерес представлява съобщението на 16 от респондентите, че когато имат възможност се вълнуват от изявите на представителния отбор на България.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

След анализа на резултатите от анкетното проучване могат да бъдат формулирани следните изводи:

- ✓ Подрастващите волейболистки, участници в проучването, ясно заявяват мотивацията си за участие в организирани занимания със спорт.
- ✓ Анкетираните получават подкрепата на родителите си за участие в организиран учебно-тренировъчен процес по волейбол.

- ✓ Спортните занимания влияят положително върху физическото състояние на тренiращите.

**АНКЕТА**

Уважаеми ученици,

Тази анкета се провежда, за да се установи интересът ви към играта „Волейбол“. Мнението ви ще бъде изключително полезно за повишаване ефективността на тренировъчния процес.

Анкетата е анонимна.

Указания: Заградете отговора, който смятате за правилен.

Години:…...…

1. Защо избрахте да тренирате волейбол?
   а) Просто за да опитам
   б)Харесва ми волейбола
   в) Това е любимият ми спорт
   г)Учител по ФВС ме насочи
2. Какво смятате да постигнете с практикуването му?
   а) Да поддържам форма
   б) Да се забавлявам
   в) Да спечеля награди
   г)Да усъвършенствам техниката си
3. Какво е отношението на родителите Ви към заниманията с този спорт?
   а) Нямат определено мнение
   б) Не одобряват
   в) Подкрепят решението ми
   г)Те ме подтикнаха да тренирам
4. Какво е отношението на приятелите и съучениците Ви към тези занимания?
   а) Безразлично им е
   б) Смятат, че си губя времето
   в) Подкрепят ме и се интересуват от развитието ми
   г) Много от тях също тренират
5. Какво е отношението на повечето учители ?
   а) Интересуват се от успехите ми
   б) Смятат, че си губя времето
   в) Не знаят, че тренирам
   г) Поощряват ме
6. Тренировките пречат ли на подготовката Ви по учебните дисциплини?
   а) Не ми пречат
   б) Не ми остава достатъчно време
   в) Определено влияят положително
   г) Съчетавам ги успешно
7. Какво ще предприемете, ако заради тренировките успехът Ви се понижи?
   а) Това не ме притеснява
   б) Ще отделя повече време за учене, но няма да прекъсна тренировките
   в) Ще прекратя заниманията си

г) Не смятам, че успехът ми ще се понижи

8. Колко тренировки смятате, че трябва да имате през седмицата?

а) Една

б) Три

в) Всеки ден

г) Две

9. Бихте ли тренирали редовно и през ваканциите?

а) Предпочитам да почивам

б) Ще идвам от време на време, за да поддържам форма

в) Тогава съм свободен и ще идвам възможно най-често

г)ще участвам в лагери

10. Притеснява ли Ви възможността от евентуални контузии?

а) Притеснява ме

б) Не особено, защото внимавам

в) Приемам, че травмите са неизбежни в спорта

г) Не ме притеснява

11. Смятате ли, че има полза от тренировките по отношение на физическото Ви състояние?

а) Малка

б) Не чувствам промяна

в) Определено ми се отразяват положително

г) Подобрява значително

12. Каква е целта ви в процеса на играта с останалите?

а) Гледам да не преча

б) Опитвам се да съм най-добрият

в) Преди всичко се старая да съм полезен за отбора

г) Екипната работа дава положителни резултати

13. Случвало ли Ви се е да се колебаете относно ползата от заниманията с волейбол?

а) Понякога

б) Доста често

в) Не

г) Никога

14. Какви трудности срещате по време на тренировките?

а) от технически характер

б) от тактически характер

в) никакви

г) и технически, и тактически

15. В коя фаза на играта се чувствате по-полезен?

а) нападение

б) защита

в) и в двете

г) колебая се

16. Ще продължите ли да тренирате волейбол в клуб?

а) Не съм мислил по въпроса

б) Да
в) Не
г) колебая се

17. Следите ли редовно изявите на българския национален отбор по волейбол?
а) Не
б) Когато имам възможност
в) Да
г) Винаги

БЛАГОДАРЯ ЗА ОТГОВОРИТЕ!!!

Литература:


1. Антонова, В. (2003): Ръководство на треньора по мини волейбол. София: БФВ
2. Антонова, М. (2017): Изследване влиянието на специално подготвителни упражнения и игри при обучение по волейбол на студенти. Дисертация. София.
3. Кючуков, Б. `(2004): Волейбол – Учебник за студенти от НСА, ISBN 954-718-140-8)
4. Лазаров, Ив. (2023): Възможности за повишаване на ефективността на учебно-тренировъчния процес в ученическа спортна школа. Списание Спорт и наука, брой 3, София, с. 54–61 , ISSN 1310-3393
5. Ценов, Ив. (2015): Усъвършенстване организацията и управлението на физическото възпитание и спорта в Република България. Автореферат. Русенски университет „Ангел Кънчев“, с. 9.



*Янко Василев Янков*
*старши преподавател, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“,*
*y.yankov@shu.bg*
*Людмила Николаева Янкова,*
*директор ЦПЛР–УСШ „Хан Крум“ – гр. Шумен*
*lita_fort@abv.bg*

# ЗА ФУНКЦИИТЕ НА МУЗИКАТА И АУДИТОРИЯТА НА МУЗИКАЛНОТО ИЗКУСТВО

*Янна П. Рускова, Стефан П. Русков*

# ON THE FUNCTIONS OF MUSIC AND THE AUDIENCE OF MUSICAL ART

*Yanna P. Ruskova, Stefan P. Ruskov*

*ABSTRACT: The article reveals the functions of musical art and their relationship with the development and formation of a listening audience. Results of a study of students - future music teachers are commented.*

*KEYWORDS: music pedagogy, functions of music – types, listening audience*

*Настоящото научно изследване е финансирано по проект № РД-08-102/30.01.2024 г. „Музика и творчество. Цикъл дейности, посветени на 40-годишнината на Педагогическия факултет“, от параграф Научни изследвания на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.*

Във всички актуални изследвания, отнасящи се до различни аспекти на музиката, се разкрива система от функции, отразяваща ролята и взаимодействието на музиката с обкръжаващия ни свят, живот, култура. Нито една от тях не може да бъде осмислена пълноценно и актуално извън системната им връзка, взаимоотношения и взаимообусловеност.

Независимо от разликите в систематизирането им всички изведени такива в научната литература имат своята характеристика и оттам – очаквани проекции в съвременното музикално образование. Познаването им, осъзнаването на техните същности дават основни, пълноценни ориентири при определяне на насочеността на музикалното образование, възпитание, развитие.

Условно всички функции, независимо от количеството им и от гледните точки, могат да се разделят на личностни (персонални) – отнасят се до въздействието на изкуството върху индивида, и социални – оказват влияние върху системата на социални отношения и социални институции (в най-широк аспект). Но дори и при тази „най-сбита“ класификация границите между личностните и социалните задачи на изкуството се явяват относителни. Развитието чрез изкуство е необходимо не само на отделния индивид, но и на обществото; не само чрез музиката, а и чрез други изкуства [8]…

В основата на всички видове класификации авторите посочват и две основни предпоставки – безсъзнателност, съзнателност, пораждащи различни видове функции, и оттам – взаимоотношения.

На първо място, те произтичат от разбирането за особеността на музиката като вид изкуство да поражда на основата на безсъзнателното някакво

отношение без видима практическа цел. За широката аудитория съществуват два критерия на оценка: опозициите „харесва ми“ – „не ми харесва“, „интересно ми е“ – „не ми е интересно“. Това често се забравя от професионалистите музиканти, вкл. и от музикалните педагози. Но именно тук са заложени широките възможности пред обучаваните, за да се случи „вчера не ми хареса – днес ми харесва“, „не ми беше интересно – вече ми е интересно“.

В рамките на тази функция музиката изпълнява и редица други, наричани от някои изследователи *частни* функции:

- естетическа – красота, хармония, съразмерност;
- хедонистическа – щастие, наслада, удоволствие;
- етическа – съпреживяване, състрадание, катарзис.

Втората посока на функционалност се свързва със съзнателността, с интелектуално-философското начало – човекът се опитва да вникне в смисъла на творбата. Тази функция според Т. Адорно е достъпна само за образования тип слушател. В обхвата на тази група функционалности от учените се разкриват:

- познавателна – отражение на действителността (идеи, предметен свят, емоции);
- просветителска – история, документ на своето време, на епохата; стилове и жанрове [4];
- комуникативна – общуване;
- каноническа и евристическа – приемственост и откритие, традиции и новаторство.

Точно тези функции на музиката остават неексплицирани в достатъчно актуална степен за широките слоеве на хората и това частично обуславя снизходително отношение към самия предмет в образователната система.

Третата основна линия в изследванията насочва към приложни аспекти, свързани с лечебната сила на музиката, към темата за музиката и здравето. Подтеми в този функционален аспект са:

- компенсаторна – допълва, украсява, разширява живота;
- прагматическа – приложна, утилитарна, практическа.

В монографията „Съвременна музикална педагогика. Теоретико-аналитични аспекти“ [13] се разкриват така предложените функции на музиката с оглед и на актуалността им и на взаимообвързаността им с различни науки – музикална философия, музикална психология, музикална естетика, музикознание, но и във връзката им със съвременните проблеми на музикалната педагогика и дидактика.

Проблемът за функциите на музиката неизбежно се свързва и с аудиторията, която възприема музиката, с музикалното възприятие при различните групи хора. Затова индивидуално-личностните особености на възприемащите музика са причина за обосноваването на всички теории и методологически технологии за перцепцията на музиката – кога, кой, как, защо слуша музика.

Съществуват много класификации на слушателската аудитория. Теодор Адорно говори за 5 категории, като определящ признак е адекватността на

възприятието: експерт, добър слушател, образован слушател, емоционален слушател, ресантиментален слушател, развличащ се слушател [1]. Александър Клюев предлага следните типове слушатели, които се определят според степента на когнитивност на сферата на влияние: наслаждаващи се на музиката, възприемащи я с движенията на тялото, анализиращи същността на музиката и собствените усещания [7]. Хенрих Орлов определя четири типа слушатели, като важен определител за тях е мярката на „потопяване“ в музиката: очакващи приятни усещания, възприемащи смисъла, желаещи да получат интелектуално удоволствие, осъзнаващи интелектуално-емоционалния смисъл и музикалните конфигурации [9]. В България има епизодични изследвания, надделяват тези за аудиторията на популярната музика, за медийните ѝ прояви. Дарина Василева наблюдава различна аудитория слушатели според техни предпочитания – класическа музика, популярна музика [3]. Звезделина Казанджиева-Велинова [5] анализира въздействието на музиката, предавана чрез средствата на масовата комуникация (радио, телевизия тогава). Анна Панчева-Георгиева насочва към значението на стилистичното разнообразие на музиката и нейните направления в подготовката на бъдещите учители по музика [10].

Важен поглед към този проблем дават физиолозите, които установяват, че само при възприемане на предпочитана музика произтича приближаване на физиологически параметри на музиката към идеалните ѝ значения. Откроява се взаимовръзката между нивото на екстраверсия, ситуитивна тревожност, ригидност, агресивност, фрустрация и избор на музикален стил [6]. Реципиентите на музика, които са обучавани в нейните тайни, са способни адекватно да възприемат различни жанрове и обратно – тези, които не са обучавани, са ограничени в своя избор. Има многобройни изследвания, които говорят за предпочитанията на възрастното поколение към класическа музика, за предпочитанията на младежката аудитория към танцова, енергична музика [3; 12]. В редица статии са отразени функции на предпочитаната от младежите музика: интеграция, съревнование, развитие на идентичност. Типовете реагиране на музика се детерминират в категориите мейнстрийм, любители на музика, безразлични към музика, привърженици на определен тип музика, като се определят факторите самосъзнание (музиката позволява да разсъждават за себе си), социална връзка (принадлежност към определена социална група, възможност за общуване с приятели), предизвикване и регулиране на настроение (дава жизнерадост, помага за разпускане) [14]. На основата на въпросника на Шафер се определят осем функции на музиката, като най-голям процент получават когнитивната, емоционалната и социалната. Допълнителни се явяват факторите релаксация, сублимация на напрежението, антистресова функция, самоусъвършенстване, фонова функция. Друг важен аспект при използването на този модел за изследване се открива при реализирането на анкетирането и анализа му с проследяване на промяната в предпочитаната музика. Забелязва се нарастване на предпочитания към класическата музика и смяна на харесваните направления в поп и рок музиката при студентите „немузиканти“.

Проведено анонимно анкетиране със 210 студенти в Педагогическия факултет на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“

(специалност „Педагогика на обучението по музика“, „Предучилищна и начална училищна педагогика“, ОКС „бакалавър“ и ОКС „магистър“) през периода 2021 г. – 2023 г. показва ранжиране на предпочитанията към определена музика и разбирането за функциите на музикалното изкуство, както следва:

- студентите – бъдещи учители, харесват най-много и съответно слушат най-много българска традиционна фолклорна музика и поп музика, следвани от ретро музика и музика за релакс, българска поп и рок музика, класическа музика (съответно 73% и 71%, 67%, 67%, 50% – отговори „слушам много често“, „слушам често“); не предпочитат фолклор на други етноси (80% слушат много рядко и никога); на средно одобрение се радват фолклор в съвременна обработка, рок музика, латино музика; ниски нива на предпочитание имат джаз, пънк *(Фигура №1)*;




***Фигура № 1. Отношение на анкетирани студенти към различен вид музика***

- студентите оценяват функциите на музикалното изкуство в следната значимост (използвана е структурата в анкетата на Шафер с петстепенна скала на важност): социална, емоционална, когнитивна, релакс, защитен механизъм, фонова функция, антистрес, самоусъвършенстване *(Фигура №2)*; подробният анализ на данните показва интересни резултати и съответно – тълкувания. Например има разлика в конкретните проявления на предпочитанията при студентите от различните две специалности, както и според предпочитаната музика (най-голямо впечатление прави посочването на когнитивността и самоусъвършенстването при студенти, харесващи класическа музика и обработен фолклор).




***Фигура № 2. Резултати от анкетиране – функции на музикалното изкуство***

*Легенда: 1. социална; 2. емоционална; 3. когнитивна; 4. релакс; 5. защитен механизъм; 6. фонова функция; 7. антистрес; 8. самоусъвършенстване*

Така всички изследвания през годините, вкл. и това на студенти от Педагогическия факултет, отразяват и проблема за функциите на музиката в пряка зависимост от особеностите на потребностите за възприемане на музика. Пълнотата на реакция към музикалното изкуство зависи и от тези фактори, но и от познаването на многофункционалната страна на тази тематика. Това дава основна насока на съвременната работа в училище и друга обучаваща среда – за отварянето на онази врата[67], която е извън личните предпочитания за музика; за начините на отваряне на тази врата така, че да предизвика мотивация и интерес за развитие и формиране на необходимите компетентности [2; 11]; за широтата на това отваряне, което да позволи разширяване на кръгозора…

Литература:

1. Адорно, Т. Избранное: Социология музыки. СПб., 1999.
2. Атанасов, Х. Организация на пространството на взаимодействие на бъдещите учители по музика с музикалното изкуство. В: VII Международна научна конференция „Техника. Технологии. Образование. Сигурност“, ТОМ 2, с. 184–186. Велико Търново, 2019.
3. Василева, Д. Музикалното изкуство и неговата публика. Проблеми на взаимодействието. Шумен, 2015.
4. Златкова, Л. Жанр и стил в обучението по музика. В: Годишник на ШУ „Епископ К. Преславски“, том XXVII D. Ш., УИ, 2023, с. 449, ISSN 1314 – 6769.

[67] „Ролята на педагога се състои в това да отваря вратите, а не в това да тласка през тях учениците!“ – Артур Шнабел (пианист, композитор и педагог)

5. Казанджиева-Велинова, З. Музика. Въздействие. Аудитория. Музика, С., 1984.
6. Кайгородова, Н., М. Яценко, Н. Афанасьев. ЭЭГ-корреляты особенностей реагирования на музыку разных стилей в контексте индивидуальных особенностей личности. – В: Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2–2 (78). с. 63–67.
7. Клюев, А. Музыкальная культура слушателя (из опыта работы преподавателя музыкальных дисциплин). – В: Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin], 2015, vol. 3, №1, pp. 115–121.
8. Ласкарова-Иванова, А. Значението на нетрадиционните форми на работа по изобразителна дейност в детската градина. – В: Сборник научни трудове „Компетентностният подход като алтернатива пред предизвикателствата на 21. Век“, Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2022, с. 6. ISBN 978-619-201-677-7.
9. Орлов, Г. Древо музыки. Вашингтон, СПб.: H.A.Frager&Co: Советский композитор, 1992.
10. Панчева-Георгиева, А. За същността на музикалното изкуство – исторически поглед и съвременна концепция. – В: Годишник на Шуменския университет „Еп. Константин Преславски“, том XXIII D, 2019, с. 95. ISSN 1314 – 6769.
11. Панчева-Георгиева, А. Музикално-педагогическата компетентност на бъдещите учители по музика. – В: Годишник на Шуменския университет „Еп. Константин Преславски“, том XXVII D. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2023, с. 39. ISSN 1314 – 6769.
12. Полянская, Е., А. Беляева. Музыкально-стилевые предпочтения студентов с разным уровнем музыкальной подготовки. – В: Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18. №6. с. 136–141.
13. Рускова, Я. Съвременна музикална педагогика. Теоретико-аналитични аспекти. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, 2021, с. 14–95. ISBN 978-619-201-547-3.
14. Schafer, T., Sedlmeier P., Stadtler C., Huron D. The psychological functions of music listening. – In: Frontiers in Psychology, 2014, vol. 4.https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00511/full.

*Янна Павлова Рускова,*
*професор, доктор,*
*Стефан Панайотов Русков,*
*професор, доктор,*
*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,*
*Педагогически факултет,*
*катедра: „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“,*
*ruskova@shu.bg*
*ruskov@shu.bg*

**ГОДИШНИК**
**на Шуменския университет**
**„Епископ Константин Преславски“**
**Педагогически факултет**
**Т. XXVIII D**

•

Формат: 70x100/16
Печатни коли: 64

•

Предпечат и печат:
Фабер
Велико Търново

•

Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“
Шумен, 2024

1099